

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA**

ANTONIO WARNER DE ARAÚJO VASCONCELOS

**AUTONOMIA RELATIVA DE ALUNOS EM TEXTOS DO ENSINO
TÉCNICO: Possibilidades e entraves**

Maceió

2012

ANTONIO WARNER DE ARAÚJO VASCONCELOS

**AUTONOMIA RELATIVA DE ALUNOS EM TEXTOS DO ENSINO TÉCNICO:
Possibilidades e Entraves**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística (PPGLL) da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Linguística.

Orientadora: Profa. Dra. Lúcia de Fátima Santos
Co-orientadora: Profa. Dra. Rita Maria Diniz Zozzoli

Maceió

2012

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecária Responsável: Fabiana Camargo dos Santos

V331a Vasconcelos, Antonio Warner de Araújo.
Autonomia relativa de alunos em textos do ensino técnico : possibilidades e entraves / Antonio Warner de Araújo Vasconcelos – 2012.
121 f.

Orientadora: Lúcia de Fátima Santos.
Co-orientadora: Rita Maria Diniz Zozzoli.
Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística : Linguística) –
Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Programa de Pós-
Graduação em Letras e Linguística. Maceió, 2012.

Bibliografia: f. 117-118.
Inclui anexos.

1. Produção de texto. 2. Autonomia relativa. 3. Escrita reflexiva.
4. Ensino técnico. I. Título.

CDU: 800.852

 UFAL	UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS FACULDADE DE LETRAS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA	 PPGLL
---	---	--

TERMO DE APROVAÇÃO

ANTÔNIO WARNER DE ARAÚJO VASCONCELOS

Título do trabalho: "AUTONOMIA RELATIVA DE ALUNOS EM TEXTOS DO ENSINO TÉCNICO: POSSIBILIDADES E ENTRAVES".

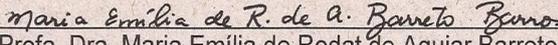
Dissertação aprovada como requisito para obtenção do grau de MESTRE em LINGUÍSTICA, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas, pela seguinte banca examinadora:

Orientadora:

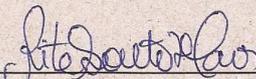


Profa. Dra. Lúcia de Fátima Santos (PPGLL/UFAL)

Examinadores:



Profa. Dra. Maria Emília de Rodat de Aguiar Barreto Barros (UFS)



Profa. Dra. Rita de Cássia Souto Maior Siqueira Lima (PPGLL/UFAL)

Maceió, 20 de março de 2012.

DEDICATÓRIA

À minha mãe, Benedita, pelas angústias e preocupações que passou por minha causa, por ter, sozinha, dedicado sua vida aos filhos, pelo carinho e estímulo que me ofereceu, dedico-lhe esta conquista com gratidão.

AGRADECIMENTOS

A minha orientadora Lúcia de Fátima, pela firmeza carinhosa como conduzia as orientações, pela paciência com minha indisciplina e por conseguir unir saberes e sabores durante os nossos encontros;

A minha co-orientadora Rita Zozzoli, pela competência e gentileza em nossos momentos de reflexão;

À memória de meu pai, pelos poucos anos que passamos juntos;

À memória de minha avó Edna, pelo carinho e amor dado a mim e a tantos netos.

A meu avô Benedito, por seu jeito simples e por suas palavras, poucas, mas sábias e sinceras;

Ao meu amigo Manoel de quem o destino me afastou por tantos anos e nos reaproximou;

À memória de meu amigo Pedro Vieira, irmão e judoca, de quem eu tenho as melhores lembranças;

A meus filhos Beatriz e Gabriel, pela paciência devido às minhas ausências constantes durante os últimos dois anos;

A Sandra Gomes, minha esposa, por ter compartilhado comigo muitos sonhos que agora se tornam realidade, além da paciência, apoio e carinho que me deu na fase final da dissertação;

A Daniela Botti, por ter estado comigo em um momento especial, por seu apoio e suas muitas leituras cuidadosas que em muito instigaram minhas reflexões e análises e me fizeram ter um olhar diferente sobre os sujeitos da pesquisa;

Em especial aos queridos alunos que participaram desta pesquisa, pela demonstração de gentileza com que me receberam e pela disposição em colaborar com as reflexões que foram se constituindo durante as entrevistas.

RESUMO

A presente pesquisa situa-se na área de Linguística Aplicada, inscreve-se sob uma perspectiva de cunho etnográfico e tem como objetivo geral analisar como se constitui a autonomia relativa do sujeito nas produções de crônicas de alunos do Instituto Federal de Educação de Alagoas (IFAL). Além disso, esta pesquisa tem como objetivos específicos identificar e analisar indícios de autonomia em diferentes versões dos textos produzidos pelos alunos, de que forma se expressa essa autonomia e de que modo as orientações do professor contribuíram ou não para a constituição de produtores de texto relativamente autônomos. Os dados desta pesquisa foram obtidos a partir de um trabalho de auto-observação, registrado nos seguintes instrumentos de coleta: gravações de aula em áudio e vídeo, questionário socioeconômico, anotações de campo e entrevistas semiestruturadas. Essas entrevistas foram gravadas em áudio e vídeo e foram realizadas em dois momentos: durante o processo de reescrita, a fim de conhecer as experiências escolares anteriores dos alunos, e ao final das análises, com o intuito de confrontar as conclusões decorrentes da análise com as reflexões dos sujeitos desta pesquisa. A análise das primeiras versões aponta para espaços restritos de constituição da autonomia relativa na produção escrita, decorrentes de fatores multirrelacionados como as condições sócio-econômicas dos alunos, as experiências escolares anteriores, além da prática pedagógica do professor. Conforme os dados analisados, é possível afirmar que a atividade de produção escrita do gênero crônica possibilita aos alunos marcarem-se como sujeitos relativamente autônomos, a partir das necessidades linguísticas e discursivas com as quais eles se deparam nos momentos de produções de textos.

Palavras-chave: Autonomia relative; Produção de textos; Escrita reflexiva; Texto técnico.

ABSTRACT

This research is in the area of Applied Linguistics, is part of under an ethnographic perspective and aims to understand how general is the relative autonomy of the subject in the production of chronicles by students of the Instituto Federal de Alagoas (IFAL). Furthermore, this research aims to identify and analyze specific evidence of autonomy in different versions of the texts produced by students, how to express this autonomy and how the teacher's instructions or not contribute to the creation of text for producers autonomous. This research data were obtained from a study of self-observation, recorded the following data collection instruments, recordings of classroom audio and video, a socioeconomic questionnaire, field notes and semi-structured interviews. These interviews were recorded on audio and video were performed two times: during the rewriting process in order to know the students' prior school experiences, and the final analysis, in order to confront the conclusions resulting from the analysis with the reflections the subjects of this research. The analysis of the first versions points to restricted areas on which the relative autonomy in the written production, arising from multi-related factors such as socio-economic students' previous school experiences, in addition to the teacher's pedagogic practice. As the data analyzed, we can say that the production activity of its kind written chronicle enables students scored as relatively autonomous subject, from the needs and discursive language with which they face in times of production of texts.

Keywords: Relative autonomy; Production of texts; Reflective writing; technical text

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1 REFLEXÕES SOBRE AUTONOMIA DO SUJEITO EM BAKHTIN/VOLOCHINOV, DE CERTEAU E FREIRE	14
1.1 Concepções de autonomia e de sujeito	14
1.2 Concepções de autonomia e de sujeito em Mikhail Bakhtin/Volochinov	16
1.2.3 A interação verbal	16
1.2.4 Tema e significação na língua.....	21
1.2.5 Os gêneros do discurso.....	24
1.3 Concepções de autonomia e de sujeito em Michel de Certeau	28
1.3.1 Relação entre consumidores e produtores	28
1.3.2 Linguagem e suas manifestações em uma cultura plural	32
1.4 Concepções de autonomia e de sujeito em Paulo Freire	34
1.4.1 A consciência do ser condicionado, mas não determinado.....	35
1.4.2 Um sujeito não só no mundo, mas com o mundo	38
2 A TRAJETÓRIA DA PESQUISA	40
2.1 Uma trajetória como professor e algumas inquietações	40
2.2 O contexto dos alunos e da escola	41
2.3 Trabalhando com os textos	46
3 AUTONOMIA RELATIVA NAS CRÔNICAS DOS ALUNOS	56
3.1 Sobre o trabalho com as crônicas	56
3.2 Primeira versão de Luciana	59
3.2.1 Índícios de autonomia na primeira versão de Luciana	60
3.2.2 Segunda versão de Luciana.....	62
3.2.3 Índícios de autonomia na segunda versão de Luciana	64
3.2.4 Terceira versão de Luciana	70
3.2.5 Índícios de autonomia na terceira versão de Luciana	72
3.3 Primeira versão de Nicodemos	80
3.3.1 Índícios de autonomia na primeira versão de Nicodemos.....	81
3.3.2 Segunda versão de Nicodemos	82
3.3.3 Índícios de autonomia na segunda versão de Nicodemos	84

3.4 Primeira versão de Aline	90
3.4.1 Indícios de autonomia na primeira versão de Aline	90
3.4.2 Segunda versão de Aline	94
3.4.3 Indícios de autonomia na segunda versão de Aline	97
3.5 Primeira versão de Katilini	101
3.5.1 Indícios de autonomia na primeira versão de Katilini	102
3.5.2 Segunda versão de Katilini.....	105
3.5.3 Indícios de autonomia na segunda versão de Katilini	106
3.5.4 Terceira versão de Katilini.....	106
3.5.5 Indícios de autonomia na terceira versão de Katilini	108
3.6 Fugindo das paráfrases de si mesmos	110
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
4.1 A constituição da autonomia e os espaços possíveis	113
REFERÊNCIAS	116
ANEXOS	119
Anexos A – Crônicas utilizadas nas aulas	119
Anexos B – Crônicas produzidas pelos alunos	123

INTRODUÇÃO

“E muito cedo o menino aprendeu a esperar e a
olhar e a fazer as coisas exatamente como a
professora. E muito cedo ele não fazia mais coisas
por si próprio.”
Helen Buckley

Helen Buckley, em outubro de 1961, publicou um poema intitulado *The Little Boy* que trata de um garotinho que acaba de ingressar na escola e se depara com uma professora que lhe propõe duas atividades que o deixaram entusiasmado: desenhar algo e trabalhar com barro. É possível afirmar que o garotinho pensa estar diante de um momento em que poderá revelar toda a sua criatividade e imaginação. No entanto, a professora não lhe permite decidir o quê, com que cores e de que forma desenhar: ele deveria desenhar uma flor vermelha com caule verde. A professora não lhe permite escolher que formas ele deverá dar a seu barro: ele tinha de esculpir um prato fundo. Tudo é decidido por ela: tempo, cores e formas. O menino então obedece à professora, embora ache o seu desenho mais bonito, a sua forma mais bonita. Assim o menino aprende a esperar e a fazer exatamente como a professora. Chega um dia em que ele vai estudar em outra escola e se depara com outra professora que lhe pede para desenhar. Diferentemente da outra, esta professora não orienta como o garoto deveria desenhar. O menino, por sua vez, não se atreve a desenhar o que gostaria. Desenha uma flor vermelha com caule verde.¹

Este poema narrativo pode servir como um recorte da realidade das escolas brasileiras: há os professores que castram a criatividade e a autonomia de seus alunos por serem muito diretivos em suas orientações e há os que, por não deixarem claros os objetivos da atividade proposta, também não criam condições para que essa criatividade e autonomia se desenvolvam. Em suma, as duas versões descrevem duas posições assumidas pelo professor que não proporciona condições do desenvolvimento da autonomia do aluno. Além disso, deve-se salientar

¹ Há outra versão dessa história com um final que diz que “ele então começou a pintar flores rosas e laranjas”.

que não existe somente o aluno que se submete a professores como na primeira escola, mas considera-se a hipótese daquele aluno que, taticamente, aceita a imposição da professora, mas, de alguma forma, poderá imprimir sua subjetividade

Portanto, não só inspirados nas inúmeras histórias de limitações encontradas pelos alunos, mas também na possibilidade de superá-las, é que se pautou esta pesquisa. Acreditamos ser possível haver condições metodológicas da parte do professor que propicie a construção de uma autonomia do sujeito. Embora haja tantas pedras no caminho, em algumas podemos pisar, por sobre outras podemos saltar, de outras mais podemos nos desviar e outras mais íngremes podemos escalar.

Em meio a essas duas posturas comuns entre os professores, este trabalho tem por objetivo geral compreender como se constitui a autonomia em produções escritas de quatro alunos escolhidos entre duas turmas do 2º ano do Instituto Federal de Educação de Alagoas (IFAL) no campus Marechal Deodoro. Frise-se que entendemos autonomia como um caráter sempre relativo. Conforme Zozzoli (2006, p.3), “a autonomia nunca é completa e é concebida como oscilante, nunca estável, mesmo no que concerne um único sujeito.” Desse modo, defendemos nesta dissertação que, embora os espaços sejam exíguos para a constituição desse sujeito autônomo, tais espaços existem e são resultado de alguns fatores como a formação do professor, suas concepções de ensino-aprendizagem, além das condições socioeconômicas dos alunos e dos aspectos culturais e históricos em que estes estão inseridos, como também o seu querer, resultado dessa rede complexa que irá constituir a sua autonomia.

São nossos objetivos específicos identificar e analisar indícios de autonomia em diferentes versões dos textos produzidos pelos alunos, analisar de que forma se expressa essa autonomia e identificar e analisar de que modo as orientações do professor contribuíram ou não para a constituição de produtores de texto relativamente autônomos.

Para tanto, tomamos como base as idéias de Bakhtin/Volochinov (2004, 2006) De Certeau (2005, 2009), Freire (1983, 1996), Zozzoli (1999, 2002, 2003) e Santos (2007).

Fundamentaremos nossa pesquisa em uma concepção de um sujeito que se constrói historicamente em parceria com o outro, numa relação dialógica.

(BAKHTIN;VOLOCHINOV, 2004). Para este autor, a realidade é sempre atravessada pela linguagem e o sujeito só se constitui enquanto tal mediado pela palavra, território comum que divide com seu interlocutor. Para De Certeau (2009, p.37), o sujeito é concebido como consumidor, autor ou veículo de “modos de operação ou esquemas de ação” de que faz uso, isto é, se reapropria do “espaço organizado pelas técnicas de produção sociocultural.”

Essa aproximação teórica é articulada por Santos (2007, p. 41), à medida que defende que os dois autores, embora tenham trilhado caminhos diferentes, focaram seus estudos na linguagem e compreendem o sujeito como um ser:

que se movimenta, realiza ações na/com a linguagem, age seja respondendo através de atitudes ativas, como postula Bakhtin, ou através de operações táticas, como sugere De Certeau. Assim como a linguagem, são sujeitos situados sócio-historicamente, sofrendo assim as determinações sócio-históricas, mas também conquistando espaços para subverter a ordem.

Esse sujeito-consumidor é defendido por De Certeau (2009) como um sujeito não passivo – como se costuma impingir aos consumidores em oposição aos produtores– mas como um sujeito que possui formas ou maneiras de se marcar em um território que não é seu, através de recursos considerados táticos em oposição às estratégias² do poder constituído. A isso De Certeau chama de as “astúcias de consumidores”. Se para este autor, o sujeito está inserido em uma “rede de indisciplina” (2009, p. 41), para Freire (1996, p.85), o sujeito se marca autonomamente pela insubordinação. Freire (1996) concebe este sujeito como um ser em constante construção, em um eterno inacabamento. Essa autonomia em Freire (1996) se faz pelas escolhas tomadas, adequadas ou inadequadas a uma dada situação. É por intermédio das decisões tomadas que se chega a certa autonomia. O sujeito não se torna autônomo e depois toma decisões, porém o sujeito vai-se constituindo enquanto sujeito autônomo ou não ao tomar suas decisões.

² O termo *estratégia* faz parte da teoria do consumo-receptáculo desenvolvida por De Certeau (2002, p.101) e que se refere ao “cálculo (ou a manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado.” O termo *tático*, que se opõe a *estratégia*, é definido como a arte do fraco, o qual, por não ter um lugar próprio, apropria-se dele através do uso que dele faz, buscando marcar-se enquanto sujeito entre os espaços que são vez por outra criados.

Portanto, fundamentados em Bakhtin e Volochinov, De Certeau (2008, 2009), Freire (1983, 1996) e Zozzoli (1999, 2002), objetivamos compreender como se constitui a autonomia do sujeito em suas produções escritas. Desse modo, nossas questões de pesquisa e objetivos são verificar se há ou não indícios de autonomia na primeira versão. Se encontrarmos tais indícios, analisaremos se eles são ampliados ou não na segunda versão, mediante a intervenção do professor. E, por fim, verificaremos se é possível identificar categorias a partir desses indícios de autonomia.

A fim de respondermos às nossas questões de pesquisa, apoiar-nos-emos nos conceitos de interação verbal de Bakhtin/Volochinov e de autonomia relativa do sujeito em Zozzoli (1999, 2002). Compreendemos que esse sujeito, em ambos os autores, constitui-se por seus enunciados, os quais, por sua vez, são determinados pelas condições amplas e restritas de produção, mas com possibilidade de subverter tais determinações, a partir de sua compreensão responsiva e de sua atitude responsivo-ativa, conforme defende Santos (2007). Refletiremos também sobre os conceitos de tema e significação para Bakhtin e Volochinov (2004, p. 135), cujo foco está na questão da compreensão ativa, em que se encontra todo “germe de uma resposta.” Abordaremos o conceito bakhtiniano de gênero do discurso que será fundamental para essa pesquisa, cujo objeto é a produção do gênero crônica por alunos do ensino técnico e tecnológico de Alagoas. Questões como o estilo, a subjetividade do sujeito, a relativa estabilidade dos gêneros, a natureza dialógica da linguagem serão discutidas em seguida.

De Certeau (2009) contribuirá teoricamente nesta pesquisa com os conceitos de tática e de estratégia, a partir de sua teoria do consumo-receptáculo, ao defender um sujeito que, antes de tudo, é um consumidor. Entretanto, contrariando o senso comum, que entende o consumidor como um sujeito que consome passivamente, que nada interfere em seu consumo, De Certeau (2009, p. 37) irá defender um consumidor que produz ao consumir, através de seus “modos de operação ou esquemas de ação.” São os modos como esse consumidor usa um produto que o identificarão como um sujeito ativo, tais como a violência expressa na linguagem, como sendo uma das poucas escolhas para certos grupos marginais. É o “discurso do protesto” como um estilo e cujo objetivo é a insubmissão.

Outro autor que contribuirá teoricamente nesta pesquisa é Freire (1996, 59), que defende uma pedagogia calcada na responsabilidade ética do professor e em sua consciência crítica, um sujeito que se reconhece “condicionado”, mas não “determinado” pelas condições históricas, que se compreende como sujeito em constante processo formativo, por isso sempre propenso a mudar a si mesmo e a propor mudanças e construir uma nova história para si. O autor enfatiza a consciência crítica do professor, o qual deve assumir-se enquanto ser de mudanças, que deve também negar ser produto do fatalismo. Freire (1996) defende que o ensinar exige do professor o reconhecimento de si mesmo como um ser inacabado.

No percurso metodológico, explicaremos os critérios de seleção dos alunos que foram sujeitos desta pesquisa, como também explicaremos as inquietações que nos moveram a trabalhar com as produções desses alunos. Também apresentaremos o contexto social em que eles estavam inseridos, assim como o critério de escolha dos textos, os instrumentos de pesquisa utilizados e as dificuldades encontradas durante este percurso.

Por fim, analisaremos, guiados por nossas questões de pesquisas, de que forma os alunos se marcaram como sujeitos relativamente autônomos na produção de suas crônicas, como também de que modo as intervenções do professor puderam contribuir ou não para a constituição dessa autonomia.

1 REFLEXÕES SOBRE AUTONOMIA DO SUJEITO EM BAKHTIN/VOLOCHINOV, DE CERTEAU E FREIRE

1.1 Concepções de autonomia e de sujeito

Autonomia é um conceito muito amplo que abarca vários campos do conhecimento, porém, na reflexão que faremos aqui, interessa-nos, especificamente, discutir autonomia sob uma perspectiva em que o sujeito, mesmo submetido a diferentes determinações, apresenta indícios de singularidade no seu dizer. Nesse sentido, distanciamo-nos de qualquer compreensão que conceba autonomia associada a uma visão de liberdade absoluta.

Em se tratando de autonomia no âmbito escolar, Zozzoli (2002) enfatiza que não só as aulas de Língua Portuguesa (LP), como também aquelas que se utilizam, em suas práticas, de atividades de leitura e produção de textos, são reflexo de uma concepção de ensino e de aprendizagem focada na transmissão e na memorização de conteúdos. Segundo a autora, esse foco na transmissão e na memorização de conteúdos, que está inserido nas práticas educativas e sociais, tem contribuído para formar leitores e produtores passivos, isto é, meros consumidores daquilo que produzem as empresas de autores (DE CERTEAU, 2009).

Para Zozzoli (2002, p. 17), produtores passivos são aqueles que simplesmente reproduzem ou repetem os “sentidos já previstos pelas empresas de autores”. Segundo ela, estão presentes tanto nas instituições escolares quanto na academia. Tem-se, portanto, um efeito negativo e perverso em que os professores que se enquadram nessa perspectiva de produtores passivos deverão formar nas graduações outros professores também leitores-produtores passivos, os quais, por sua vez, tenderão a conduzir os seus alunos do ensino básico a uma mesma postura passiva.

Porém, de acordo com Zozzoli (2009, p. 19):

Resta ainda considerar o professor como produtor, mesmo que seu poder se limite frequentemente ao de transmissor ou intermediário das outras instâncias de poder já citadas, pois, da mesma forma que acontece com o aluno, ele tem poucas oportunidades de produzir, a não ser em tarefas administrativas (cadernetas, formulários, ofícios e similares) ou quando está em posição privilegiada executando atividades de pesquisa e de pós-graduação.

São poucas as oportunidades que o professor tem de colocar em prática sua escrita, o que termina por retirar-lhe as condições necessárias para que: a) ao se tornar leitor e produtor relativamente autônomo, e não simples repetidor de autores consagrados pela ideologia do consumo-receptáculo, possa contribuir para desenvolver em seus alunos uma autonomia relativa, conforme defende Zozzoli (2002); b) para que se tornem leitores que não só compreendem, mas refletem sobre o que leem; c) para que possam ser produtores de texto que não só escrevam, mas desenvolvam reflexões que avançam no sentido de dizer algo que fuja da mera repetição do dizer do outro, que tire conclusões a partir de comparações, que crie conhecimentos novos a partir de velhas informações.

É possível ao professor, embora diante das condições explicitadas acima até certo ponto desfavoráveis, criar condições mínimas para a formação de alunos reflexivos e relativamente autônomos como sujeito de sua própria formação como leitores e produtores de texto. Nesse sentido, o modo como ele conduz as atividades em sala de aula é um fator importante na constituição da autonomia de sujeitos leitores e produtores de textos. Zozzoli (2006, p. 26) defende que, para que haja autonomia relativa na produção, é necessário que sejam criados espaços, “procurando ações opostas às práticas de reconhecimento e reprodução tão dominantes nas instituições de ensino e na sociedade.”

Essa postura do professor deve incentivar a leitura reflexiva, como também uma produção de texto relevante para o sujeito. Essas atividades devem considerar os interesses, as motivações culturais, o que passa pela necessidade de rever e refletir sobre a formação do professor de LP. Por isso, para a autora, a autonomia “nunca é completa e é concebida como oscilante, nunca estável, mesmo no que concerne a um único sujeito.” (2006, p. 126). Nesse sentido, concebemos autonomia relativa do sujeito como a possibilidade de ele expressar indícios de singularidade em meio às determinações de diferentes ordens: histórica, social e psicológica.

Reconhecendo autonomia como uma questão associada a qualquer ordem de determinação – seja histórica, social, política, econômica, cultural – fundamentamos nossas reflexões em Bakhtin/Volochinov (2004), Bakhtin (2006), De Certeau (2005, 2009) e Freire (1983, 1996), para embasar este trabalho, por considerá-los autores que, mesmo não fazendo referência à expressão autonomia propriamente dita,

excetuando Freire, trazem reflexões que nos permitem fazer correspondência com esse conceito. Porém, vale enfatizar que toda discussão realizada com base nesses autores tem como objetivo estabelecer diálogos sobre a autonomia na produção dos alunos, objeto de análise desta pesquisa.

1.2 Concepções de autonomia e de sujeito em Mikhail Bakhtin/Volochinov

Para discutir a relação entre autonomia e constituição de sujeito em Bakhtin (2004, 2006), consideraremos as seguintes reflexões: a interação verbal, o tema, a significação e os gêneros do discurso.

1.2.3 A interação verbal

Não encontramos em Bakhtin (2004, 2006) a expressão autonomia relativa do sujeito, embora possamos identificar tanto em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* quanto em *Estética da Criação Verbal* um constructo teórico que nos permite afirmar que esse autor sinaliza para esse conceito de autonomia relativa, quando trata da questão da interação verbal, do tema e significação da língua e de gêneros do discurso. Ele afirma, em vários momentos ao longo dessas duas obras, que a língua se constitui a partir de enunciados, os quais se organizam dialogicamente, como resultado de interações constantes entre os interlocutores. Assim, todo enunciado é resultado das relações que se estabelecem entre pelo menos dois interlocutores. Desse modo, pode-se dizer que o sentido é co-produzido por eles e pelas condições específicas e amplas de produção. Portanto, o sentido se estabelece por meio de determinações. Para Bakhtin e Volochinov:

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 apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (2004, p. 113)

Se a palavra, empregada aqui como enunciado, só se constitui pela interação, a compreensão ou os sentidos de uma interação – seja ela face a face ou através de quaisquer gêneros textuais – é também construída conjuntamente pelos interlocutores. Não há espaço para uma compreensão desprovida do outro, tampouco para um dizer livre da influência ou participação do interlocutor. A natureza da língua é essencialmente dialógica e, como tal, não se permite pensá-la absoluta, autônoma.

Bakhtin e Volochinov (2004, p. 111), ainda na discussão sobre interação, tecem críticas ao subjetivismo individualista cuja teoria da expressão se baseia em uma enunciação, centrada no “ato puramente individual, como uma *expressão* da consciência individual, de seus desejos, suas intenções, seus impulsos criadores, seus gostos, etc.” Tal *expressão* é definida como “aquilo que, tendo se formado e determinado de alguma maneira no psiquismo do indivíduo, exterioriza-se objetivamente para outrem com a ajuda de algum código de signos exteriores.

De acordo com Bakhtin e Volochinov (2004, p. 111), o subjetivismo individualista subdivide a *expressão* em conteúdo interior e objetivação exterior, assumindo a primazia do conteúdo interior. Em outras palavras, sob uma perspectiva idealista e espiritualista, o subjetivismo individualista assume que tudo provém do interior, isto é, o sujeito é a fonte do seu dizer. No entanto, a própria teoria do subjetivismo individualista, apontam os autores, dará surgimento a teorias que rejeitarão a ideia de *expressão*, pois, como eles defendem:

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

Para Bakhtin e Volochinov (2004, p. 114), não há distinção qualitativa entre o conteúdo interior e a expressão exterior. De fato, a atividade mental se situa e se organiza no exterior, pois “não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina sua orientação.” A determinação social e discursiva a que está sujeito o

aspecto da expressão-enunciação deve ser considerada como crucial para qualquer atividade enunciativa. Tal atividade enunciativa é:

produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo grupo social ao qual pertence o locutor. A palavra dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido, etc) (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2004, p.112)

Desse modo, apoiando-nos em Bakhtin e Volochinov (2004), podemos afirmar que o sujeito não se configura como único responsável pelo seu dizer, mas como um sujeito co-participante do enunciado, dividindo, dessa forma, a responsabilidade de seu dizer. Em outras palavras, esse sujeito não pode dizer tudo o quer, sem que seu interlocutor ou as condições sociais se lhe imponham de algum modo. Assim, Bakhtin e Volochinov definirão o interlocutor como aquele que tem a palavra, mas que compartilha com o outro interlocutor esse “domínio” ou posse.

Assim a apropriação da palavra ocorre, nos termos de Bakhtin e Volochinov (2004, p. 115), como um empréstimo a que todos têm acesso, que está “no estoque social de signos disponíveis.” Além disso, a estrutura da enunciação sofre determinação social imediata e ampla. Porém Bakhtin e Volochinov (2004, p. 115) afirmam que, embora no ato da enunciação o locutor seja “incontestavelmente o único dono da palavra”, isso só acontece do ponto de vista do “ato físico de materialização do som”, porque, como signo, a apropriação da palavra se torna muito mais complexa. Do mesmo modo, podemos afirmar, a partir dessas reflexões, que os alunos não serão os únicos responsáveis pela produção de sua escrita, embora possam ser do ponto de vista material.

Bakhtin e Volochinov (2004) utilizam como ilustração para afirmar a complexidade dessa apropriação da palavra o exemplo de alguém que expressa fome. Os autores defendem que as formas de expressão da sensação de fome, tais como “deprecação, raiva, lamento ou indignação” podem não ocorrer, mas isso não acontece com a expressão ideológica. Essa atitude será determinada pelas condições de produção, ou melhor, pelo contexto social, histórico e ideológico, além disso esse contexto “determina quais serão os ouvintes possíveis, amigos ou

inimigos para os quais serão orientadas a consciência e a sensação da fome...” pelos interlocutores no momento da fala. Em síntese, dirão que:

a situação dá forma à enunciação , impondo-lhe essa ressonância em vez daquela, por exemplo, a exigência ou a solicitação, a afirmação de direitos ou a prece pedindo graça, um estilo rebuscado ou simples, a segurança ou a timidez, etc. (BAKHTIN, VOLOCHINOV, p. 114)

Assim, a enunciação será determinada pelo momento específico e pelos interlocutores, que podem ser parentes, amigos ou inimigos, o que interferirá nas expressões lançadas pelo locutor, tais como imprecisão contra a “natureza ingrata”, contra si mesmo, contra a sociedade ou contra um grupo social específico. (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2004, p. 114)

Defendendo a tese de que todo o processo de constituição dos enunciados e a formação do sujeito enquanto tal estão submetidos a um “território social”, o que, dessa forma “adquire maior complexidade graças à exigência de adaptação ao contexto social imediato do ato de fala, e, acima de tudo, aos interlocutores concretos, Bakhtin e Volochinov (2004, p. 117) propõem uma reflexão sobre o conceito de *consciência*. Para ele, “Fora de sua objetivação, de sua realização, num material determinado (o gesto, a palavra, o grito), a *consciência é ficção*.” Desse modo, a consciência é concreta, considerada “expressão material estruturada (através da palavra, do signo, do desenho, da pintura, do som musical, etc), a consciência constitui um fato objetivo e uma força social imensa.” A consciência é real, a partir do momento em que passa pela “objetivação social”, através da ciência, da arte, etc.

Bakhtin e Volochinov (2004, p. 121 – grifo do autor) postulam que, se por um lado, enquanto “expressão embrionária do discurso interior”, a consciência não é senão esboço desse discurso interior, por outro lado, a consciência sofre influência inversa, pois “*não é tanto a expressão que se adapta ao nosso mundo interior, mas o nosso mundo interior que se adapta às possibilidades de nossa expressão, aos seus caminhos e orientações possíveis.*”

Dessa maneira, Bakhtin e Volochinov (2004, p. 121) argumentam que a consciência se constitui a partir de fatos concretos como as inter-relações sociais, quando afirmam:

O centro organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é o interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo.[...] A enunciação enquanto tal é um puro produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade Linguística

Consequência natural desse caráter social da enunciação é o fato ou constatação de que a subjetividade não se expressa a partir de si mesma, mas a partir de toda ordem de interação verbal. O indivíduo não é fonte nem de seu dizer nem é fonte de seu estilo, mas é resultado da inter-relação entre si mesmo e o outro, por isso a “elaboração estilística da enunciação é de natureza sociológica e a própria cadeia verbal, à qual se reduz em última análise a realidade da língua, é social.” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2004, p. 124)

Os autores ratificam a múltipla constituição da língua afirmando que:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas Linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2004, p. 123)

Essa interação se constituirá através do diálogo, o qual Bakhtin e Volochinov (2004, p. 126) fazem questão de enfatizar no seu sentido amplo, como toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja. Qualquer livro, por exemplo, é um ato de fala impresso e, por isso se constitui como um elemento da comunicação verbal. Assim, sofrerá de modo similar a qualquer enunciado todo tipo de interação, comentário, resenha, apreciação, já que “qualquer enunciação, por mais significativa e completa que seja, constitui apenas uma fração de uma corrente de comunicação verbal ininterrupta.” Sob essa perspectiva, é possível afirmar que Bakhtin e Volochinov (2004, p.127) concebem a língua sujeita à relativa liberdade de uso. Para eles, a língua é um sistema estável somente enquanto objeto de estudo das ciências da linguagem; faz parte de um processo contínuo realizado através da interação dos interlocutores; está subordinada a leis especificamente sociológicas, e não às leis da psicologia individual, embora não possam ser apartadas da atividade do falante; deve ser entendida como intrinsecamente ligada aos conteúdos e valores ideológicos no que concerne ao seu aspecto criativo, assim como a sua evolução

pode ser vista não só como uma necessidade mecânica, mas também como uma necessidade consciente e, por último, efetiva-se pela enunciação, que é um ato social. Por essa razão, em todo ato de fala, participam interlocutores, não há espaço para atos estritamente individuais.

Em suma, a língua e o social não se separam, pois a estabilidade é uma ilusão ou como ele mesmo diz, uma “abstração científica”. A língua é tão concreta quanto o seu falante. E é através desse falante nos processos de interação verbal que prossegue ininterruptamente evoluindo. A interação verbal, para Bakhtin e Volochinov (2004, p. 131), está intrinsecamente relacionada ao tema.

1.2.4 Tema e significação verbal

O tema é definido como único, propriedade que pertence a cada enunciação como um todo, apresentando-se como a expressão de uma situação histórica concreta que deu origem à enunciação. O clássico exemplo da enunciação “Que horas são?” nos remete aos vários sentidos que essa ideia pode ser pronunciada, a depender de uma situação histórica concreta. Além disso, a enunciação é determinada pelos elementos lingüísticos que a compõem, como também pelos aspectos não-verbais. Bakhtin e Volochinov (2004, p. 130) também afirmam que o tema “ é um atributo apenas da enunciação completa; ele pode pertencer a uma palavra isolada somente se essa palavra opera como uma enunciação global.” A significação, por sua vez, também mantém com o tema uma estreita relação:

a significação pertence a um elemento ou conjunto de elementos na sua relação com o todo. É claro que se abstrairmos por completo essa relação com o todo, (isto é, com a enunciação), perderemos a significação. É por isso que não se pode traçar uma fronteira clara entre o tema e a significação. (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2004, p. 131)

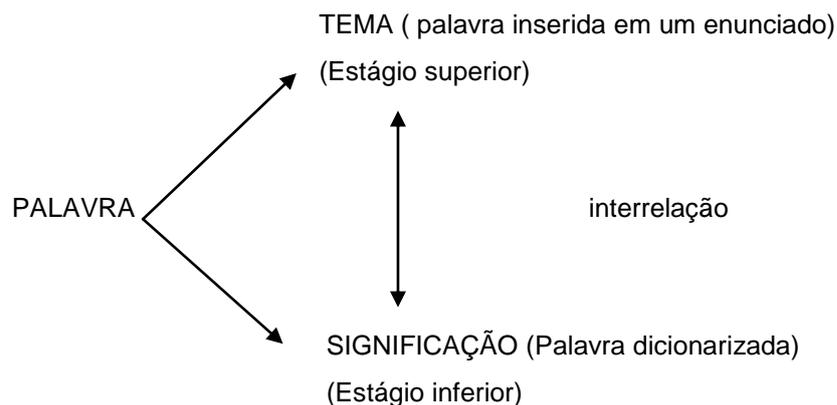
Assim, a significação, que parece se confundir com o tema, é definida como os elementos da enunciação que são reiteráveis e idênticos cada vez que são repetidos. Esses elementos não têm existência própria, sendo, portanto, abstratos, embora sejam parte fundamental para a composição da enunciação.

Diferentemente do tema, a significação pode ser submetida à análise. No exemplo utilizado, a significação da enunciação “Que horas são?” pode ser

analisada, já que é reiterável. Seus elementos morfológicos e sintáticos e sua entoação interrogativa podem ser repetidos e analisados. No entanto o tema da enunciação do mesmo exemplo não pode ser segmentado, já que foi realizado numa situação histórica concreta.

Assim, Bakhtin e Volochinov acrescentam (2004) que toda palavra é constituída de uma significação, é o que ele chama de estágio inferior, a palavra dicionarizada, e que pode, porque tem potencial para tanto, assumir enquanto tema, que ele denomina de estágio superior, o qual se realizará a partir de enunciados, isto é, através das condições concretas de produção. Vejamos o gráfico abaixo no qual tentamos ilustrar o que postulam Bakhtin e Volochinov:

Figura 1 – Relação tema-significação



Fonte: Bakhtin; Volochinov, 2004).

Na figura acima, temos a palavra, que se constitui pela interrelação entre a significação (palavra dicionarizada), que Bakhtin e Volochinov denominam de estágio inferior, e o tema (palavra inserida em um enunciado), que é denominado pelos autores como único, não reiterável.

Para Bakhtin/Volochinov (2004, p.135), é fundamental o papel da distinção entre tema e significação para refletir sobre a questão da *compreensão*, concebida por ele sempre em seu aspecto ativo, uma vez que “Qualquer tipo genuíno de compreensão deve ser ativo, deve conter o germe de uma resposta.” Só uma compreensão ativa permitirá “apreender o tema”. Para tanto, segundo os autores:

Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos

corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão.

Assim, cada um dos elementos significativos isoláveis de uma enunciação e a enunciação toda são transferidos nas nossas mentes para um outro contexto, ativo e responsivo. A compreensão é uma forma de diálogo. (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2004, p. 131).

Compreender, portanto, pressupõe participação ativa no processo de interação, opondo “à palavra do locutor uma contrapalavra”. A compreensão realiza-se, dessa forma, na “interação do locutor e do receptor³ produzido através do material de um determinado complexo sonoro.”, fenômeno que Bakhtin chama de “compreensão ativa e responsiva” ou compreensão responsivo-ativa, pois, para ele, toda compreensão é ativa, e toda resposta é uma compreensão. A resposta nasce de uma compreensão, que, por sua vez, se efetiva ou se constitui por intermédio de uma resposta, imediata ou retardada.

Em artigo intitulado *Compreensão e produção responsivas ativas: indícios nas produções dos alunos*, Zozzoli (2002, p. 17) afirma ser “difícil constatar uma atitude responsiva ativa (Bakhtin, 2004, 2006) nos alunos tanto nos diálogos sobre a compreensão de textos quanto em suas produções”, já que as práticas educativas têm insistido em um ensino e aprendizagem pautado sob a ótica da “memorização e transmissão de conteúdos.”

Entretanto, Zozzoli (2002, p.17) considera possível haver mudança na qualidade dessa leitura e produção de texto, quando se organizam atividades de sala de aula que favorecem uma atitude responsiva ativa do aluno.

Nesse artigo, a autora, apoiada em De Certeau (1990), cujos estudos se pautam na teoria/ideologia do consumo-receptáculo, rejeita a mera crítica óbvia de que nossos alunos têm muita dificuldade com a leitura e a escrita, e tenta avançar para uma reflexão sobre o que é possível fazer para que se desenvolva nas atividades escritas desses alunos uma *produção responsiva ativa*. Para tanto, defende Zozzoli (2002, p. 23), é preciso considerar “o papel das atividades escolhidas na constituição de uma atitude e de uma resposta ativas.” Além disso, evidencia ela, algumas atividades de escrita podem propiciar menos a manifestação ativa, como no caso de um resumo, enquanto outras atividades podem proporcionar

³ Embora essa palavra se vincule à concepção de linguagem com instrumento de comunicação, a reflexão proposta por Bakhtin somente permite associá-la a interlocutor.

mais a manifestação ativa, quando o aluno precisa “recorrer a fontes e conhecimentos diversos.” Tais reflexões nos conduzem a pensar sobre o papel dos gêneros textuais nas aulas de LP.

1.2.5 Os gêneros do discurso

Bakhtin (2006, p. 261) afirma que a língua se constitui por intermédio de enunciados. Estes, por sua vez, ocorrem por meio dos gêneros do discurso, que se incorporam aos diversos campos das atividades humanas e refletem

as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo temático e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional.

Pode-se verificar, na afirmação acima, que Bakhtin enfatiza o papel da construção composicional como componente que é reflexo da situação particular em que um determinado gênero é produzido, assim como a quem ele é endereçado. Ele afirma, quando conceitua gênero do discurso, uma particularidade vinculada ao estilo: embora cada enunciado seja produto individual de um sujeito, tal enunciado é relativamente estável. Em outras palavras, o estilo pessoal não impede a estabilidade dos gêneros, tampouco a estabilidade dos gêneros impede que haja espaço para o sujeito imprimir sua subjetividade. Assim, é dada ao sujeito relativa liberdade de uso dos enunciados.

Outro aspecto que Bakhtin (2006, p. 269) reflete é sobre como se constitui o estilo nos gêneros do discurso, quando afirma: “a própria escolha de uma determinada forma gramatical é um ato estilístico.” Portanto, diante dessa afirmação, sem a intenção de explorar as fronteiras dos estudos da gramática e da estilística, pode-se depreender, a partir dessas reflexões, que, se não cabe ao sujeito autonomia plena na construção de sentidos em seus enunciados, é porque os sentidos se constroem pela interação entre o locutor e seu interlocutor:

o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (lingüístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-

se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo do todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante. Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prehe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. (BAKHTIN, 2006, p 271)

A compreensão responsivo-ativa, acima exposta, pode ser de efeito retardado, podendo ocorrer por intermédio de uma resposta tardia ou de uma ação bem posterior ao discurso de outrem. Bakhtin (2006) acrescenta que a compreensão é uma fase inicial preparatória da resposta. Não há espaço para a passividade nessas interações. O locutor espera sempre do ouvinte uma compreensão responsiva ativa. Toda compreensão carrega em si o germe de uma resposta, por isso toda compreensão é ativa, podendo acontecer uma resposta imediatamente ou não, silenciosa ou não.

Bakhtin (2006, p. 272) acrescenta à concepção de compreensão responsivo-ativa um fato fundamental para entender a natureza dialógica da linguagem, que é a assunção de que as relações dialógicas são ininterruptas, porque o sujeito está sempre dialogando com outras vozes. Ele não é o adão bíblico, aquele que se pronunciou primeiro, “o primeiro a ter violado o silêncio eterno”, portanto nenhum dizer tem um caráter pleno de originalidade, mas o dizer é sempre novo dentro de uma cadeia de enunciados que se organizam ininterruptamente.

Os enunciados são elos dessa corrente cujo início não é possível resgatar, tampouco o fim seja possível vislumbrar. Talvez aqui esteja uma das razões da complexidade do estudo dos gêneros e cuja luz Bakhtin vem lançar por intermédio do conceito de compreensão responsivo-ativa. Esses enunciados relativamente estáveis, como Bakhtin (2006, p. 263) define o gênero do discurso, caracterizar-se-ão por sua heterogeneidade, os quais são divididos pelo autor em gêneros primários e secundários:

Os gêneros discursivos secundários (complexos – romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicísticos, etc) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – artístico, científico, sociopolítico, etc. No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições de comunicação discursiva imediata, esses gêneros primários, que integram os complexos, aí se transformam e adquirem um caráter especial:

perdem o vínculo imediato com a realidade concreta e os enunciados reais alheios [...]

Os gêneros primários, enunciados produzidos na comunicação discursiva imediata, são incorporados e reelaborados na construção dos gêneros secundários. Dito de outra maneira, a réplica do diálogo cotidiano, quando transposta a um romance, por exemplo, deixa de fazer parte da vida cotidiana para participar da realidade romanesca e literária.

O enunciado é, para Bakhtin (2006), uma unidade real de comunicação concretamente delimitada pela alternância dos sujeitos do discurso. Assim também o são os gêneros discursivos, pois tanto o diálogo cotidiano quanto o romance, por exemplo, embora sejam particularmente diferentes, têm um início e um fim bem marcados pelo silêncio ou fim do enunciado de outros e pela compreensão responsivo-ativa explícita. Nessas fronteiras demarcadas pela alternância dos sujeitos através dos enunciados é que se podem verificar marcas da subjetividade.

Em outras palavras, o sujeito se marca pela posição crítica que assume nos momentos de interação, refletindo sobre diferentes vozes que fundamentam o seu dizer, a partir do uso que faz de determinadas expressões Linguísticas. Assim, Bakhtin (2006, p.293) afirmará que os “tons e os ecos dessas enunciações individuais” imprimirão maior ou menor grau nos enunciados. E isso acontece, porque:

As palavras da língua não são de ninguém, mas ao mesmo tempo nós a ouvimos apenas em determinadas enunciações individuais, nós a lemos em determinadas enunciações individuais, e aí as palavras já não têm expressão apenas típica porém expressão individual externada com maior ou menor nitidez (em função do gênero), determinada pelo contexto singularmente individual do enunciado.

O discurso de qualquer sujeito, para Bakhtin (2006, p. 295), está “pleno de palavras dos outros”, embora não se possa dizer que exista um espaço absoluto para o sujeito imprimir sua subjetividade, mas um espaço interacional, no qual “palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos, e acentuamos.”

Apesar de ter um espaço limitado pelas condições concretas de produção, no próprio gênero é permitida alguma liberdade por parte de quem o produz. Para Bakhtin (2006, p. 285), esse espaço se apresenta na maneira como o sujeito se utiliza dos gêneros:

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

A partir dessa afirmação, é possível verificar uma aproximação entre a teoria dos gêneros do discurso e a autonomia relativa do sujeito, apesar da estabilidade dos tipos de enunciados – que é relativa – há espaço para o sujeito expressar a subjetividade⁴. Nesse sentido, Bakhtin (2006, p. 285) chama a atenção para o fato de que:

Os gêneros do discurso, comparados às formas da língua, são bem mais mutáveis, flexíveis e plásticos; entretanto, para o indivíduo falante eles têm significado normativo, não são criados por ele, mas dados a ele. Por isso um enunciado singular, a despeito de toda individualidade e do caráter criativo, de forma alguma pode ser considerado uma combinação absolutamente livre de formas da língua [...]

O sujeito não está livre das *formas da língua*, isto é, daquilo de que dispõe a língua. Além disso, ele também está limitado aos usos possíveis da língua, mas, mesmo assim, pode marcar a sua singularidade devido à própria mutabilidade, flexibilidade e plasticidade dos gêneros. Assim, numa relação de reciprocidade, o sujeito está submetido às determinações da língua, assim como a língua pode sofrer modificações a partir das intervenções do sujeito. Em outros termos, o sujeito tem uma relativa autonomia no seu dizer, pois sofre as determinações tanto da escolha dos gêneros quanto das formas da língua.

⁴ Embora na tradução do texto de Bakhtin seja usada a palavra individualidade, acreditamos que o termo subjetividade seja mais compatível com as posições defendidas nesta dissertação.

1.3 Concepções de autonomia e de sujeito em Michel de Certeau

Com o intuito de discutirmos e aprofundarmos a relação entre autonomia e constituição de sujeito, consideraremos as reflexões de De Certeau sobre a relação entre os consumidores (concebidos por ele como ativos) e produtores e sobre o conceito de tática e de estratégia, a partir da teoria do consumo-receptáculo.

1.3.1 Relação entre consumidores e produtores

Em *A invenção do cotidiano: artes do fazer*, De Certeau (2009, p. 37), a partir de extensa pesquisa sobre os vários usos que fazem os consumidores, propõe-se a compreender as operações desses usuários “supostamente entregues à passividade” Enfatiza que não pretende fazer uma análise circunscrita ao indivíduo, contrapondo-se, assim, ao “atomismo social”, mas uma análise que parta do sujeito, entendido como aquele que é *autor* ou *veículo* desses “modos de operação ou esquemas de ação”, inserido em uma pluralidade de relações sociais. Assim, De Certeau (2009, p. 38) expõe o propósito dessa obra, que é:

explicitar as combinatórias de operações que compõem também (sem ser exclusivamente) uma ‘cultura’ e exumar os modelos de ação característicos dos usuários, dos quais se esconde, sob o pudico nome dos consumidores, o estatuto de dominados (o que não quer dizer passíveis ou dóceis). O cotidiano se inventa com mil maneiras de caça não autorizada.

É dessa forma que vemos aqui o postulado de um sujeito que tem condições de perpassar por brechas que lhe permitem assumir-se enquanto sujeito relativamente autônomo, mesmo que afetado por diferentes determinações. Assim, sob a perspectiva de De Certeau (2009), os consumidores, na maioria das vezes, considerados passivos e disciplinados pelo poder constituído, são consumidores que *produzem* em suas operações de usos.

Para De Certeau (2009), importa ver nos consumidores a maneira como eles consomem os produtos impostos pelo poder constituído, traduzida pela relação que se processa entre produtores e consumidores. Os “modos de proceder da criatividade cotidiana”, objeto de reflexão de De Certeau (2009), devem ser

compreendidos, para que se possa, a partir deles, verificar como essas atitudes irão se “rebelar” contra as determinações impostas pelos sistemas produtivos.

Seu intento é verificar como se dá o uso ou consumo, entendidos como “produção” ou “poética” dos consumidores, como se organiza esta “fabricação”, quando eles (os consumidores) estão, por exemplo, diante de uma televisão assistindo a programas de toda natureza. Para De Certeau (2009, p. 39), é preciso verificar uma segunda produção, realizada não por um *fazer algo*, mas por um *fazer uso de algo*; é necessário “apreciar a diferença ou a semelhança entre a produção da imagem e a produção secundária que se esconde nos processos de sua utilização.” Citando Michel Foucault, quando aborda, em *Vigiar e Punir*, os aparelhos que exercem o poder, assim como os dispositivos que “reorganizam clandestinamente o funcionamento do poder”, De Certeau (2009, p. 40, 41) entende que se faz mister evidenciar “como, por trás dos bastidores, tecnologias mudas determinam ou curto-circuitam as encenações institucionais” e de que forma certos procedimentos populares se utilizam da criatividade em seus modos de fazer:

Essas ‘maneiras de fazer’ constituem as mil práticas pelas quais usuários se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção sociocultural. Elas colocam questões análogas e contrárias às abordadas no livro de Foucault: análogas, porque se trata de distinguir as operações quase microbianas que proliferam no seio das estruturas tecnocráticas e alteram o seu funcionamento por uma multiplicidade de ‘táticas’ articuladas sobre os ‘detalhes’ do cotidiano; contrárias, por não se tratar mais de precisar como a violência da ordem se transforma em tecnologia disciplinar, mas de exumar as formas sub-reptícias que são assumidas pela criatividade dispersa, tática e bricoladora dos grupos ou dos indivíduos presos agora nas redes da ‘vigilância’. Esses modos de proceder e essas astúcias de consumidores compõem, no limite, a rede de uma antidisciplina que é o tema deste livro.

Então, evitando tratar os consumidores como sujeitos destituídos de poder de decisão (ainda que em espaços restritos), De Certeau (2009, p. 41) busca identificar e compreender, nos usos que eles fazem ao consumir os produtos impostos pelo sistema produtivo, procedimentos que indiquem marcas de rebeldia de uma “marginalidade que se tornou maioria silenciosa” a partir do que ele chama de tática, isto é, as “táticas do consumo, engenhosidades do fraco para tirar partido do forte, vão desembocar então em uma politização das práticas cotidianas.” O conceito de tática que De Certeau (2009, p. 45) apresenta opõe-se ao conceito de estratégia. Assim, estratégia é definida como:

o cálculo das relações de força que torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder é isolável de um ambiente. Ela postula um lugar capaz de ser circunscrito com um próprio e portanto capaz de servir de base a uma gestão de suas relações com uma exterioridade distinta. A nacionalidade política, econômica ou científica foi construída segundo esse modelo estratégico.

Já o conceito de tática, por sua vez, é compreendido como:

um cálculo que não pode contar com um próprio, nem portanto com uma fronteira que distingue o outro como totalidade visível. A tática só tem por lugar o do outro. Ela aí se insinua, fragmentariamente, sem apreendê-lo por inteiro, sem poder retê-lo à distância. Ela não se dispõe de base onde capitalizar os seus proveitos, preparar suas expansões e assegurar uma independência em face das circunstâncias. O 'próprio' é uma vitória do lugar sobre o tempo. Ao contrário, pelo fato de seu não lugar, a tática depende do tempo, vigiando para 'captar no voo' possibilidades de ganho. O que ela ganha, não o guarda. Tem constantemente que jogar com os acontecimentos para os transformar em 'ocasiões'. [...] mas a sua síntese intelectual tem por forma não um discurso, mas a própria decisão, ato e maneira de aproveitar a 'ocasião'. (DE CERTEAU, 2009, p. 45)

Diferentemente da estratégia, que tem um lugar próprio legitimado, a tática “não tem por lugar senão o do outro”(DE CERTEAU, p. 94). Encontra-se no terreno do inimigo, isto é, no campo de visão do inimigo e por ele controlado. Por isso, a tática “opera golpe por golpe, lance por lance”, porque não tem lugar próprio, utiliza-se da astúcia, está “onde ninguém espera”. Desse modo, De Certeau (2009) vai dizer que a tática é a arte do fraco e que quanto mais fracas são essas forças, tanto mais estarão sujeitas à astúcia.

Assim, para De Certeau (2009), mesmo sob condições adversas que não permitem ao sujeito fugir às influências de ordem histórica, social e política, é possível furar o cerco dessas determinações, a partir dessas ações denominadas de táticas.

Como o sujeito não pode se marcar por um lugar próprio, já que não o tem, é preciso valer-se do tempo, aproveitando as oportunidades. É fazendo tempestivamente uso dessas oportunidades que encontrará aberturas que o farão constituir-se como sujeito tático. Assim, consideramos pertinente, a partir desse conceito de tática defendido por De Certeau, associar o sujeito tático defendido por Santos (2007), ao sujeito relativamente autônomo, postulado por Zozzoli (2002).

Na linguagem, as táticas se processam a partir da manipulação que o sujeito faz, na ausência de um “próprio”, de uma linguagem que ele toma emprestado. Em outras palavras, como a linguagem do fraco não tem prestígio social, utiliza-se de uma linguagem marcada pela apropriação da linguagem do poder constituído, dela desviando, para captar ou seduzir o outro.

Enquanto a gramática vigia pela ‘propriedade’ dos termos, as alterações retóricas (desvios metafóricos, condensações elípticas, miniaturizações metonímicas etc.) indicam o uso da língua por locutores nas situações particulares de combates linguísticos rituais ou efetivos. (DE CERTEAU, 2009, p. 97)

Muitas práticas cotidianas como habitar, circular, falar, ler e ir às compras são analisadas por De Certeau (2009) como atividades inseridas no modelo tático de agir do sujeito. Este sujeito-consumidor, visto pelo poder constituído como passivo, é defendido por De Certeau (2009) como um consumidor ativo, que se expressa pelo uso que faz do que consome. Dito de outra maneira, este consumidor, dentro de limitações – sejam sócio-históricas, culturais, políticas etc. – expressar-se-á como sujeito ativo, na maneira como habita, como circula pelos lugares, como fala, como lê e como faz suas compras.

De Certeau (2009, p. 204) analisa a oralidade e a escrita sob a perspectiva do mito⁵ de que tudo aquilo que é considerado atrasado está associado à oralidade e de que tudo aquilo que está associado ao progresso está vinculado à escrita. É o que ele vai chamar de ‘progresso escriturístico’. “ ‘Oral’ é aquilo que não contribui para o progresso; e, reciprocamente, ‘escriturístico’ aquilo que se aparta do mundo mágico das vozes e da tradição.”

Para De Certeau (2009), apesar de os estudos terem defendido uma relativa autonomia da leitura em relação à escrita, ainda existe um fato que perdura por mais de três séculos: a hierarquização da escrita sobre a leitura. Segundo o autor, a economia escriturística atribui ao ato de escrever uma atitude ativa, e ao ato de ler uma atitude passiva, já que ler é receber do outro sem se marcar.

Pode-se dizer, então, que ao leitor não cabe uma postura passiva. Se o leitor não toma o lugar do autor, é porque a construção de sentidos que se processa na

⁵ De Certeau define mito como “um discurso fragmentado que se articula sobre as práticas heterogêneas de uma sociedade e que as articula simbolicamente”. (2009, p. 204)

leitura não retira do texto a sua autonomia, mas também não se submete ao autor nem a uma única possibilidade de leitura. Da mesma forma, o leitor não toma um lugar de autor, já que o que lhe pode suceder é tornar-se co-produtor de sentidos, sem que isso configure autoria.

Acresce a essa relativa autonomia do leitor enquanto co-produtor de sentidos o fato de que ele, de um modo ou de outro, irá contribuir para a construção de sentidos, pois, para De Certeau ((2009, p. 242), “quer se trate do jornal ou de Proust, o texto só tem sentido graças a seus leitores, muda com eles; ordena-se conforme códigos de percepção que lhe escapam.” Tais leitores serão comparados aos antigos escravos egípcios, os quais, por não terem a princípio possibilidade de fuga, resistiam através das minúsculas atitudes:

Longe de serem escritores, fundadores de um lugar próprio, herdeiros dos servos de antigamente, mas agora trabalhando no solo da linguagem, cavadores de poços e construtores de casas, os leitores são viajantes; circulam em terras alheias, nômades caçando por conta própria através dos campos que não escreveram, arrebatando os bens do Egito para usufruí-los.
(DE CERTEAU, 2009, p. 245)

Considerando essa analogia que De Certeau (2009) faz entre leitores e viajantes, é possível afirmar que, embora circulem em um ambiente não criado por eles, os leitores têm possibilidades de recriarem seu próprio espaço. O sujeito-leitor pode, então, marcar-se enquanto subjetividade, tateando espaços, utilizando-se de espaços que não são seus, mas que passam a ser, no momento em que eles são lidos, compreendidos e ressignificados.

1.3.2 Linguagem e suas manifestações em uma cultura plural

Além dessas aberturas por onde o leitor se permite adentrar, como podemos verificar nas atitudes ativas do leitor, conforme as reflexões de De Certeau (2008), o sujeito pode expressar-se também pelo modo como consome. De Certeau (2008) reflete sobre as manifestações da linguagem e a forma como a violência se insere nessa linguagem. Para ele, a agressão pode ser considerada uma manifestação ou uma maneira utilizar a linguagem:

Político, erótico ou gratuito, o ultraje maltrata a linguagem. Ele não funda. Ele corta. É um estilo, uma maneira de falar. É a festa efêmera. Surge como o absurdo. Desencadeia o furor. Faz aflorar a cólera naqueles que se alojam num sistema de produção. Mas, depois que esse jogo da verdade reconduziu a violência à superfície de uma ordem, o que pode acontecer?

De maneira mais profunda, o ato violento assinala a irrupção de um grupo. Ele autentica o querer-existir de uma minoria que procura se constituir em um universo onde ela é excedente porque ainda não se impôs. O nascimento é indissociável de uma violência. Cada ordem, cada condição legal têm uma origem marcada de sangue, ainda que, uma vez estabelecidas, esforcem-se por fazer com que esqueçam essa origem. [...] O que seria de cada língua sem os gritos e as vivências que ela articula? Mas talvez estejamos em uma ordem que, após ter colocado a vida social a salvo do perigo do outro, tolera cada vez menos os nascimentos e por isso os torne mais difíceis e mais violentos. (DE CERTEAU, 2008, p. 95)

A linguagem recheada de violência talvez seja a última escolha para certos grupos marginais, sem voz, embora a violência muitas vezes na história tenha se apresentado lado a lado a uma linguagem mais politizada e polida, mas que, como De Certeau (2008) afirma, nessa reflexão, procura-se esquecer sua origem, embora todo direito conquistado tenha sido fruto de lutas políticas ou de lutas violentas.

De Certeau (2008, p. 96) considera que essa violência se torna expressividade, que “reside no discurso do protesto, embora seja o inverso e a ruptura do discurso universal da mediação.” (p. 96) A violência então é o seu estilo, a insubmissão, seu objetivo. Desse modo, a língua se identifica com uma linguagem marginal que “indica uma mudança necessária.” Porém só vai conferir legitimidade ao discurso a partir da força política (DE CERTEAU, 2008, p. 149). A língua, para De Certeau (2008, p. 159), não está imbuída de toda responsabilidade pela formação de uma identidade ou pela formação de uma nação autônoma. Ela “é um meio, não um fim em função do qual se deve decidir tudo.” Parafrazeando-o, a língua autêntica da autonomia é política. Mesmo diante do papel parcial da linguagem na constituição da autonomia de um grupo ou mesmo de uma nação, é possível ocorrerem espaços para a expressão da subjetividade em meio à repressão de toda ordem:

De tempos em tempos, uma falha vulcânica abre violentamente, de baixo, uma brusca conseqüência na linguagem. Uma lava, já metamorfoseada por sua irrupção a céu aberto, afirma aquilo que a repressão fez do reprimido. (DE CERTEAU, 2008, p. 175)

Uma dessas brechas que podem ocorrer na linguagem reprimida se traduz, segundo De Certeau, em uma literatura de consumo, a fim de suprir aquilo que a

sociedade não mais permite. Se para os produtores cabe pelo menos o espaço da literatura para expressarem aquilo que a sociedade não permite, ou que é considerado tabu; para o consumidor, dito passivo pelo poder constituído, não lhe resta outra alternativa a não ser assumir um modo de ler, apropriando-se dessa linguagem de violência. Desse modo, já que a violência corporificada na linguagem é reprimida, resta a violência da linguagem presente na literatura:

A comunicação, a violência e as relações com o poder, o amor e o erotismo, enfim todas as formas da intervenção 'humana' enchem a literatura de consumo, mas porque faltam na experiência prática. A linguagem dá como espetáculo a ação que a sociedade não mais permite. O que o sujeito perde lhe é vendido em objetos de consumo (DE CERTEAU, 2009, p. 203)

Esta literatura à qual De Certeau (2009) se refere, inserida em um contexto cultural mais amplo, integra-se, segundo o autor, a um contexto que expressa uma sociedade que gira em torno da criação de necessidades para a população. Em outras palavras, a sociedade capitalista, para sobreviver, precisa fabricar necessidades culturais que, geralmente, não são percebidas como tais. São as necessidades culturais fabricadas. É essa lógica que dará ensejo ao uso capitalista que o publicitário faz, por exemplo, da psicanálise; que a organização das empresas faz da psicologia; e que as indústrias também fazem na produção de 'dicionários, de discos ou de aparelhos etc' (DE CERTEAU, p. 192). Além disso, podemos dizer que a escola também tem se inserido nesse contexto, ao atribuir ultimamente à tecnologia a solução para os problemas educacionais.

1.4 Concepções de autonomia e de sujeito em Paulo Freire

Para dar continuidade à reflexão sobre o sujeito que estabelecemos até então, consideraremos os seguintes aspectos em Freire: a consciência crítica do sujeito, que se reconhece condicionado, mas não determinado; e do sujeito que não só está presente no mundo, mas dele participa.

1.4.1 A consciência do ser condicionado, mas não determinado

Freire (1996, p. 14), em *Pedagogia da Autonomia*, destaca o papel de uma educação⁶ que congrega não só a formação do professor, mas também “a sua prática em favor da autonomia do ser do educando.” Consideramos que Freire compreende a autonomia sempre como relativa. Para ele, não se pode pensar em autonomia sem pressupô-la “dependente” do outro, um *tu* que também é um *eu*. No entanto essa relação de “dependência” não se dá por determinação ou imposição, mas pela presença do outro, pois:

mais do que um ser no mundo, o ser humano se tornou uma Presença no mundo, com o mundo e com os outros. Presença que, reconhecendo a outra presença como um “não-eu” se reconhece como ‘si própria’. Presença que se pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma. (FREIRE, 1996, p. 20)

Mas tal consciência crítica de uma presença em meio a outras presenças implica uma atitude ética. E essa postura ética se configura em situações como “no domínio da decisão, da avaliação, da liberdade, da ruptura, opção”. (FREIRE, 1996, p. 20)

Freire (1996, p. 21) afirma que tal compreensão de ser presença no mundo conduz o sujeito a uma responsabilidade ética:

Se sou puro produto da determinação genética ou cultural ou de classe, sou irresponsável pelo que faço no mover-me no mundo e se careço de responsabilidade não posso falar em ética. Isto não significa negar os condicionamentos genéticos, culturais, sociais a que estamos submetidos. Significa reconhecer que somos seres *condicionados* mas não *determinados*. Reconhecer que a História é tempo de possibilidade e não de *determinismo*, que o futuro, permita-se-me reiterar, é *problemático* e não inexorável.

Sua concepção de sujeito pauta-se na compreensão de um sujeito que se reconhece “condicionado”, mas não “determinado” pelas condições históricas. Freire, portanto, defende um sujeito que não está imbuído da ideologia fatalista de que as coisas são como são e não podem ser transformadas. Haverá espaço para

⁶ Freire parece não fazer distinção entre professor e educador. Usaremos os termos professor e aluno.

mudança na medida em que o sujeito se reconhece propenso a sofrer influências das condições históricas, mas consciente de que, embora haja limitações, há também espaços que se constituem por aquilo que ele chama de consciência crítica.

A partir dessa compreensão de sujeito, Freire (1996, p. 28) afirma ser possível ao aluno que está muitas vezes submetido a um ensino “bancário” burlar uma educação limitadora. É devido àquilo que ele diz ser “uma das significativas vantagens dos seres humanos – a de se terem tornado capazes de ir mais além de seus condicionantes”, que é possível haver brechas por onde o sujeito possa escapar, embora o papel do professor seja relevante para a formação de um educando mais questionador da realidade de seu entorno, por isso autônomo; ou mais submetido às condições sócio-históricas em que está inserido, assumindo ser a realidade em que se encontra produto do fatalismo.

Para Freire (1996, p. 46), essa autonomia de mudar é sempre relativa e relacional. Relativa porque não depende somente de o sujeito assumir-se enquanto tal, mas de fatores sobre os quais ele pouco pode fazer; relacional porque envolve sempre o outro, embora esse envolvimento não seja visto como uma relação de dependência, mas de interferência:

Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a “outredade” do “não eu”, ou do *tu*, que me faz assumir a radicalidade de meu *eu*.

Outra característica da autonomia relativa desse sujeito freireano é o “inacabamento do ser humano”(1996, p. 55). Parafrazeando Freire, ao assumir-se inacabado, o sujeito insiste na problematização do futuro e recusa a sua inexorabilidade (1996).

Essa construção de um sujeito em Freire é perpassada por um tom bastante intimista, quando o autor, ao se colocar em primeira pessoa, assume uma escrita bastante coerente com o que teoriza:

Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado. A diferença entre o inacabado que não se sabe como tal e o inacabado que histórica e socialmente alcançou a possibilidade de saber-se inacabado. Gosto de ser gente porque, como tal, percebo afinal que a construção de minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta da influência das forças sociais,

que não se compreende fora da tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente, tem muito a ver comigo mesmo. (FREIRE, 1996, p. 59)

O sujeito, para Freire (1996, p. 61), é, ao mesmo tempo, uma concepção e uma identidade. Uma concepção de um sujeito que é resultado de uma construção histórica, ideológica, mas, diga-se, sempre em construção. Uma identidade, porque ao se colocar como exemplo de um sujeito inacabado, pretende desnudar sua subjetividade, a partir da assunção de seu inacabamento que só se realiza pela relação com o outro e que conduz para “um permanente processo social de busca” (1996, p. 61). Para o autor, essa atitude é que nos torna sujeitos relativamente autônomos, que – como ele mesmo diz anteriormente – nos torna gente:

Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da *História* mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, *constato* não para me *adaptar* mas para *mudar*. No próprio mundo físico minha constatação não me leva à impotência. (FREIRE, 1996, p. 85)

Esse sujeito, ao tomar consciência de sua presença no mundo, deseja atuar no mundo. Assume seu papel de personagem atuante, não quer ser “apenas objeto”, porque tem consciência de que sofre as condições sociais, políticas e históricas de seu tempo, embora não se sinta impotente. É um sujeito que não aceita o discurso determinista de que não é possível mudar, até porque a mudança já está ocorrendo no momento em que sujeito toma consciência de si mesmo como “presença” no mundo.

Ao compreender a si mesmo como ser de mudança, torna-se, por isso, sujeito em constante inacabamento; apesar de assumir que sofre condicionamentos de várias naturezas, por isso condicionado, mas não determinado, o sujeito, ao tomar suas decisões, constitui-se como um ser autônomo. Porém, para Freire, a autonomia só se configura pela relação com o outro. A autonomia se constitui efetivamente pela escolhas que o sujeito faz, embora não haja muitas escolhas a fazer.

1.4.2 Um sujeito não só no mundo, mas com o mundo

Se não há muitas escolhas a fazer, há pelo menos a possibilidade de o sujeito assumir que pode e deve, apesar da opressão sofrida, tomar consciência de “sua inserção na História, não mais como *espectadores*, mas como *figurantes e autores*.” (FREIRE, 1983, p. 36). Sujeito que se entende plural e, portanto, “[...] ser de relações, não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é.” (FREIRE, 1983, p. 39).

Então, esse homem-sujeito não é um ser passivo, embora possa sê-lo circunstancialmente pelas condições sócio-históricas. É um sujeito que sente uma necessidade intrínseca de superar os obstáculos que lhe tiram a sua humanização. (FREIRE, 1983, p. 43). Segundo Freire (1983, p. 54), é aquele que “renuncia à velha postura de objeto e vai assumindo a de sujeito.” O autor denomina essa postura de “otimismo crítico”, que substitui não só a desesperança e o pessimismo de outrora, mas também o otimismo ingênuo.

Entendemos que, nessa fase de otimismo crítico, o sujeito, para Freire (1983, p. 104), carrega em si sua relativa autonomia⁷. O sujeito tem “consciência crítica” de seu entorno e, com isso, interfere nessa realidade; ele não se submete às imposições sociais, mesmo que tenha muitas limitações. Por isso, no nosso entender, o sujeito de Freire é relativamente autônomo. No entanto, como ele entende que o sujeito é um ser inconcluso, sempre um vir a ser, é preciso destacar que este sujeito freireano pode estar em um estágio de “consciência ingênua”, quando “se crê superior aos fatos, dominando-os de fora e, por isso, se julga livre para entendê-los conforme melhor lhe agrada.” Ou estar no estágio de “consciência mágica”, já que “simplesmente os capta, emprestando-lhes um poder superior, que a domina de fora e a que, por isso mesmo, de submeter-se com docilidade.”

⁷ Em seu método de alfabetização, Paulo Freire parte do princípio de que o homem carrega em si o germe da consciência da realidade que o circunda, mesmo aqueles não alfabetizados. Ele é capaz de compreender os dados da realidade, captando a sua causalidade, que será tanto mais crítica quanto for a apreensão da causalidade autêntica. (p. 105)

Em suma, podemos dizer que, para Freire (1983, p. 124), o sujeito é um ser que se relaciona com dois mundos: o mundo da natureza, que ele não criou; e o mundo da cultura que produziu e produz. Mesmo analfabeto, o sujeito, para Freire (1983, p. 142), pode descobrir que o mundo é seu também, que “sabedoria e ignorância são relativos.”

Fazendo um contraponto entre as ideias de Bakhtin (2004, 2006), De Certeau (2008, 2009) e Freire (1983, 1996), é possível dizer que: a) A autonomia do sujeito bakhtiniano é intrinsecamente dependente da interação com outros sujeitos e das condições de enunciação. Essa autonomia se inicia na compreensão responsivo-ativa e se concretiza na atitude responsivo-ativa imediata ou não, retardada ou não; b) Para De Certeau, compreendemos que a autonomia do sujeito se constitui no uso que esse sujeito faz de suas ações táticas como consumidor. A autonomia se constitui no modo como se operam esses usos e como esse sujeito se marca taticamente enquanto consumidor em meio às estratégias usadas pelo poder constituído que tenta limitá-lo à passividade; c) Para Freire a autonomia só se realiza a partir do momento em que o sujeito toma consciência de sua presença não só no mundo, mas participando do mundo. Essa participação no mundo é sempre compreendida como uma participação de interferência, nunca de dependência total, recusando o fatalismo e a inexorabilidade do futuro, pois esse sujeito se entende em contínuo processo, sujeito inacabado, por isso sempre em construção.

2 A TRAJETÓRIA DA PESQUISA

2.1 Uma trajetória como professor e algumas inquietações

Esta pesquisa, que se situa na área de Linguística Aplicada e adota uma perspectiva de cunho etnográfico (LÜDKE,1986), é fruto de muitas inquietações que foram se constituindo em minha prática como professor de LP na rede particular, desde 1992, e na rede pública de ensino do Estado de Pernambuco, a partir de 2006, em paralelo com o trabalho nas escolas particulares. Atuei como professor na rede particular por muitos anos e não foi necessário muito tempo na rede pública para perceber que, mesmo reconhecendo os inúmeros problemas vividos pela educação pública (péssimas condições na infra-estrutura da escola, baixos salários, precárias condições de trabalho para o professor), havia e ainda há um certo discurso fatalista que perpassa a fala dos colegas professores de que não há como melhorar o rendimento escolar dos alunos, mormente no que se refere às dificuldades que os alunos apresentam com a leitura e principalmente com a escrita. Esse discurso, entre outras justificativas, funda-se na crença de que não só o trabalho do professor de LP, mas o de qualquer disciplina não surtiriam “efeito” em alunos oriundos das classes pobres. Além disso, outro fator impeditivo para a qualidade da aprendizagem é a pouca escolaridade dos pais desses alunos, que, segundo esse discurso, determinaria a aprendizagem.

Embora tivesse consciência dos fatores que condicionavam um ensino e uma aprendizagem de qualidade, tinha certeza de que muito poderia ser feito concernente a uma pedagogia que visse esses alunos não como fadados ao eterno fracasso, mas como cidadãos que têm direito a uma educação de qualidade. Para tanto, essa melhoria na aprendizagem exige um professor que deve assumir uma postura crítica diante dos problemas, sabendo relacionar sua luta profissional com seu papel de professor que deve ter compromissos éticos com seus alunos.

A partir de 2009, deixei de trabalhar na rede particular e na rede pública estadual de Pernambuco, passando a atuar como professor de LP no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas (IFAL). De janeiro de 2009 a setembro de 2011 atuei no campus Marechal Deodoro, local onde foi desenvolvida esta pesquisa e, atualmente, atuo no campus Maragogi.

Só depois de entrar na Rede Federal de ensino é que pude ter oportunidade de me preparar para uma pós-graduação *strictu sensu*, situação diferente de quando eu me encontrava na rede particular de ensino, que, de modo geral, não oferece condições para que o professor se qualifique, uma vez que ele terá de deixar o trabalho ou reduzir drasticamente sua carga horária, comprometendo sua renda. A rede estadual de ensino de Pernambuco, por sua vez, não possui uma política que possibilite ao professor buscar sua qualificação, já que geralmente o professor é obrigado a continuar em sala de aula com a mesma carga horária.

A partir desse contexto acima relatado em que estou inserido, em que fatores de diferentes ordens podem contribuir positivamente ou não para a qualidade da aprendizagem dos alunos, assumi o desafio de analisar a autonomia do sujeito produtor de textos, utilizando-me da observação de minha própria prática. Essa auto-observação é de fundamental importância para quem deseja compreender um pouco da realidade educacional e, ao mesmo tempo, empreender uma reflexão sobre seu fazer pedagógico, embora isso não seja tarefa das mais fáceis, já que podemos nos deparar com nossos preconceitos, contradições e limitações. Em se tratando de uma pesquisa com dados de auto-observação, procurei garantir a objetividade deste trabalho, confrontando os dados obtidos com as entrevistas e os questionários realizados com os alunos. Entretanto, essas entrevistas têm um caráter de parcialidade, uma vez que elas foram realizadas pelo próprio professor. Seria importante que elas fossem realizadas também por outra pessoa.

2.2 O contexto dos alunos e da escola

O IFAL hoje é composto de onze *campi*, dentre os quais está o do município de Marechal Deodoro, situado no litoral sul de Alagoas. Fazendo parte da Região Metropolitana de Maceió, sua população estimada, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2010, é de 45.994 habitantes. A atividade econômica da cidade restringe-se à pesca, ao artesanato e à música.

O campus Marechal Deodoro oferta cursos técnicos, na área do Turismo, e curso tecnológico em Gestão Ambiental. Os cursos técnicos ofertados, nos horários matutino e vespertino, são Guia de Turismo e Meio Ambiente. Na modalidade

Educação de Jovens e Adultos (EJA), o chamado PROEJA⁸, o campus oferece ainda os cursos de Hospedagem e Cozinha, ambos no horário noturno. Os alunos ingressam no Instituto por meio de uma seleção, bastante concorrida, principalmente no campus Maceió, por se tratar da capital.

Como o objetivo da expansão dos novos campi é exatamente atender a um público de cidades mais distantes e com poucas oportunidades de cursar gratuitamente um curso técnico, a cada ano tem crescido a procura pelo campus Marechal Deodoro. Isso tem como consequência o agravamento dos problemas relativos ao transporte desses alunos oriundos de cidades vizinhas, como Barra de São Miguel, São Miguel dos Campos, Satuba, Pilar e Rio Largo. Embora as prefeituras disponibilizem ônibus gratuitos aos alunos que ingressam no IFAL, a qualidade dos serviços prestados é precária. Por exemplo, as condições físicas dos ônibus e a falta de pontualidade com os horários acordados comprometiam a chegada do aluno à escola.

Muitas vezes o calendário da escola não se ajustava às datas de feriados da cidade de Marechal Deodoro com as datas dos feriados das cidades em que residiam os alunos. Por isso, algumas vezes, os alunos dessas cidades ficavam sem transporte.

Além dessas cidades, tem também aumentado o número de alunos oriundos de comunidades e vilas do município de Marechal Deodoro. Alguns moram em sítios afastados das vilas. Em alguns casos, o deslocamento que se faz a pé entre essas localidades e a parada de ônibus corresponde a uma hora. Os alunos dependem de suas casas até a escola e o retorno aos seus lares, em sua maioria, uma média de cinco horas. Muitos alunos, conforme pude constatar no questionário socioeconômico aplicado, saem às 10h para poderem chegar a tempo de assistir à primeira aula que começa às 13h.

A distância percorrida pelos alunos de suas casas até a escola não tem recebido a atenção devida pelas autoridades competentes, embora seja um problema crônico e relatado em todas as reuniões pedagógicas. Esse é, indubitavelmente, um problema muito sério, que interfere na aprendizagem, uma vez

⁸ Programa de integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

que tem relação direta com os problemas facilmente detectados, como sonolência, falta de concentração, cansaço visível, entre outros. Isso infelizmente não tem recebido a devida importância.

Diante dessa realidade, tinha consciência das dificuldades com que teríamos de nos deparar como a pontualidade e a assiduidade dos alunos nas aulas e a entrega das atividades propostas. Por essa razão, só no dia 25 de março de 2010, iniciamos um trabalho com os gêneros crônica e conto com duas turmas de segundos anos, uma do curso de Guia de Turismo e outra do curso de Meio Ambiente. As atividades desenvolvidas com esses dois gêneros tiveram por objetivo verificar de que forma se configuravam os indícios de autonomia na produção dos textos da primeira e segunda versões, sempre sob uma perspectiva que entende a autonomia relativa, baseada na concepção de compreensão responsivo-ativa de Bakhtin (2006), no conceito de tática De Certeau (2009) e na concepção de pedagogia da autonomia de Freire (1996).

Decidi retirar do corpus desta dissertação os contos produzidos pelos alunos, devido ao tempo exíguo para a rescrita. Para poder trabalhar com a crônica, preparei uma sequência didática⁹ em que expunha uma discussão sobre o tema *tempo*, a partir daquilo que Travaglia (2007) chama de instrução de sentido¹⁰. Como o objetivo inicial era a produção do gênero crônica, era necessário proporcionar aos alunos uma reflexão sobre a importância do tempo para a crônica, conforme nos esclarece Sá (2008) ao citar Rubem Braga, reconhecidamente um dos nossos melhores cronistas, confirmando a relação intrínseca entre o tempo e a crônica.¹¹ Convém, portanto, caracterizarmos brevemente o gênero crônica.

⁹ Considero como sequência didática um conjunto de atividades interligadas e planejadas para ensinar um determinado conteúdo, etapa por etapa. São organizadas de acordo com os objetivos que o professor quer alcançar para a aprendizagem de seus alunos, incluindo as atividades de aprendizagem e avaliação.

¹⁰ Travaglia (2007) define instrução de sentido como uma abordagem que, numa dada situação comunicativa, estuda os recursos de que a língua dispõe para expressar sentidos vários, tais como: quantidade, tempo, comparação, ordem, desejo, relação causa-consequência etc.

¹¹ Essencialmente cronista, Rubem Braga conhece a importância desses pequenos momentos que também fazem parte da condição humana. Tanto é assim que ele afirma: 'A verdade não é o tempo que passa, a verdade é o instante'. Brevíssimo instante, onde se oculta a complexidade das nossas dores e alegrias, protegidas pela máscara da banalidade. Em nome dessa aparência amena é que muitas vezes nos desobrigamos de pensar na vida. Em nome dessa mesma aparência, o escritor do cotidiano compõe um claro caminho, através do qual o leitor reencontra o prazer da leitura e – mesmo que não o perceba – aprende a ler na história 'inventada' a sua própria história.

A crônica, como a conhecemos atualmente, tem sua origem no folhetim, que correspondia a uma seção do jornal. Localizado na parte inferior do jornal, o folhetim era o espaço onde se publicavam diariamente os capítulos dos romances. Posteriormente, em meio a um ambiente que mesclava notícia e ficção, surgiu a crônica. Não era propriamente uma notícia, mas “um artigo da notícia, escrito com uma linguagem não puramente informativa, mas num tom coloquial [...]”, explica Machado (1994, p.241). Muitos autores consideram a crônica como um gênero tipicamente brasileiro, surgido no século XIX, no Rio de Janeiro.

Apesar de sua origem remontar ao texto jornalístico, a crônica se caracteriza não pelo simples relato dos fatos, mas por aquilo que no dia a dia pode ter passado despercebido. São fatos triviais que podem propiciar ao cronista possibilidade de abordar de modo mais profundo as questões relativas ao ser humano.

De acordo com Sá, (2008), a crônica caracteriza-se por apresentar em sua forma composicional o pitoresco, o lirismo, o diálogo, o humor, a paródia e a crítica. O pitoresco remete àquilo que é episódico, circunstancial, que servirá para apresentar um momento único, que provavelmente não acontecerá novamente. O lirismo concede à crônica a manifestação da subjetividade do cronista; o diálogo pode ocorrer de dois modos: o primeiro se estabelece entre o cronista e o leitor; o segundo acontece no interior da crônica. O humor na crônica tem mais a intenção de incomodar, provocando a reflexão, do que necessariamente fazer rir. Por fim, a paródia aproxima-se do humor, ao apresentar outros discursos na crônica.

Em alguns casos, é difícil estabelecer uma linha divisória entre os gêneros conto e crônica. Seus limites, tão tênues, podem ser percebidos pela densidade. O contista aprofunda o processo de construção da personagem, do tempo, do espaço e da atmosfera com o intuito de fortalecer o fato e torná-lo marcante. Já o cronista parece agir com mais aiosidade, com aparente intenção de que pretende ficar na superfície de sua própria observação, não se preocupando em tornar-se narrador, pois este também figura como um personagem ficcional. O registro circunstancial presente na crônica leva-nos a ver o cronista como um narrador-repórter, pois “quem narra uma crônica é o seu autor mesmo, e tudo que ele diz parece ter acontecido de fato, como se nós, leitores, estivéssemos diante de uma reportagem.” (SÁ, 2008, p. 9).

Como parte da sequência didática centrada no tema tempo, foram trabalhados os seguintes contos: *A Partida*, de Osman Lins, além do curta-metragem homônimo de Sandra Ribeiro, baseado no conto; *Felicidade Clandestina*, de Clarice Lispector; *O Primeiro beijo*, também de Clarice Lispector; e as seguintes crônicas: *O poder da validação*, de Stephen Kanitz; *Existe o dia, faltam os namorados*, de Carlos Drummond de Andrade; *Unplugged*, de Ruy Castro e A última crônica de Fernando Sabino.

A decisão de trabalhar por último a crônica de Fernando Sabino tinha o propósito de que ela servisse como uma síntese do que era uma crônica, precisamente por ela se utilizar da metalinguagem, quando o cronista reflete sobre as dificuldades que ele encontra para achar assunto para produzir uma crônica. Assim, ele vai de certo modo teorizando no próprio ato de elaborar a crônica.

Sá (2008) explica que Questões como a busca por um tema do cotidiano, o foco nas coisas triviais do dia a dia que, sob o olhar do cronista, passam a ter mais importância, além da sensação de cobrança que sente o escritor, ao ser pressionado pelo editor do jornal, possuem uma razoável similaridade com a dificuldade que o aluno sente ao ser obrigado pelo professor a escrever.

Diante dessas particularidades do cronista profissional e da semelhança com as particularidades vivenciadas em sala de aula pelos alunos, quando são obrigados a produzir textos, proporcionei a eles a oportunidade de identificarem por si só características que identificassem o gênero crônica.

Evitando um estudo meramente classificatório, na primeira parte do material, tentei trabalhar a gramática sob uma perspectiva mais reflexiva e de uso.¹² Embora assumo uma posição de que é preciso ensinar a norma padrão, compreendo que as normas de uma língua não são perenes, pois se adaptam às mudanças sociais e às situações reais de uso da língua.

Se, para o falante nativo, “a palavra não se apresenta como um item de dicionário, mas como parte das mais diversas enunciações dos locutores A, B ou C de sua comunidade e das múltiplas enunciações de sua própria prática.”, (BAKHTIN, 2006, p. 96), o ensino da gramática deve apoiar-se naquilo que o aprendiz já sabe,

¹² Ver Travaglia (1997), Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus.

avançando para aquilo que ele supostamente ainda não conhece, principalmente na produção do texto escrito.

Um fato, que considero relevante, influenciou a escolha de uma crônica especificamente. No 2º ano de Guia de Turismo, havia grupos que rivalizavam entre si. A coordenação pedagógica e o psicólogo da escola já tinham realizado vários encontros com essa turma, com o intuito de compreender o que estava acontecendo com eles, a fim de propor saídas para tantas desavenças. Se por um lado, pelo que pude constatar durante as minhas aulas, tais desavenças não se transformavam em brigas de fato, como se poderia inferir, a priori, por outro lado, preocupava-me com a possível interferência desses conflitos no rendimento escolar desses alunos.

Os conflitos que havia entre eles, como pude verificar em vários momentos durante as aulas, criavam um ambiente tenso, o que comprometia a concentração da turma e o foco da aula. Pensando nessa questão, a impressão que tenho hoje é que os alunos eram bastante amigáveis comigo, principalmente fora da sala. Tentava sempre manter um diálogo mais informal com eles nos intervalos, antes e depois das aulas. No entanto, quando a turma estava reunida, eu não via um grupo coeso, mas um aglomerado de pequenos grupos de alunos que não se entendiam. Esse fato me motivou a procurar algum texto que abordasse alguns dos valores que, diante de um ambiente hostil, precisavam ser discutidos, como o respeito ao outro e às diferenças, o companheirismo etc.

2.3 Trabalhando com os textos

Assim, diante desse contexto de pequenos conflitos, decidi iniciar as nossas aulas trabalhando com o artigo de opinião *O Poder da validação* de Stephen Kanitz (2001) (Ver anexo 1).

Obviamente, a escolha desse texto foi consequência desses desentendimentos que havia entre os alunos. O autor começa com uma questão que é frequente na adolescência: a insegurança. Ao dizer que os "super-confiantes" disfarçam melhor, defende a ideia de que o ser humano é por natureza inseguro, representando para ele o problema número 1. Meu objetivo era, ao discutir essas ideias, analisar com eles a proposta do autor de que, a partir da aceitação de que

sentimos medo ou insegurança, é possível superá-los. Discuti com os alunos um trecho da crônica que diz:

Alguns acreditam que estudando mais, ganhando mais, trabalhando mais resolveriam o problema. Ledo engano, por uma simples razão: segurança não depende da gente, depende dos outros. Está totalmente fora do nosso controle. Por isso segurança nunca é conquistada definitivamente, ela é sempre temporária, efêmera.

Nossa segurança não depende de nós, porque, segundo o autor, ela se constitui através do que ele denominou de validação, termo empregado pelos estatísticos, mas que aqui ele usa num outro sentido qualitativo. Segundo as suas palavras, validar significa dizer que o outro existe, que é real, verdadeiro, que tem valor.

Essa posição é compatível com o conceito de dialogismo de Bakhtin (2004), que defende que a realidade é sempre mediada pela linguagem, a qual, por sua vez, se constitui em forma de discursos que estão sempre perpassados pelo discurso dos outros.

Se a segurança não depende de nós, como defende Stephen Kanitz, mas depende dos outros, o professor quis mostrar a eles que seria possível sermos mais seguros se o nosso colega do lado pudesse nos respeitar, elogiando as nossas qualidades, ao invés de só criticar os nossos defeitos, ou simplesmente não dizerem nada, esperando sempre do outro que tome a iniciativa de nos elogiar.

O segundo texto apresentado foi o conto de autoria de Osman Lins, *A Partida*. A trama gira em torno de um momento bastante crítico para um jovem criado com muito carinho por sua avó: sua saída de casa para tentar a vida em outro lugar. Os carinhos eram tantos que o incomodavam a ponto de rejeitar toda e qualquer manifestação de afeto por parte da avó, com atitudes frias e até grosseiras. Tudo isso é visto sob a ótica desse jovem quando já se encontrava mais velho relembando esse episódio que o marcou por toda a vida.

Seu olhar sobre esse acontecimento parece ser de arrependimento, embora deixe para o leitor o trabalho de julgar o comportamento do jovem, quando, logo no início do conto, o personagem diz que:

Hoje, revendo minhas atitudes quando vim embora, reconheço que mudei bastante. Verifico também que estava aflito e que havia um fundo de mágoa ou desespero em minha impaciência.

Em seguida, assistimos ao curta-metragem homônimo, dirigido por Sandra Ribeiro, baseado no conto. Embora me preocupasse a influência que o curta daria à compreensão do conto por parte dos alunos, o objetivo era contrapor duas linguagens diferentes: a cinematográfica e a literária. O curta é bastante fiel ao conto e a diretora escolhe Paulo Autran como ator principal para desempenhar o papel do personagem mais velho. O fato de a autora ter escolhido um ator de idade avançada desencadeou uma discussão sobre qual a razão de a diretora ter tomado essa decisão. Isso possibilitou uma série de leituras empreendidas pelos alunos, tais como a constatação de que não foram as palavras explícitas no conto que conduziram Sandra Ribeiro a fazer a leitura que fez, mas um certo conhecimento que ela e todos nós de modo geral vamos adquirindo, estabelecendo-se nas relações sociais como o fato de que geralmente atribuímos a pessoas mais velhas esse ato de repensar suas ações do passado e isso pôde ser constatado na fala do personagem principal: “Hoje, revendo minhas atitudes quando vim embora, reconheço que mudei bastante”. Esse enunciado propiciou um extenso debate sobre a concisão, uma das características mais relevantes do gênero conto.

Trabalhamos esse conto por quase dois meses, já que depois de discutirmos o tema, refletimos sobre os elementos linguísticos do texto, tais como a escolha adequada do vocabulário e dos tempos verbais empregados pelo autor. Esse tempo todo usando um mesmo texto para discutir vários aspectos teve como consequência uma certa inquietação por parte dos alunos. Eles diziam não aguentar mais ouvir falar no conto. Tal fato me fez pensar a princípio que tinha exagerado na dosagem, mas a riqueza do texto somada às aulas divididas em dois momentos semanais, com um ano com muitos feriados coincidindo nos dias de aula, fizeram-me demorar mais do que a paciência dos alunos permitia.

Logo após o debate em que comparei o curta-metragem de Sandra Ribeiro com o conto de Osman Lins, solicitei aos alunos a elaboração de um texto escrito que contivesse suas impressões pessoais sobre o conto, relacionando-o com suas experiências de vida e com a realidade de hoje do jovem que busca seu espaço social. Esse texto deveria ser postado no ambiente aulalivre¹³. O objetivo dessa

¹³ O ambiente virtual aulalivre.com.br é uma plataforma gratuita onde qualquer pessoa, mediante inscrição, pode criar um espaço para debates e envio de materiais de aula, disponível tanto para quem se cadastra como professor, como para quem se cadastra como aluno. O aluno inscrito tem acesso ao material disponibilizado pelo professor, através de uma senha opcional.

proposta foi resgatar, na modalidade escrita, as discussões, impressões e pontos de vista suscitados no debate oral acima mencionado.

Como essa atividade foi a primeira produção solicitada e como grande parte dos alunos fez cópias de textos retirados da internet, devolvi aos alunos e propus uma nova atividade. Isso serviu tão somente para instigá-los a fazer mais leituras sobre o tema discutido. Em um segundo momento, eles deveriam, utilizando o ambiente virtual aulalivre, participar de um fórum de debates entre si, cuja proposta de discussão foi a seguinte:

A partir da leitura feita do conto a partida, de Osman Lins, e do curta homônimo de Sandra Ribeiro, reflita sobre a seguinte indagação: como tem sido, nessa sociedade em que vivemos, repleta de valores questionáveis como o individualismo, o desrespeito aos idosos, a falta de oportunidades de emprego para os jovens, a relação entre pais e filhos?

Em seguida, após eles postarem seus textos, solicitei que cada aluno escolhesse um ponto de vista de outro colega do qual discordasse e o comentasse, expondo por quais razões eles discordavam.

Eu já tinha feito atividades usando o ambiente virtual com os alunos do 2º D no ano anterior, quando eles cursavam o 1º ano, por isso foi relativamente mais fácil desenvolver as atividades de escrita neste contexto. Com alguns que não tinham sido meus alunos e com muitos alunos do 2º B, houve certa dificuldade no preenchimento de uma espécie de ficha de inscrição, pois exigia do candidato a participante do evento um conhecimento razoável de informática e internet, tais como saber que o email pode não receber mensagens, caso esteja com a caixa postal cheia ou com a lixeira cheia, que a falta de uso por um longo período pode bloquear o uso do email, dentre muitos outros que se vinculam ao gênero formulário, especificamente àqueles que têm como suporte a internet.

A escolha por desenvolver essa atividade de escrita no ambiente virtual tinha como objetivo uma situação em que todos pudessem ler os textos de cada colega, o que não seria possível em sala de aula presencial sem que isso tomasse muito tempo da aula. Além disso, o objetivo principal era criar um ambiente real de debate, nos utilizando de um ambiente virtual. As ideias conflitantes serviriam para estimular a argumentação ao exporem seus pontos de vista. Talvez as práticas sociais e

escolares não os levaram a praticar o ato de discordar, ou melhor, de contra-argumentar.

Além desse episódio que, de certo modo, impediu que a atividade de escrita fosse realizada por todos, outro fator pode ter contribuído para que muitos não tenham escrito no ambiente virtual: a velocidade da internet no campus Marechal Deodoro era bastante lenta. As constantes quedas de energia e os problemas relativos ao transporte dos alunos também comprometeram a atividade proposta, atrasando a sua entrega. Por essas razões, eu disponibilizei um tempo bastante estendido de uma ou duas semanas para a entrega das atividades.

O terceiro texto que apresentei aos alunos foi *A Última Crônica* de Fernando Sabino. O objetivo da atividade com esse texto era, ao invés de seguir pelo caminho já tão percorrido das conhecidas dissertações, escolher um texto que pudesse discutir o que é uma crônica sem ser um texto acadêmico, bastante teórico, que poderia afastar os alunos do interesse por escrever uma crônica, como também simplesmente cair no equívoco de eu mesmo reproduzir um manual com fórmulas para se fazer uma boa crônica conforme prescrevem os professores, os especialistas. Essa foi a razão para a escolha dessa crônica. O autor consegue, com muita leveza, simplicidade e sensibilidade, tratar do ofício de cronista, de sua dificuldade de achar o tema para produzir sua crônica.

Após a leitura do texto e a discussão sobre qual o possível objetivo do autor com o texto, dei aos alunos um início de uma crônica (ela será apresentada na página 55) que eu mesmo tinha escrito e disse-lhes que agora eles iriam, a partir daquele fragmento, dar prosseguimento a ela e concluí-la. Esse texto que motivou as produções dos alunos não foi escolhido com a sugestão dos alunos. Deixei bem claro que eles tinham liberdade para desenvolver o texto conforme a vontade deles, embora soubesse que o gênero crônica, mesmo sendo por natureza um gênero híbrido, flexível, impunha certos limites, desde a extensão do texto, que não podia ser longo como um romance, nem sintético como um poema, entre outras particularidades.

Ao tratar do conceito e da estrutura da crônica, Moisés (1990, p. 247) considera o gênero crônica como aqueles textos que não são inerentes ao jornal. Embora sua origem esteja ligada a esse suporte, esse autor esclarece que a crônica não ficou restrita a ele, pois oscila entre “a reportagem e a Literatura, entre o relato

impessoal, frio e descolorido de um acontecimento trivial, e a recriação do cotidiano por meio da fantasia.” Seu envelhecimento se fará percebido tanto mais ela se aproxime do caráter jornalístico; sua permanência se fará tanto mais ela dele se afaste.

Um fator em particular me motivou a escolher o gênero crônica como objetivo de nossa atividade de escrita: as particularidades da crônica que permitem ao sujeito se marcar enquanto subjetividade. A escolha, portanto, do gênero crônica fundamentou-se na perspectiva de que há gêneros do discurso que tendem a permitir ao produtor marcar a sua subjetividade, enquanto há outros que permitem menos. (BAKHTIN, 2006, p.265)

Foi a partir dessa compreensão de gêneros do discurso em Bakhtin, que pensamos ser possível encontrar indícios de autonomia nas produções dos alunos, além de encontrar e analisar as categorias que poderiam constituir nesse sujeito produtor de texto um sujeito relativamente autônomo.

Disse aos alunos que eles escreveriam várias vezes, expondo-lhes a atividade de escrita como processual. Solicitei que a primeira produção textual fosse realizada no ambiente virtual e também digitada ou manuscrita e depois entregue a mim.

Em 20 de setembro de 2010, após pelo menos duas versões da produção da crônica solicitada, iniciei as gravações em áudio e vídeo. As gravações ocorreram após as orientações do professor. Até então não tinha adquirido o equipamento adequado. Algumas gravações foram realizadas só com o áudio, respeitando a solicitação dos alunos, que, em determinado momento, se sentiram constrangidos em ser filmados. Quando isso acontecia, eu desligava o vídeo e acionava somente o dispositivo de áudio.

Em síntese, os dados foram coletados através dos seguintes instrumentos: gravações de aulas em áudio e vídeo, aplicação de um questionário socioeconômico e entrevistas com alunos. As entrevistas foram realizadas em três momentos. A primeira entrevista, após a primeira versão, teve um caráter de intervenção. Nesse momento, atuei como professor-pesquisador, auxiliando os alunos no seu processo de escrita, e anotando dados que pudessem contribuir para este trabalho. A segunda entrevista, após a segunda versão, objetivava conhecer qual era a experiência com a escrita que eles traziam da outra escola. A terceira e última

entrevista ocorreu depois das análises das crônicas, com o objetivo de confrontar minhas considerações a respeito do seu processo de escrita com o que pensavam os alunos.

Os dados analisados nesta pesquisa resultam de um corpus formado por gravações de onze aulas, dentre as quais oito aulas foram gravadas em áudio e vídeo e três aulas gravadas somente em áudio, três entrevistas semiestruturadas com 13 alunos, nas duas primeiras entrevistas e 4 alunos na última.

Além disso, aplicamos um questionário socioeconômico¹⁴ para as duas turmas, dentre as quais quarenta e oito preencheram o questionário. Quarenta e oito alunos produziram as crônicas e os contos por nós solicitados. Dessas produções selecionamos seis que realizaram a primeira e a segunda versões das crônicas. Para fins de análise, a seleção desses quatro alunos seguiu os seguintes critérios: três alunos que expressavam muita dificuldade no processo de escrita e três alunos que expressavam menos dificuldade. Consideramos, nessa avaliação, questões linguísticas e discursivas. Além disso, todos eles deveriam ter participado de todas as atividades realizadas, inclusive deveriam ter preenchido o questionário socioeconômico e ter produzido duas ou mais versões da crônica.

Os sujeitos da pesquisa, conforme nossas observações e experiências vivenciadas durante as aulas, como também com base em dados obtidos em entrevistas e questionários, apresentavam as seguintes características:

Luciana era bastante participativa durante as aulas. Apresentava mais facilidade com a escrita do que a maioria da turma. Destacava-se entre os alunos por demonstrar facilidade para se expressar sempre que era solicitada a responder a alguma questão ou quando ela mesma intervinha nas aulas, o que acontecia constantemente. Assim como Nicodemos, Aline e Katilini, ela era assídua e pontual. Mora no bairro da Malhada, em um pequeno sítio afastado de Marechal Deodoro, com os pais e mais três irmãos. A casa em que mora é própria. Ela não possui computador nem tem acesso à internet em casa. Seus pais estudaram até o quinto ano (antiga quarta série) e a renda familiar, conforme consta no questionário

¹⁴ Este questionário tinha como objetivo fazer um levantamento das condições econômicas dos alunos e identificar os fatores que poderiam interferir no desempenho dos alunos, tal como a qualidade do transporte utilizado pelos alunos para ir para a escola.

socioeconômico, é de um salário mínimo. É bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) no campus.

De voz tranquila e baixa, Nicodemos demonstra certa timidez para falar durante as aulas, embora não tenha demonstrado nenhuma timidez nas entrevistas de que participou, explicitando segurança em suas respostas. Apresentava sérios problemas com a escrita, relativos à ortografia, à pontuação e à sintaxe. Filho único, mora com a mãe e o pai no bairro do Taperaguá, que fica próximo ao campus Marechal Deodoro. Ambos os pais possuem curso superior, e a mãe é professora de LP. A renda mensal informada é de dois salários mínimos. Possui em casa computador com acesso à internet.

Sempre sorridente, Aline participava das aulas fazendo perguntas, tirando dúvidas. Talvez, por ser dois anos mais velha do que a média de idade dos colegas, demonstrava mais maturidade que os outros, maturidade esta expressa, por exemplo, pela ponderação em momentos de conflito na sala de aula. Apresentava problemas moderados com a escrita padrão, uma vez que não se enquadrava nem entre os alunos que apresentavam mais facilidade com a escrita nem com os que apresentavam menos. Ela mora com três irmãos e a mãe, que é analfabeta. Não soube informar a escolaridade do pai. Possui casa própria, residindo em um povoado chamado Porta Grande, próximo ao centro de Marechal Deodoro. Não possui computador nem tem acesso à internet em casa. A renda familiar que ela informou é de dois salários mínimos. Estudou, durante o ensino fundamental, na mesma escola que Nicodemos.

Katilini, assim como Nicodemos, é filha única, mora com a mãe e outros parentes (não especificados). Possui casa própria. Sua mãe possui curso superior. Katilini não soube informar a escolaridade do pai. Não tem computador com acesso à internet em casa. A renda informada por ela fica entre três ou quatro salários mínimos.

Seguindo o critério de escolha dos sujeitos mencionado antes, Nicodemos e Katilini faziam parte do grupo que apresentava mais dificuldades Linguísticas e discursivas¹⁵. Luciana e Aline, por sua vez, fazem parte do outro grupo, que apresentavam menos dificuldades. Esse critério baseou-se no conhecimento que o

¹⁵ Consideramos tanto os aspectos microlinguísticos quanto os macrolinguísticos.

professor tinha desses alunos, tendo em vista os resultados de atividades realizadas em sala de aula como exercícios e avaliações. Entretanto, é difícil fazer uma divisão dessa natureza sem incorrer em julgamentos precipitados, como, por exemplo, considerar que os alunos com mais dificuldades linguísticas apresentariam menos autonomia do que os alunos com menos dificuldades, como poderemos observar durante as análises das crônicas.

No entanto, todos eles tiveram experiências negativas em sua passagem pelo Ensino Fundamental II, antes de ingressarem no IFAL, como se pôde verificar nas entrevistas. Fiz quatro perguntas básicas.¹⁶ Ao analisar a primeira delas, pude verificar uma realidade comum a todos eles: um histórico de falta de aulas, devido às greves, e de ausência de professores, por motivos não mencionados, como podemos observar na entrevista concedida por Aline. Ela conta como foi sua experiência com as aulas de LP na escola em que estudou antes de ingressar no IFAL:

A gente tinha mais aulas de gramática, só que como a professora não era assim muito presente, aí acabava que não tinha muitas aulas assim práticas, era mais teórica, mas sempre que ela podia, ela fazia algum trabalho pra que a gente pudesse interagir assim mais com a língua portuguesa. Só, era mais gramática. A gente não tinha esse contato assim com o texto

Nicodemos também estudou na mesma escola que Aline e conta que a professora vinha “de mês em mês”. Ele prossegue dizendo que o que o ajudou a suprir esta ausência da professora foi a sua mãe, que também era professora de português e que, conforme ele afirma “fazia a mesma coisa que o senhor fazia aqui na sala”, referindo-se às nossas atividades de LP.

Luciana, por sua vez, comenta que o seu primeiro contato com a escrita ocorreu incentivada por suas duas irmãs. Na primeira escola em que ela estudou, suas professoras emprestavam-lhe romances. No entanto, quando Luciana passou a estudar em uma escola estadual de Marechal Deodoro, devido às greves, ela foi perdendo o interesse pela leitura, mas retomou o gosto depois que entrou no IFAL e

¹⁶ A entrevista tinha essas seis perguntas : 1. Conte um pouco sobre sua experiência com a escrita na escola em que você estudou antes de vir para o IFAL? 2. O que você acha que deveríamos aprender nas aulas de Língua Portuguesa? Deveríamos priorizar um aspecto no lugar do outro? 3. Você acha que o tipo de ensino de produção escrita por nós adotado pode ajudá-lo a escrever melhor? 4. O que é escrever melhor para você? 5. Por que devemos aprender a escrever?

passou a ser cobrada por um professor do 1º ano a ler os livros que eram propostos nas aulas de LP.

O contato mais efetivo que Katilini teve com a escrita ocorreu entre a primeira e a quarta série do ensino fundamental, quando estudava em uma escola particular em Maceió: “Minha base todinha foi lá no (colégio) Santíssima Trindade. Eu aprendi a gostar de ler lá... e a escrever também.” Relata também que seu tio, que era professor dessa escola, a incentivava muito, oferecendo-lhe livros para ela ler. Katilini diz ter estudado da 1ª série à 6ª série, passando a estudar os dois últimos anos do ensino fundamental II em uma escola pública. Quando foi para essa escola, ela acrescenta que “na última escola antes de vir para aqui, não tinha muito contato com a escrita, era mais prova, o contato com a escrita era só fazer prova mesmo, eles ensinavam gramática e preparavam a gente para o exame do Cefet.

3 AUTONOMIA RELATIVA NAS CRÔNICAS DOS ALUNOS

3.1. Sobre o trabalho com as crônicas

A opção por trabalhar o gênero crônica com as duas turmas do 2º ano do IFAL deve-se a dois motivos: o primeiro refere-se à facilidade de acesso a uma variedade de textos de bons cronistas brasileiros, muitos desses textos disponíveis na internet, facilitando a seleção de crônicas que pudessem ser utilizadas em sala. O segundo motivo deve-se à constituição desse gênero, que permite abordar os mais diversificados assuntos do cotidiano. Pude, dessa forma, escolher temas¹⁷ geradores como namoro, relação com os pais, gostos musicais, as novas tecnologias, despertando maior interesse nos alunos. Como a crônica é um gênero híbrido, nascido da necessidade de dar ao leitor do jornal um olhar que não fosse o do jornalista que busca descrever os fatos tais quais eles aconteceram, o cronista se presta a inserir nesse novo olhar um caráter mais subjetivo. Gênero jornalístico, mas que, ao sair das páginas de jornal e ser coligido em livros, passa ao *status* de literatura, apesar de sua característica transitória. (SÁ, 2008, p. 10).

Ainda conforme esse autor, o caráter híbrido pode ser expresso pelas diversas características que apresentam nossos mais conhecidos cronistas. Rubem Braga, por seu “lirismo reflexivo” (2008, p. 13) ocupa um lugar de destaque no cenário da crônica brasileira. Exemplo disso é sua crônica intitulada “O pavão”, a qual, tomando metade da página, parece sintetizar o que o cronista deve ser: sintético, mas não superficial, atingindo “o máximo de matizes com o mínimo de elementos”, como ele mesmo afirma, ao definir o segredo do pavão, cuja glória está na simplicidade, pois “seu grande mistério é a simplicidade”. Fernando Sabino, por seu afã de buscar os “assuntos que merecem uma crônica”, teoriza sobre o próprio fazer literário, conforme apresenta Sá (2008, p. 21):

Teorizando sobre a narrativa, Sabino utiliza a metalinguagem para mostrar que também o cronista tem o seu ‘momento de escrever’, que também ele – apesar da pressa característica do seu ofício – recebe o impulso da inspiração, mas, acima de tudo, é o escritor que busca, que seleciona, que pesquisa. Em uma palavra: trabalha o texto em suas diferentes fases de

¹⁷ O professor não deu aos alunos a opção de eles mesmos escolherem as crônicas que seriam lidas.

elaboração até que ele esteja pronto para ser publicado, sabendo que, infelizmente, esse ato de trabalhar não pode prolongar-se muito.

É preciso que o escritor desse gênero vá em busca do pitoresco. Sabino, então, procura as coisas simples do cotidiano que a princípio podem não chamar a atenção das pessoas, mas que não passam despercebidas do olhar do cronista. Pode ser através do sorriso de um pai que festeja o aniversário de sua filha em um boteco, pode ser através do risível que se apresenta em “Conversinha mineira”

Sá (2008) analisa as especificidades de vários cronistas brasileiros e entende que, em Paulo Mendes Campos, a crônica caminha junto com o poético. No dizer de Sá (2008, p. 49), “cada um de nós olha o mundo por um ângulo particular, embora conjugado aos ângulos ocupados por outros seres, reaprendemos a cada instante que a verdade é uma experiência pessoal.” Por isso, conclui, é possível reinventar a realidade. A crônica, em Paulo Mendes Campos, é a concretização dessa reinvenção do cotidiano. Em Carlos Drummond de Andrade, reconhecidamente um grande poeta, a crônica foi marcada não só o teor poético, o que seria fácil para ele, mas também pelo humor e pela leveza. Além desses, muitos outros cronistas brasileiros, cada qual em seu tempo e com seu estilo, fazem parte de um elenco de grande valor literário como: Machado de Assis, João do Rio, Lima Barreto, Stanislaw Ponte Preta, Millôr Fernandes, Clarice Lispector, Carlos Heitor Cony, Luis Fernando Veríssimo, entre outros.

Fazendo uma ponte entre essas particularidades da crônica brasileira e os fundamentando em Bakhtin (2006), quando diz que as necessidades enunciativas é que servem de motivação para a efetivação da língua a partir de enunciados concretos, o gênero crônica pode propiciar ao aluno a discussão sobre situações reais de comunicação. Certamente essa atividade de produção de texto se aproxima de uma perspectiva de língua viva, que está em constante movimento. Ela possibilita também ao aluno, ao se apropriar de uma narrativa de ficção, utilizar-se da imaginação, modificar a realidade, propor finais diferentes para a história narrada, dentre muitas outras possibilidades que a ficção permite-lhe fazer.

Assim, a produção de uma crônica tendo por base um fragmento inicial de um texto meu, teve como objetivo refletir sobre a escrita e construir junto com eles a concepção de que qualquer escrita é fruto de uma atividade processual e que também estará sempre sujeita a refacções de várias ordens.

Ao usar um fragmento inicial de uma crônica produzida há muitos anos, esperei, fundamentado em Bakhtin (2006), que a continuação dessa produção propiciasse respostas criativas por parte dos alunos, uma vez que as respostas se basearam em suas próprias experiências, conforme as especificidades do gênero crônica. Assim, apropriando-nos de Bakhtin (2006), quando diz que um “enunciado é repleto de reações-respostas a outros enunciados numa dada esfera da comunicação verbal”, nosso objetivo era que esse enunciado dado, que foi igual para todos, gerasse respostas singulares. Vejamos o que diz Bakhtin (2006, p. 316):

Não se pode esquecer que o enunciado ocupa uma posição *definida* numa dada esfera da comunicação verbal relativa a um dado problema, a uma dada questão, etc. Não podemos determinar nossa posição sem correlacioná-la com outras posições. E por esta razão que o enunciado é repleto de reações-respostas a outros enunciados numa dada esfera da comunicação verbal. Estas reações assumem formas variáveis: podemos introduzir diretamente o enunciado alheio no contexto do nosso próprio enunciado, podemos introduzir-lhe apenas palavras isoladas ou orações que então figuram nele a título de representantes de enunciados completos.

É através dessa confluência de enunciados originados das experiências desses sujeitos que é possível identificar como se dá esse processo de escolhas, de reflexões sobre certos enunciados, refletidos e refratados nas produções escritas.

Tendo por base essa perspectiva, é que propus ao aluno uma atividade a qual, partindo de algo concreto – um início igual para todos, embora a apreensão do sentido não seja a mesma – pudesse propiciar liberdade para que ele pudesse enveredar por muitos outros caminhos temáticos, discursivos, uma vez que a crônica é um dos gêneros em que isso é possível fazer.

Eis o início da crônica¹⁸ que serviu de base para todos os alunos:

Eu estava indo ao centro do Recife. Peguei um ônibus aproximadamente às 14h. Estava bem apressado, pois precisava alcançar um amigo que tinha pego uma outra condução um pouco antes de mim. Talvez eu conseguisse alcançá-lo, já que ele iria primeiro ao banco e depois seguiria para Olinda. Paguei a passagem e sentei-me na primeira cadeira que avistei.

Com a preocupação em encontrar esse tal amigo, não percebi que havia um homem sentado ao meu lado que seria o meu companheiro daquela viagem, o qual, minutos depois, me colocaria como o centro das atenções.

¹⁸ Esse trecho inicial foi produzido por mim, quando era aluno de graduação do curso de Letras, e fazia parte de um série de exercícios de escrita que eu costumava fazer.

A partir da apresentação e discussão dessa parte inicial da crônica, foi dito aos alunos que a primeira produção da crônica não seria o texto final, mas que eles poderiam tentar ousar em seus textos, buscando encontrar temáticas com as quais se sentissem mais à vontade, encontrar formas de dizer, de narrar que pudessem contribuir para o objetivo proposto na produção de seus textos, aproveitando experiências vivenciadas por eles próprios, como é característico do gênero crônica, baseada em uma atividade de letramento, conforme defende Kleiman (2008), onde possamos propiciar condições reais de escrita.

Dessa forma, os alunos desenvolveram sua primeira versão, sabendo que eles não tinham, em um primeiro momento, que concluir a crônica, mas que precisariam desenvolver ideias que seriam avaliadas posteriormente por nós – alunos e professor – quanto à sua viabilidade, dando prosseguimento à temática, alterando, acrescentando, isto é, colocando em prática aquilo que acreditamos ser uma escrita viva, real, próxima àquela vivenciada por aqueles que lidam com a escrita no seu dia a dia, ou seja, jornalistas, escritores, articulistas, pesquisadores. Desse modo, todos os alunos produziram duas versões da crônica.

Um dos objetivos das análises que se seguirão é identificar e analisar indícios de autonomia em diferentes versões dos textos produzidos pelos alunos; como se expressa a autonomia relativa dos sujeitos desta pesquisa, tanto na primeira quanto na segunda versões, analisar de que forma se expressa essa autonomia, além de identificar e analisar de que modo as orientações do professor contribuíram ou não para a constituição de produtores de texto relativamente autônomos. A seguir, analisaremos a primeira versão de Luciana e após isso, deter-nos-emos na segunda e terceira versões da aluna.

3.2 Primeira versão (V1)¹⁹ de Luciana

Eu estava indo ao centro do Recife. Peguei um ônibus aproximadamente às 14h. Estava bem apressado, pois precisava alcançar um amigo que tinha pego uma outra condução um pouco antes de mim. Talvez eu conseguisse alcançá-lo, já que ele iria primeiro ao banco e depois

¹⁹ De agora em diante, sempre que forem utilizados fragmentos das versões, utilizaremos V1- E1 para o primeiro enunciado analisado da primeira versão, V1- E2 para o segundo enunciado analisado da primeira versão e assim por diante. Da mesma maneira, ocorrerão com a segunda e terceira versões e seus respectivos enunciados analisados.

seguiria para Olinda. Paguei a passagem e sentei-me a primeira cadeira que avistei.

Com a preocupação em encontrar esse tal amigo, não percebi que havia um homem sentado ao meu lado que seria o meu companheiro daquela viagem, o qual, minutos depois, me colocaria como o centro das atenções.

O trânsito estava muito lento, comecei a ficar um pouco mais ansioso. Queria ver o meu amigo o quanto antes, tínhamos o que conversarmos.

Decidi então ligar para o meu amigo, porém meu celular estava sem rede.

Foi quanto inesperadamente, o companheiro que estava ao meu lado, sacou arma e anunciou: É um assalto!

Fiquei muito nervoso, trêmulo, quase que sem nenhuma reação.

Todos estavam muito assustados, alguns de tão apavorados chegaram até gritar. Eu no meio de tudo aquilo sem saber o que fazer.

Todos entregaram seus pertences, o bandido pegou as coisas e fugiu. Graças que um dos passageiros tinha escondido o celular, e estava com rede, o mesmo ligou para a polícia, que chegou algum tempo depois, e logo começou a busca atrás do ladrão.

Enquanto isso nós passageiros fomos fazer o B. O. (Boletim de Ocorrência).

Ápos feito, fui a procura de meu amigo, mas infelizmente ele já não estava mais lá.

3.2.1 Indícios de autonomia na primeira versão

A primeira versão de Luciana aborda a temática da violência urbana. É um assalto dentro do ônibus, mas o seu texto não se desenvolve a ponto de dar uma conclusão à sua crônica, não há elementos narrativos capazes de propiciar o clímax ou um fator complicador da trama que proporcionasse condições de envolver o leitor. No entanto, isso pode ter sido motivado pelas intervenções constantes que o professor fazia ao lembrar não só a Luciana, mas a todos os alunos que eles deveriam inicialmente escrever suas crônicas sem a obrigatoriedade de concluí-la logo na primeira versão.

Se, por um lado, a proposta apresentada pelo professor, ao oferecer um início de crônica cujo enredo, de certo modo, restringe as possibilidades de desenvolver a crônica com mais autonomia, por outro lado, o professor, durante as aulas, evidenciou a importância de pensar a escrita como um processo, que está sujeita a alterações de toda ordem, a depender dos efeitos de sentido que o aluno pretende imprimir em suas crônicas. Assim, em sua primeira versão, Luciana limita-se a seguir as indicações presentes no trecho dado pelo professor. Ela tem dificuldades de transformar o companheiro de viagem em um personagem relevante para a crônica. Luciana não apresenta em sua primeira versão modificações no trecho inicial que serviu de base para desenvolver a sua crônica.

Embora o professor não tenha pensado nisso quando da organização da proposta, ele de fato ofereceu duas opções aos alunos. A primeira seria seguir o trecho e manter a coerência, buscando relacionar sua crônica sem perder de vista os detalhes presentes no fragmento inicial. Consideramos esta opção como a menos propícia ao desenvolvimento da autonomia do aluno. A segunda opção seria alterar os detalhes para que cada aluno pudesse ajustá-lo a partir de sua criatividade. O professor sugeriu que os alunos poderiam alterar o sexo dos personagens, poderiam mudar o espaço em que ocorreu o evento, mas a ideia básica ficaria, isto é, alguém que passa por uma experiência inusitada dentro de uma condução (um ônibus): um passageiro que o coloca como o centro das atenções dentro do ônibus.

Luciana, em sua primeira versão, prefere a primeira opção. Essa primeira opção não possibilitou a ela muitos caminhos na elaboração de sua crônica. O personagem permanece masculino. O passageiro ao lado era um assaltante. Assim, após o personagem sentar-se ao lado desse homem, este anuncia o assalto, rouba os pertences de todos e vai embora.

Ao seguir a proposta inicial do professor, Luciana não expressa criatividade, em parte estimulada pela forma diretiva como o professor construiu a proposta inicial da produção da crônica com um início com certos detalhes de certo modo restritivos, como o fato de a história se passar dentro de um ônibus e na cidade de Recife, embora o professor tenha deixado claro que os alunos poderiam adaptar os detalhes do fragmento.

Nem a primeira opção em que a aluna precisava manter-se fiel ao trecho original nem a segunda, em que ela podia fazer adaptações que julgasse necessárias para produzir sua crônica parecem ter sido fáceis para Luciana, como podemos depreender de sua fala, quando questionada se teria sido difícil escrever uma crônica a partir de um início escrito por outra pessoa: “Sim, porque a pessoa desenvolver de acordo com uma certa introdução, a pessoa fica restrita, é pouquinho complicado. A pessoa quer dar uma introdução, desenvolver-se e tá presa ali.” Podemos perceber, portanto, que a proposta do professor restringiu o processo de escrita da aluna. Luciana também não considerou mais fácil a opção por contar sobre sua própria experiência. Ao ser questionada se a mudança de temática da primeira para a segunda versão teria sido motivada por ela ter

procurado um caminho mais fácil, ela diz, alongando sua fala: "Não! Foi mais fácil não, foi para contar um pouco da minha realidade."

A resposta de Luciana corrobora o que já havíamos dito antes: que a proposta de produção de texto do professor tolhia de certo modo a liberdade criativa dos alunos. Entretanto, o professor, em meio a essa restrição que não permite a aluna poder dizer tudo, possibilitou que ela buscasse alternativas discursivas que contribuíssem para a construção de sua crônica. Devemos esclarecer um aspecto importante dessa condição de produção em que se encontravam não só a aluna, mas todos os outros. Mesmo nas situações em que o professor tenha consciência de seu papel de estimulador da autonomia do aluno e queira inserir em sua prática de sala de aula um ambiente propício para tal, provavelmente ele deparar-se-á com suas próprias limitações, entrará em conflito com suas práticas ainda arraigadas por uma postura menos propensa a incentivar no aluno atitudes mais autônomas.

Vejamos a seguir a segunda versão de Luciana, após as sugestões feitas pelo professor.

3.2.2 Segunda versão de Luciana

Eu estava indo ao cento do Recife. Peguei um ônibus aproximadamente às 14h. Estava bem apressado, pois precisava alcançar um amigo que tinha pego uma outra condução um pouco antes de mim. Talvez eu conseguisse alcançá-lo, já que ele iria primeiro ao banco e depois seguiria para Olinda. Paguei a passagem e sentei-me a primeira cadeira que avistei.

Com a preocupação em encontrar esse tal amigo, não percebi que havia um homem sentado ao meu lado que seria o meu companheiro daquela viagem, o qual, minutos depois, me colocaria como o centro das atenções.

Mal olhei o seu rosto, não queria conversar com um alguém que eu nunca tinha visto. Simplesmente peguei meu fone de ouvido, e justamente nahora que eu iria começa ouvir música, ele me surpreendeu. Perguntando-me:

_ Luciana o que houve entre nós?

Virei meu rosto e olhei para ele. Eu não podia imaginar que eu o conhecia, e que aquele homem tinha sido meu grande amor, Carlos. Olhei-o aparentemente com uma frieza incomparável, não queria demonstrar que por dentro, meu coração fervia, batia muito rápido, era uma sensação inesplicável. Ora! era demais para mim, depois de dois anos separados, ele vir falar comigo. Ele nunca falará antes. Simplesmente lhe respondi:

_ Já faz tanto tempo que eu nem lembro!

_ Tenho certeza que o nosso amor, você não iria esquecer, assim facilmente.

É verdade eu não tinha esquecido-o, mas precisava, virar essa página de minha vida, eu já tinha sofrido muito antes e não queria passar por essa situação novamente. Foi quando lhe falei.

_ Em dois anos tudo pode acontecer, eu já tenho um outro alguém.

_ Sim, é verdade, tudo pode acontecer, mas você não me esqueceu, você pode até esta com outra pessoa, porém você não o ama.

_ Quem é você para falar de amor? Um alguém que dizia que me amava, que não conseguiria viver sem mim e que simplesmente em mim não confiava? Bastou alguém levantar uma calúnia a meu respeito e você acreditou, eu não quero, nunca quis e jamais irei querer um amor assim.

_ Luciana, desculpe-me, aliás me perdoe, sei que errei, me arrependo profundamente, pelo erro que comete, eu não sabia que você guardava tanta raiva de mim. Mas eu a amo. Me envolvi com outras pessoas, mas foi em vão, elas não me completavam da mesma forma que você me completa. Agi de cabeça quente, quando rompi nosso relacionamento. Me arrependo muito.

Quando Carlos falou-me isso, fiquei pálida, trêmula. Porém eu precisava continuar sendo fria, sem demonstrar nenhum outro sentimento, a não o desprezo. Era difícil, fingir que não o amava, enquanto na verdade, meu coração acelerava a cada vez que ele falava. Entretanto, meu orgulho falava alto, muito alto, eu não poderia dar meu braço a torcer.

Era muito angustiante para mim, Ama-lo e fingir que não o amava.

Levantei, dei sinal para o motorista parar, eu não agüentava mais aquela situação. Mas antes de eu descer falei com um tom exaltado, as lágrimas derramando pelo rosto. Nesse momento todos olharam para mim.

_ Eu te amei, como nenhuma outra mulher antes tinha te amado e possivelmente jamais encontrará um alguém que te amei o quanto eu te amei. Mas você não soube me amar. Carlos, o tempo passa e com ele leva nossos sentimentos. Agora é tarde, vá viver a sua vida com outro alguém. Pois a mim você perdeu.

Quando terminei de falar percebi que lágrimas caíam sobre o rosto de Carlos. Mas mesmo assim fingi não dar nenhuma importância e descí.

Desci com o coração partido. Talvez eu estivesse sendo um pouco rude, mas eu precisava, era uma questão de honra para mim vê-lo sofrer. Sentei na primeira praça que encontrei, comecei a lembrar os bons momentos que tivemos juntos. Esses foram os melhores momentos de minha vida, pois eu o amava, e tinha a impressão q também era correspondia.

Fui surpreendida pela súbita vontade de voltar para o ônibus e falar o que eu sentia falar do meu amor. Porém foi tarde, o ônibus já tinha partido. Fiquei muito triste, então voltei para o lugar onde eu estava. Quando derrepente ouso uma voz.

_ Luciana!!!

Quando olho, era Carlos, não consegui conter o impulso de abraçá-lo, daí então parti ao seu encontro.

Após um longo e confortável abraço, conversamos e vimos que ainda havia muita coisa a ser resolvida entre nós. Carlos me convidou para tomar um sorvete e continuamos conversando, parecíamos duas crianças. Daí então percebi que eu não consegueria esquecer-lo jamais, ele era minha alma gêmea.

_ Luciana, eu te amo, você é e sempre foi a minha vida é a pessoa que eu quero ao meu lado.

Não tinha mais forças para esconder meus sentimentos e lhe falei.

_ Carlos eu sempre te amei, nem mesmo todas as estrelas do céu juntas são maior que o amor que eu sinto por você.

Assim que acabei de falar, nem percebi que os nossos lábios estavam entrelaçados. E que não adiantava tentar tirar da minha cabeça o que saía do meu coração. Chegue a conclusão que não devemos esperar muito tempo *para* dizer a pessoa amada o que você sente, pois o amanhã pode ser tarde e está pessoa talvez já não sentirá o mesmo.

3.2.3 Indícios de autonomia na segunda versão

Agora, na segunda versão, o tema de Luciana muda completamente, negando a versão anterior. Agora temos um relacionamento amoroso a ser desenvolvido²⁰. Essa mudança da narrativa pode ter sido consequência da necessidade que a aluna tinha de encontrar um tema com o qual ela se sentisse mais confortável para escrever, não necessariamente mais fácil, conforme ela mesma confirmou em entrevista, o que pode ser considerado um indício de autonomia na construção de sua própria condição de produtora de texto, mesmo em meio a certas restrições como um início padrão para todos imposto pelo professor.

De acordo com as anotações de campo, é possível afirmar que Luciana, em certo momento, durante as aulas, afirma que preferiu o tema sobre relacionamento amoroso por ter vivenciado tal experiência, por isso o melhor caminho para desenvolver a sua crônica seria optar por escrever sobre seus sentimentos por um rapaz e as experiências que esses primeiros relacionamentos amorosos trazem principalmente em se tratando de adolescentes. Entretanto, para Luciana, escrever sobre suas próprias experiências não torna necessariamente um trabalho fácil.

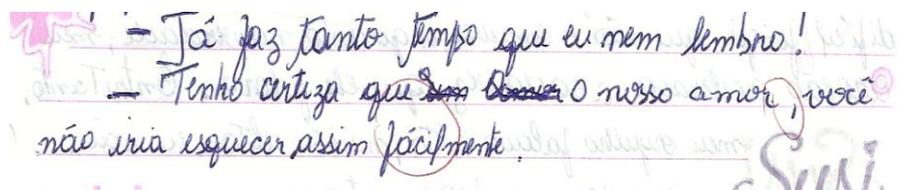
Fundamentados em Bakhtin/Volochinov (2004), quando este diz que a língua se constitui a partir de enunciados reais de comunicação, é possível dizer que Luciana, quando se utiliza de situações reais vividas por ela, consegue conferir mais naturalidade nos diálogos, por exemplo, quando Luciana reencontra o ex-namorado e discute com ele sobre os antigos, mas ainda presentes, sentimentos que tinham um pelo outro. Além disso, também tece comentários justificando o que disse ao ex-namorado, quando este tenta convencê-la de que ainda havia amor entre eles: “ _ Tenho certeza que o nosso amor, você nunca iria esquecer assim facilmente.” e ela completa: “ É verdade eu não tinha esquecido-o, mas precisava, virar essa página de minha vida, eu já tinha sofrido muito antes e não queria passar por essa situação novamente.”

²⁰ Luciana produziu três versões de seu texto, no entanto a temática da 1ª versão foi abandonada.

Além disso, podemos afirmar que, se por um lado o professor se utiliza, de acordo com De Certeau (2009,) da estratégia para determinar o que os alunos deveriam escrever, dando-lhes um início igual para todos – o que não quer dizer que todos os alunos fizeram a mesma leitura do trecho dado – Luciana se marca pela tática, ao acatar em um primeiro momento a proposta do professor, para depois enveredar por outro caminho temático, o que nos permite dizer que Luciana não foi somente tática, mas também relativamente autônoma na sua produção escrita.

No que concerne aos aspectos gramaticais, é possível identificar certas escolhas linguísticas de Luciana nessa segunda versão. A aluna preocupa-se em encontrar a melhor forma de dizer, de construir um efeito de sentido a partir das opções Linguísticas de que dispõe. Esse cuidado pode ser verificado na atitude da aluna durante as atividades de reescrita, como podemos verificar no fragmento²¹ a seguir, expressa nas rasuras:

V2- E1



- Já faz tanto tempo que eu nem lembro!
 - Tenho certeza que ~~um~~ ~~o~~ nosso amor, você
 não iria esquecer assim facilmente.

Também em seu discurso, quando na entrevista perguntamos sobre o seu processo de elaboração da crônica, o que ela respondeu: “Professor, eu escrevi cinco vezes minha crônica antes de entregar ao Sr a última versão (terceira versão).

Como podemos observar pelas rasuras da aluna, sua escolha foi dizer “um amor”. É possível verificar em Luciana a dúvida se deveria escrever “amor” em letra maiúscula ou minúscula. Depois optou por escrever “o amor”, como se pode verificar pela introdução do artigo espremido entre a conjunção “que” e o artigo “um”. Finalmente decidiu por dizer “o *nosso amor*”. Ela decide assumir em seu texto que o termo “o *amor*” pertence a ela, ou melhor, ao casal, não é *um amor* qualquer. Ela se assume, então, como sujeito-objeto deste amor. Assim, apropriando-nos do que

²¹ Os círculos em redor das palavras foram feitos por mim e discutidas as razões com os alunos, durante as conversas que tinha com cada um deles com vistas à reescrita dos textos..

afirmam Bakhtin (2006) e Freire (1996), o sujeito se constitui pela presença do outro, que se reconhece co-participante desse sentimento. Luciana parece criar um personagem cujas características muito se parecem com este sujeito, que só se constitui plenamente pela relação com o outro.

Sua indecisão termina quando finalmente resolve aceitar ser narradora da história e personagem ao mesmo tempo, o que caracteriza tipicamente a crônica, já que o episódico, os fatos vividos pelo autor se misturam com a ficção (MOISÉS, 1991, p. 247). Embora isso não seja exclusivo da crônica, mas particularidade da obra literária, esse fator pode ter auxiliado Luciana a produzir sua crônica e reescrevê-la com tanto fôlego.

Levando em consideração essa característica do gênero crônica, embora não tenha sido objetivo das sequências didáticas (nem deveria ser) transformá-los em cronistas, nosso intento principal era disponibilizar a todos os alunos situações em que pudessem colocar-se enquanto sujeitos de suas próprias histórias, por isso eles precisariam ter conhecimento das características do gênero crônica:

Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso. (BAKHTIN, 2006, p. 285)

Assim, foi necessário que os alunos conhecessem as características do gênero crônica, entendessem as suas particularidades para que assim tivessem condições de, munidos desses conhecimentos, produzir suas próprias crônicas, utilizando-se de suas próprias histórias de vida, suas leituras, suas observações e suas idiossincrasias.

Um exemplo desse embate entre aquilo que a língua nos possibilita e aquilo que queremos dizer, isto é, o sentido que queremos imprimir, pode ser ilustrado pela opção que Luciana faz pela retirada do artigo definido antes da palavra lágrimas, como podemos ver no excerto abaixo:

V2-E2

* Quando terminei de falar percebi que as lágrimas caíam sobre o rosto de Carlos. Mas mesmo assim fingi não dar nenhuma importância e desei.

Pode-se deduzir, portanto, que a aluna reconheceu que dizer “lágrimas caíam sobre o rosto de Carlos” estaria mais adequado do que “as lágrimas caíam sobre o rosto de Carlos”. O efeito de sentido, ao optar por retirar o artigo, gera uma compreensão de que não foram poucas lágrimas, mas muitas, incontáveis e indefinidas lágrimas. Por isso, ao descartar o primeiro enunciado, que não daria o efeito de sentido desejado, e ao optar pela supressão do artigo, sugerindo que copiosas lágrimas caíssem, observamos em Luciana uma atitude que a identifica como um sujeito-produtor de texto relativamente autônomo, constituindo-se a partir de uma ação pensada, a fim de empreender um sentido específico.

Se consideramos um indicio de autonomia a atitude de Luciana comentada anteriormente, quando ela faz suas próprias revisões, entendemos também, no que diz respeito à atitude de aceitar ou não sugestões do professor, que Luciana está atenta à intervenção do professor, quando ele identificou a falta da vírgula após o vocativo, como se pode ver em sua terceira versão. Ela segue a orientação dada e usa adequadamente a vírgula.

V2-E3²²

Alderis, o que houve entre nós?

V3- E3

Alderis, o que houve entre nós?

²² Como a aluna usa o próprio nome nos fragmentos originais, fizemos essa alteração, a fim de preservar a sua identidade.

No entanto, apesar de ter compreendido o uso obrigatório da vírgula após o vocativo, surgiu em seu texto um novo caso no qual não era possível o uso da vírgula, pois o termo Carlos funciona agora como aposto (meu grande amor Carlos) Desse modo, Luciana, por não entender essa nova situação nem o professor ter explicado a ela, emprega a vírgula da mesma forma que na situação anterior, causando um sentido diferente do pretendido por ela. Vejamos os excertos abaixo que ilustram essa observação:

V2- E4

*Virei meu rosto e olhei para ele. Eu não podia imaginar que eu o conhecia, e que aquele homem tinha sido meu grande amor, (Carlos). Olhei-o aparentemente com uma frieza**

V3 – E4

Virei meu rosto e olhei para ele. Eu não podia imaginar que eu o conhecia, e que aquele homem tinha sido meu Grande amor (Carlos).

Em V2-E4, a vírgula foi inserida adequadamente, já que temos aqui um caso de aposto explicativo, no entanto o nome do personagem (Carlos), que fazia referência a *meu grande amor*, precisaria estar posicionado em outro lugar (substituindo a palavra homem), para que não houvesse possibilidade de gerar alguma ambiguidade. De fato, Luciana não consegue empregar o aposto adequadamente. Talvez Luciana, influenciada pela intervenção do professor quanto à regra do uso da vírgula sempre que houver um vocativo, apropriou-se dessa norma gramatical muito específica e a generalizou, estendendo-a para o aposto . É possível afirmar que Luciana ficou muito presa às intervenções do professor, assumindo uma posição menos autônoma como produtora de seu texto, embora acreditemos que isso se deva também à explicação pontual do professor.

Embora o professor tenha trabalhado a pontuação em suas aulas, consideramos, baseados no exemplo acima, que o professor deveria ter se aprofundado nos casos específicos de pontuação no texto de Luciana.

O fato de Luciana colocar o nome Carlos no final da frase sugere que sua intenção tenha sido criar certo suspense. Em sua entrevista, ao ser questionada se havia tido a intenção de criar um certo suspense ela diz: “um certo misteriozinho, né professor, às vezes é bom”. Indagada sobre se sua atitude teria sido consciente ou não, ela conclui:

Rapaz, foi um pouco dos dois, porque na hora que tava escrevendo eu não percebi certo suspense, porém na hora que tava relendo com as meninas do colégio foi que elas me disseram exatamente as mesmas coisas que o Sr acabou de dizer, foi a Katilini.

Sua fala revela um fato relevante para a análise do processo de escrita tanto de Luciana quanto de Aline e Katilini: o trabalho colaborativo que havia em alguns grupos de alunos. Entre eles havia a troca de textos, quando um lia o texto do outro. Aline, como veremos mais adiante em sua entrevista, confirmará essa prática surgida durante as escritas e reescritas das crônicas. O fato de minha compreensão do texto de Luciana ter coincidido com a compreensão de suas colegas, dentre as quais duas são sujeito de pesquisa, confirma a necessidade de uma prática pedagógica que estimule a leitura dos textos produzidos pelos próprios alunos, uma vez que a leitura fica muitas vezes restrita às obras literárias e aos livros didáticos. até porque escrevemos para alguém ler, embora, muitas vezes os textos fiquem destinados à leitura do professor, geralmente com um viés vinculado unicamente à correção, conforme reflete Medeiros (1991). Como os alunos estavam lendo os textos dos próprios colegas, as condições de produção tornavam-se relativamente mais fáceis aos alunos.

Considerando essa intenção de Luciana, é possível afirmar que ela dá indícios de uma autonomia como sujeito-produtor de texto, quando toma a decisão de colocar o termo no final do enunciado, a fim de buscar o efeito pretendido. Consideramos que caberia também ao professor instigar a aluna a buscar soluções para criar o efeito de sentido desejado.

Assim, sugerimos algumas opções linguísticas que poderiam ser apresentadas pelo professor a fim de introduzir o nome Carlos, em função da intenção pretendida por Luciana. A opção *b* seria a mais adequada para criar o efeito de suspense,

embora a c também provoque um relativo suspense ao retardar um pouco o nome Carlos. Já opção a não provocaria esse efeito.

- a. Virei meu rosto e olhei para Carlos. Eu não podia imaginar que eu o conhecia, e que aquele homem tinha sido meu grande amor.
- b. Virei meu rosto e olhei para ele. Eu não podia imaginar que eu o conhecia, que aquele homem era Carlos, meu grande amor.
- c. Virei meu rosto e olhei para ele. Eu não podia imaginar que era Carlos, (aquele) que tinha sido meu grande amor.

A primeira consideração é que o professor tem de estar atento à clareza quanto às marcações feitas no texto do aluno, evidenciando o que ele quis dizer e não simplesmente marcar sem detalhar as condições em que determinado problema foi identificado. Embora a explicação quanto à inadequação do termo Carlos naquele ponto do texto tenha sido feita, o que ficou na memória de Luciana foi somente a marcação do professor como um sinal de que aquilo que ela escreveu deveria ser retirado e não recolocado.

A segunda consideração é que a atitude de Luciana nos leva a refletir sobre as expectativas que os alunos criam sobre a avaliação que o professor fará de seus textos. Luciana tinha conhecimento, por intermédio das explicações do professor, que seu texto seria avaliado não como um produto, mas uma atividade processual. As produções escritas na sala de aula, apesar dos avanços nos estudos lingüísticos e pedagógicos, ainda se baseiam no exercício da redação, cujo único interlocutor é o professor e cujas propostas limitam-se a temas como minhas férias, no início do ano; o dia das mães, em maio; a festa de São João, em junho e assim por diante, como descreve Geraldi (1997).

3.2.4 Terceira versão de Luciana

Eu estava indo ao centro do Recife. Peguei um ônibus aproximadamente às 14h. Estava bem apressada, pois precisava alcançar um amigo que tinha pego uma outra condução um pouco antes de mim. Talvez eu conseguisse alcançá-lo, já que ele iria primeiro ao banco e depois seguiria para Olinda. Paguei a passagem e sentei-me na primeira cadeira que avistei.

Com a preocupação em encontrar esse tal amigo, não percebi que havia um homem sentado ao meu lado que seria o meu companheiro daquela viagem, o qual, minutos depois, me colocaria como o centro das atenções.

Mal olhei o seu rosto, não queria conversar com um alguém que eu nunca tinha visto. Simplesmente peguei meu fone de ouvido, e justamente na hora que eu iria começar ouvir música, ele me surpreendeu. Perguntando-me: _ Luciana, o que houve entre nós?

Virei meu rosto e olhei para ele. Eu não podia imaginar que eu o conhecia, e que aquele homem tinha sido meu Grande amor (Carlos). Olhei-o aparentemente com uma frieza incomparável, não queria demonstrar que por dentro, meu coração fervia, batia muito rápido, era uma sensação inexplicável. Ora! era demais para mim, depois de dois anos separados, ele vir falar comigo. Ele nunca falara antes. Simplesmente lhe respondi:

_ Já faz tanto tempo que eu nem lembro!

_ Tenho certeza que o nosso amor você não iria esquecer assim facilmente.

É verdade, eu não o tinha esquecido-o, mas precisava virar essa página de minha vida, eu já tinha sofrido muito antes e não queria passar por essa situação novamente. Foi quando lhe falei.

_ Em dois anos tudo pode acontecer, mas você não me esqueceu, você pode até estar com outro alguém, porém você não o ama.

_ Quem é você para falar de amor? Um alguém que dizia que me amava, que não conseguiria viver sem mim e que simplesmente em mim não confiava. (rasura) Quem ama confia no outro. Que amor foi esse que você dizia sentir, e simplesmente não confiava em mim? Eu pensava que o nosso amor fosse sólido, firme, mas eu estava enganada, bastou um alguém levantar uma calúnia a meu respeito e você acreditava, eu não quero, nunca quis e jamais irei querer um amor assim.

_ Luciana, desculpe-me, aliás me perdoe, sei que errei, me arrependo profundamente pelo erro que cometi, eu não sabia que você guardava tanta raiva de mim. Mas eu a amo. Me envolvi com outras pessoas, mas foi em vão, elas não me completavam da mesma forma que você me completa. Agi de cabeça quente, quando rompi nosso relacionamento, Me arrependo muito.

Quando Carlos me falou isso, fiquei pálida, trêmula. Porém eu precisava continuar sendo fria, sem demonstrar nenhum outro sentimento, a não ser o desprezo. Era difícil fingir que não o amava, enquanto na verdade, meu coração acelerava a cada vez que ele me falava. Entretanto, meu orgulho falava alto, eu não poderia dar o braço a torcer.

Era muito angustiante para mim, ama-lo e fingir que não o amava.

Levantei, dei sinal para o motorista parar, eu não agüentava mais aquela situação. Mas antes de eu descer, falei. Com um tom exaltado, as lágrimas derramando pelo rosto. Nesse momento todos olharam para mim.

_ Eu te amei, como nenhuma outra mulher antes tinha te amado e possivelmente jamais encontrará alguém que te ame o quanto eu te amei. Mas você não soube me amar. Carlos, o tempo passa e com ele leva nossos sentimentos. Agora é tarde, vá viver a sua vida com um outro alguém, Pois a mim você perdeu.

Espero que você encontre uma mulher, e ela venha ama-lo pelo menos um terço do que eu te amava, embora sei que é muito difícil, e dessa vez que confie nessa pessoa. Lembre-se o mundo dá voltas, e quando você a encontrar seja feliz. Adeus!

Quando terminei de falar, percebi que lágrimas caíam sobre o rosto de Carlos. Mas mesmo assim, fingi não dar nenhuma importância e desci.

Desci com o coração partido. Talvez eu estivesse sendo um pouco rude, mas eu precisava, era uma questão de honra para mim vê-lo sofrer. Sentei na primeira praça que encontrei, comecei a lembrar os bons momentos que tivemos juntos. Esses foram os melhores momentos de minha vida, pois eu o amava e tinha a sensação que também era correspondida.

Fui surpreendida pela súbita vontade de voltar para aquele ônibus e falar o que eu sentia, falar do meu amor. Porém foi tarde, o ônibus já tinha partido. Fiquei muito triste, então voltei para o lugar onde eu estava. Quando de(rasura) repente ouço uma vez.

_ Luciana !!!

Quando olho, era Carlos não consegui conter o impulso de abraçá-lo, daí então parti ao seu encontro.

Ápos um longo e confortável abraço, conversamos, muito parecíamos duas crianças. Foi então que a máscara caiu, eu não conseguiria virar essa página de minha vida.

Acho que eu não conseguia vira essa página porque havia laços fortes que me prendia a ela, eu tentava virar, mas era muito difícil. Pois o amor que eu sentia era muito forte, engraçado é que eu pensei por alguns momentos que esse sentimento estivesse morto e enterrado. Diante de tal situação, por alguns minutos, fiquei calada, pois eu ainda tentava buscar forças para ignorá-lo.

_ Luciana eu te amo, você é e sempre foi a minha vida é a pessoa que eu quero ao meu lado, nessa vida e em todas as outras vidas que eu tiver.

Não tinha mais forças para esconder meus sentimentos e lhe fale.

_ Carlos, eu sempre te amei, nada nesse mundo é maior que o amor que eu sinto por você.

Assim que acabei de falar, nem percebi que os nossos lábios estavam entrelaçados. E que não adiantava tentar tirar da minha cabeça o que não saía do meu coração, meu coração sempre falara (rasura) alto, e ele sempre o quis ao meu lado.

Cheguei à conclusão que orgulho não leva a nada, devemos dizer sim para o amor, sim para a vida. Não devemos esperar muito para dizer a pessoa amada o que você sente, mas, (?) pois o amanhã poderá ser tarde e está pessoa talvez já não sentirá o mesmo. Portanto não perca tempo.

3.2.5 Indícios de autonomia na terceira versão

Nesta terceira versão, Luciana não consegue resolver todos os problemas que foram identificados e destacados pelo professor na segunda versão, mas consegue imprimir sua autonomia, quando, em certos momentos, faz ajustes que não foram solicitados.

Vejamos o que faz Luciana quando reescreve o 3º parágrafo da terceira versão:

V3 – E5

Mal olhei o seu rosto, não queria conversar com um alguém que eu nunca tinha visto. Simplesmente peguei meu fone de ouvido, e justamente na hora que eu iria começar ouvir música, ele me surpreendeu, perguntando-me:
— Alderis, o que houve entre nós?

Luciana faz alterações em V3–E5, ao corrigir a expressão *nahora*, separando-a em duas palavras distintas: *na hora*. A marcação escrita pelo professor, em forma de círculo, na expressão *nahora*, parece ter surtido o objetivo desejado, por ser um deslize ortográfico pontual e de fácil solução. Isso nos faz pensar sobre a questão das intervenções que o professor pôde fazer no momento em que analisava – individualmente ou em pequenos grupos – os textos dos alunos. Chamar oralmente a atenção para um aspecto do texto e marcar o fato no próprio texto será mais eficiente para a compreensão do aluno do que usar apenas um dos dois recursos.

Vejamos os enunciados abaixo e as marcas de rasura na palavra *inexplicável*:

V2- E6

Olhei-o aparentemente com uma frieza
incomparável, não queria demonstrar que por dentro, meu cora-
ção fervia, batia muito rápido, era uma sensação inexplicável.

V3- E6

Olhei-o aparentemente com uma frieza
incomparável, não queria demonstrar que, por den-
tro, meu coração fervia, batia muito rápido, era uma
sensação inexplicável.

Comparando os fragmentos acima entre V2-E6 e V3-E6, após o professor ter atentado para a grafia da palavra *inexplicável* com x e não com s, é possível verificar, a partir da rasura em V3-E6, uma falta de segurança quanto à grafia correta.

Agora, vejamos o enunciado 7, na segunda e na terceira versões:

V2- E7

É verdade, eu não tinha esquecido-o, mas precisa-
va virar essa página de minha vida, eu já tinha sofrido
muito antes e não queria passar por essa situação novamente.
Foi quando lhe falei.

V3- E7

É verdade, eu não o tinha esquecido-o, mas precisava virar essa página de minha vida. Eu já tinha sofrido muito antes e não queria passar por essa situação novamente. Foi quando lhe falei.

Nos fragmentos acima, a explicação²³ do professor quanto à colocação pronominal não parece ter sido compreendida, principalmente quanto à função que os pronomes oblíquos têm na recuperação dos termos da oração, já que Luciana escreve duplamente o pronome oblíquo *o*, provavelmente porque o professor não eliminou o pronome *o* em *esquecido-o*. O que o professor fez foi simplesmente escrever o pronome *o* depois do advérbio *não*, caracterizando a ênclise, justificada pela atração do advérbio, segundo as regras gramaticais.

Pode-se inferir no fragmento acima que, a princípio, a intervenção do professor não contribuiu para Luciana se constituir como sujeito relativamente autônomo de seu texto, uma vez que ela ficou restrita a um aspecto gramatical desconsiderando o aspecto enunciativo, o que vai de encontro ao que defendemos ao nos basearmos em Bakhtin (2006), quando este afirma que a língua não pode ser compreendida sem se levar em conta os seus aspectos interacionais entre os interlocutores, que influenciarão ou condicionarão os fatores linguísticos. Em suma, deve-se dizer que nessa ocasião o professor não contribuiu para que Luciana desenvolvesse mais autonomia em sua escrita.

Cabe aqui a constatação de que uma intervenção gramatical dissociada da produção de sentido torna mais difícil a sua compreensão por parte do aluno. Em outras palavras, mesmo que o aluno compreenda a explicação que o professor dá de um aspecto gramatical, se ela não vier inserida em um contexto discursivo, é provável que sua compreensão fique restrita ao momento da explicação. Nesse sentido, baseando-nos em Bakhtin (2006, p. 289), podemos chegar à conclusão de que, para que se apreenda efetivamente uma estrutura Linguística, é necessário que haja alguma necessidade comunicativa: informar, avaliar, discordar ou concordar, contar, afirmar ou negar etc.

²³ Referimos à explicação que o professor fez, conforme identificamos nas anotações de campo.

Em V3-E6, Luciana se utiliza de algumas substituições.

V2- E8

- Sim, é verdade, tudo pode acontecer, mas você não me esqueceu, você pode até estar com outra pessoa, porém você não o ama.

V3 E8

- Sim, é verdade, tudo pode acontecer, mas você não me esqueceu. Você pode até estar com outro alguém, porém você não o ama.

Um das substituições foi motivada pela intervenção do professor, quando a aluna corrige a escrita do verbo “estar” acrescentando-lhe o “r” que faltava; outra movida sem a intervenção do professor, quando escolhe a expressão “estar com outro alguém” no lugar de “estar com outra pessoa”. Luciana, então, vai além do que o professor lhe mostrou. Ela utiliza repetidas vezes o pronome *alguém*, assumindo desse modo que quer usar a palavra, mesmo que tenha que repeti-la muitas vezes. Se esse fato pode demonstrar a limitação do vocabulário de Luciana, por sua vez, ele pode ser justificado por dois fatores: o primeiro é que a extensão de seu texto expôs para a aluna a necessidade de diversificar seu vocabulário; o segundo diz respeito à falta de ênfase do professor no processo de reescrita da aluna quanto ao aspecto da repetição.

No enunciado abaixo, temos um avanço em Luciana, do ponto da vista de sua argumentação, ao fazer alterações que tinham por objetivo a melhor forma de dizer. Vejamos os excertos abaixo:

V2-E9

- Quem é você para falar de amor? Um alguém que dizia que me amava, que não conseguiria viver sem mim e que simplesmente em mim não confiava. Quem ama confia no Outro. Quem foi esse que você dizia sentir, e simplesmente não confiava em mim? Bastou alguém levantar uma calúnia a meu respeito e você acreditou, eu não quero, nunca quis e jamais irei querer um amor assim.

V3-E9

- Quem é você para falar de amor? Um alguém que dizia que me amava, que não conseguiria viver sem mim e que simplesmente em mim não confiava. Que amor. Quem ama confia no outro. Que amor foi esse que você dizia sentir, e simplesmente não confiava em mim? Eu pensava que o nosso amor fosse sólido, firme, mas eu estava enganada, bastou um alguém levantar uma calúnia a meu respeito e você acreditou. Eu não quero, nunca quis e jamais irei querer um amor assim.

Ela parece ter percebido que simplesmente dizer *Bastou alguém levantar uma calúnia a meu respeito e você acredita* não tinha força argumentativa suficiente para expressar aquilo que o personagem verdadeiramente sentia. Por isso acrescentou: “Eu pensava que o nosso amor fosse sólido, firme, mas eu estava enganada, bastou alguém ...”.

Os enunciados que Luciana coloca em V3-E9 dizem muito do sentimento da personagem ao expressar a sua decepção amorosa, principalmente ao contrapor os adjetivos *sólido* e *firme* (*amor*) à decepção que *ela* tem quando Carlos, seu amado, resolve crer nas *calúnias* levantadas.

Essa iniciativa não foi provocada, de forma direta, pelas intervenções do professor. Não há marcas escritas do professor que indiquem que ela deveria fazer tais acréscimos em seu texto, no entanto, durante as aulas, analisando textos de autores profissionais e também textos dos alunos nas primeiras versões, foi enfatizada a importância de que tudo o que escrevessem em suas crônicas deveria ser bem fundamentado, conforme foi apresentado na análise do texto “A última crônica” de Fernando Sabino, quando este se utiliza da própria crônica para discorrer sobre a dificuldade de encontrar assunto para sua crônica, fazendo uso do recurso da metalinguagem.

Ainda dando prosseguimento às modificações que Luciana faz em sua terceira versão, a fim de encontrar a melhor maneira de formular seus enunciados, vejamos como ela os reescreve:

V2 –E10

- Eu te amei, como nenhuma outra mulher antes
 tinha te amado, e possivelmente jamais encontrará um al-
 guém que te ame o quanto eu te amei. Mas você não
 soube me amar. Agora é tarde, vá viver a sua vi-
 da com outro alguém. Pois a mim você perdeu.

V3 –E10

- Eu te amei, como nenhuma outra mulher antes
 tinha te amado e possivelmente jamais encontrará um
 alguém que te ame o quanto eu te amei. Mas você
 não soube me amar. Carlos, o tempo passa e com ele leva
 nossos sentimentos. Agora é tarde, vá viver a sua vida
 com um outro alguém. Pois a mim você perdeu.
 Espero que você encontre uma mulher, e ela venha a-
 ma-lo pelo menos um terço do que eu te amava, embora
 sei que é muito difícil, e dessa vez você confie nesta pessoa.

O primeiro acréscimo “Carlos, o tempo passa e com ele leva nossos sentimentos.” retoma o discurso do senso comum de que o tempo tanto tem o poder de apagar a dor da saudade, quanto de acabar com o amor, ou seja, o tempo é implacável, tudo destrói.

O segundo acréscimo “Espero que você encontre uma mulher, e ela venha a ama-lo pelo menos um terço do que eu te amava, embora sei que é muito difícil, e dessa vez você confie nesta pessoa.” enfatiza na comparação do amor que uma outra mulher poderia ter por Carlos, embora não se compare ao seu, segundo a narradora.

Luciana se utiliza de certos clichês, os quais nos remetem – coincidentemente ou não – para letras de músicas antigas, como Ouça de Maysa, Você não soube me amar da banda Blitz. Independentemente de ter tido acesso ou não a essas frases-feitas através das letras de músicas, vale ressaltar a importância das outras vozes que perpassam todo e qualquer discurso, o que poderia ter sido empregado pelo professor para refletir sobre o fato de que não existe um dizer original, adâmico, mas discursos que são retomados em contextos diversos e que, por isso, se constituem novos enunciados, conforme defende Bakhtin(2006).

Após termos analisado as marcas textuais como deslocamentos, apagamentos e acréscimos, vejamos a seguir uma em especial: a paráfrase entre as versões. Embora ainda seja possível identificar nos enunciados a seguir marcas anteriormente analisadas, deter-nos-emos à análise da paráfrase, a qual consideramos ser uma marca de autonomia em Luciana. Vejamos os enunciados da segunda versão em comparação com a da terceira:

V2 –E11

Após um longo e confortável abraço, conversamos e vimos que ainda havia muita coisa a ser resolvida entre nós. Carlos me convidou para tomar um sorvete e continuamos conversando, parecíamos duas crianças. Dai então percebi que eu não conseguiria esquecê-lo jamais, ele era minha alma gêmea.

V3 –E11

Após um longo e confortável abraço, conversamos muito parecíamos duas crianças. Foi então que a máscara caiu, eu não conseguiria virar essa página de minha vida. Carlos me convidou para tomar um sorvete e continuamos conversando. Afinal havia muitas coisas ainda para serem esclarecidas.

Paráfrases

1. “vimos que havia muita coisa a ser resolvida entre nós = afinal havia muitas coisas ainda para serem esclarecidas.”
2. “dai então percebi que eu não conseguiria esquecê-lo jamais, ele era minha alma gêmea = Foi então que a máscara caiu, eu não conseguiria virar essa página de minha vida.

Poderíamos, *a priori*, dizer que Luciana não consegue na terceira versão dos trechos acima construir um texto organizado, que sua segunda versão não consegue avançar literariamente, pois recorre constantemente aos lugares-comuns

(a máscara caiu), que não consegue pontuar e acentuar adequadamente. Tudo isso pode ser dito a respeito de sua escrita, mas não se pode negar que houve significativos avanços na produção de Luciana do ponto de vista discursivo, quando ela, apesar de já trazer consigo o hábito de escrever, sente-se motivada a reescrever sua crônica mais de cinco vezes antes de entregar sua terceira e última versão.

Convém destacar o que disse Luciana sobre o seu processo de escrita: “Professor, antes de te entregar eu escrevi mais de cinco vezes.” Quando questionada por que reescreveu tantas vezes, ela justifica: “Uma, na minha opinião, eu não estava colocando todos os sentimentos ali presentes, outra depois vem a pontuação será que tá correta porque me falaram que a pontuação é um ponto decisivo na hora de o outro entender os meus sentimentos.” Verificamos, em suas palavras, tanto uma preocupação discursiva, quando enfatiza a necessidade de expressar na escrita tudo o que estava sentindo, quanto um cuidado com questões linguísticas, quando menciona a necessidade de pontuar adequadamente, a fim de tornar seu texto claro ao leitor.

Para exemplificar o que acabamos de dizer, entendemos que Luciana testa possibilidades discursivas quando reescreve o enunciado “vimos que havia muita coisa a ser resolvida entre nós” alterando para “afinal havia muitas coisas ainda para serem esclarecidas.” Observemos aqui a introdução do advérbio de tempo “afinal”, conferindo ao enunciado uma conclusão. Essa ideia de conclusão, somada ao fato de Luciana ter apagado a primeira pessoa do plural, permitem-nos concluir que ela assume a responsabilidade por ter chegado à conclusão de que ela e Carlos deveriam conversar.

Com isso, pode-se concluir que Luciana, ao buscar possibilidades para dizer algo, mesmo em determinados momentos escrevendo com certa imprecisão seu texto, demonstra vontade, procurando uma melhor forma para o seu dizer, isto é, de organizar suas idéias, pensando nos efeitos de sentido.

Acreditamos ser isso em que consiste parte de sua autonomia relativa: ela se dispõe a trabalhar sua escrita, buscando uma melhor forma de dizer. É um risco que assume, porque os alunos, de modo geral, ainda vivem sob o medo do erro, reflexo da prática docente que tem olhos somente para o “erro” dos alunos, tolhendo sua

liberdade criadora, silenciando-os na fala e principalmente na escrita. (FREIRE, 1996).

Dando continuidade às análises das crônicas, com o objetivo de compreender como se expressa a autonomia relativa do sujeito na primeira e segunda versões, analisaremos a seguir a produção de Nicodemos.

3.3 Primeira versão de Nicodemos

Eu estava indo ao centro do Recife. Peguei um ônibus aproximadamente às 14h. Estava bem apressado, pois precisava alcançar um amigo que tinha pego uma outra condução um pouco antes de mim. Talvez eu conseguisse alcançá-lo, já que ele iria primeiro ao banco e depois seguiria para Olinda. Paguei a passagem e sentei-me na primeira cadeira que avistei.

Com a preocupação em encontrar esse tal amigo, não percebi que havia um homem sentado ao meu lado que seria o meu companheiro daquela viagem, o qual, minutos depois, me colocaria como o centro das atenções, apenas quando o observei bastante foi que pude perceber que sua aparência não me era estranha, desta forma forçando-me a encará-lo com insistência enquanto ele continuava cabisbaixo, pois os passageiros o ignoravam com olhares de temor e pena ao mesmo tempo, me impedindo assim de uma aproximação maior com aquela criatura de aparência familiar, porém maltrapilho em suas vestes e não parava de repetir que ia se suicidar, além de apresentar em seu corpo vários hematomas, o que realmente era o que mais chamava a atenção de todos.

A viagem seguia naturalmente, até que meu companheiro reage resolvendo apresentar sua face e de imediato percebi que era o amigo que eu procurava, aí então ele relata o triste ocorrido para que todos pudessem ouvi-lo: Salviano meu grande amigo; enquanto sacava o dinheiro fui pego por três delinqüentes encapuzados, levando-me tudo o quanto saquei, deixando apenas o pouco que tinha em meu bolso e a minha preciosa vida. Fiquei minutos parado sem saber o que fazer até que um servo de Deus que o louvava maravilhosamente bem, percebeu minha angústia, eu contei a ele toda minha história e então ele foi dizendo apenas que eu deveria ir rapidamente, pois o ônibus já estava por vir, que meu assento já estava reservado e não era preciso ficar desesperado, porque Deus tudo já havia preparado, até o momento eu não entendo o porquê dele está ali pronto para me ajudar.

Atônito ainda, o agradeci e segui a viagem conforme aquele servo havia me aconselhado, pois segundo ele um grande amigo estava a minha espera e juntos chegaríamos ao nosso destino. Só agora compreendo, tudo faz sentido, eu te encontrei meu amigo, Deus é maravilhoso!

Após ouvir seu desabafo, ainda surpreso tentei animá-lo, me desculpendo, pois mesmo sabendo que sua imagem não era estranha para mim, mas ainda assim não fui humano o bastante para tomar iniciativa alguma, porém agora entendo tudo está acontecendo como deveria ser meu amigo vamos dá a volta por cima, tudo o quanto foi perdido vamos recuperar, se não fosse assim Deus não iria nos colocar nesta situação, vamos com calma meu amigo, tudo vai ficar bem, nada de pensar em coisas negativas; iremos voltar para Recife e seguir nossas vidas, pois nada, nada mesmo pode tirar do ser humano a vontade de viver, vamos mudar um pouco essa “mania” de brasileiro que se deixa abater por tudo e por todos, sempre abaixando a cabeça, e permitindo assim que nos pisem, venha comigo meu

grande amigo e nossa amizade sempre será a sua força maior para seguir em frente.

3.3.1 Indícios de autonomia na primeira versão de Nicodemos

Na primeira versão de Nicodemos, podemos destacar, em sua produção escrita, uma tendência a seguir o fragmento sugerido pelo professor, de modo a conferir ao texto coerência e coesão. Embora o fragmento inicial termine com um ponto final, Nicodemos prefere usar a vírgula, fazendo com que as suas ideias se encaixassem de forma coesa ao texto do professor. Outro aspecto em sua primeira versão que podemos enfatizar é a retomada – de forma integral ou não – de termos presentes no texto inicial, em passagens como *o centro das atenções* em comparação com *chamava a atenção de todos; meu companheiro daquela viagem* em comparação com *meu companheiro* e *meu grande amigo*.

É possível afirmar que Nicodemos está mais propenso a seguir o fragmento indicado pelo professor, porque, como o próprio aluno afirma em entrevista, “valia nota”. Questionado se foi fácil ou não começar a crônica seguindo um texto que não era seu, ele respondeu que “A pior dificuldade foi essa, porque não era uma ideia minha, o princípio não era meu. A mesma coisa de você compor uma música que quem deu o acorde foi outra pessoa.”

Compreendemos que a resposta de Nicodemos revela certa desaprovação na forma como foi conduzida a atividade de produção de texto pelo professor. Entretanto, sua atitude, embora ele tenha sentindo dificuldade, foi de procurar auxílio na leitura repetidas vezes, conforme ele afirma na entrevista:

Então... ah... quando você lê uma frase, você imagina milhares de coisas acontecendo nessa frase, né? Tem pessoas que têm mais capacidade para isso, tem pessoas que sentem mais dificuldade. Comigo não, tenho imaginação bastante criativa. Eu ia lendo, reli, reli muitas vezes. Cada vez que eu relia, me vinha uma coisa nova na cabeça, até que eu fui fazendo.

Nicodemos se autodeclara criativo, diz ter imaginação. Embora o senso comum atribua, de modo geral, passividade à imaginação, à criatividade, Nicodemos evidencia, em sua fala, que sua criatividade é fruto de uma atividade intensa de leitura e releitura.

Podemos afirmar que Nicodemos, mais do que expressar indícios de autonomia em sua crônica, expressa também autonomia em suas atitudes ao se preparar para escrever. Não houve, da parte do professor, nenhuma instrução para que os alunos lessem o fragmento inicial muitas vezes. Portanto, Nicodemos, a nosso ver, apresenta uma atitude tática (DE CERTEAU, 2009), pois, mesmo limitado às condições de produção da crônica, atuando em um “terreno que lhe é imposto”, busca saídas por intermédio da leitura, “vai à caça” com as armas que tem naquele momento (DE CERTEAU, 2009, p. 94, 95), isto é, com sua leitura e sua persistência. Questionamos Nicodemos se sua preocupação em tornar o texto coeso com as ideias iniciais propostas em sala de aula seria uma demonstração de menos autonomia e ele responde:

É porque, se foi me dado uma parte de um texto, o início de um texto, e eu tinha de fazer um texto baseando naquele primeiro parágrafo, no meu entender, eu tinha que focar naquilo, eu tinha que extrair a melhor ideia daquela parte. Porque fugir ia ser muito mais fácil, eu procurei o lado mais difícil, porque fugir eu poderia ter várias outras ideias, mas difícil mesmo era pegar uma ideia baseada naquele pequeno parágrafo.

Consideramos que a fala de Nicodemos está imbuída de um sujeito que, apesar de avaliar a atividade de escrita proposta pelo professor como uma obrigação escolar, demonstra prazer em escrever, não se contentando com o caminho mais fácil, mas se desafiando na tarefa de produzir sua crônica, trilhando um caminho, segundo ele, mais difícil.

Desse modo, entendemos que Nicodemos, ao ser tático (DE CERTEAU, 2009) em sua produção escrita, marca-se como um sujeito autônomo, pois, no nosso ponto de vista, quanto mais tático é o sujeito, mais autonomia ele apresentará. Além de sua marca de autonomia, as atividades propostas em sala de aula mediadas pelo professor podem ter favorecido sua produção responsivo-ativa em Nicodemos (ZOZZOLI, 2002).

3.3.2 Segunda versão de Nicodemos

Eu estava indo ao cento do Recife. Peguei um ônibus aproximadamente às 14h. Estava bem apressado, pois precisava alcançar um amigo que tinha pego uma outra condução um pouco antes de mim. Talvez eu conseguisse alcançá-lo, já que ele iria primeiro ao banco e depois seguiria para Olinda. Paguei a passagem e sentei-me na primeira cadeira que avistei.

Com a preocupação em encontrar esse tal amigo, não percebi que havia um homem sentado ao meu lado que seria o meu companheiro daquela viagem, o qual, minutos depois, me colocaria como o centro das atenções, pois parecia que já me conhecia, como se eu já tivesse pego essa condução junto a ele, era um trabalhador de ruas, isso dava para perceber pelos seus trajés, o que me faz pensa que ele pegava essa condução todo dia, na mesma hora, o mesmo ônibus, mais pensei então comigo: - Eu não pego essa condução toda hora, geralmente vou com meu carro, não sei nem por que estou indo de ônibus agora, talvez pela pressa de encontrar “meu grande amigo”. Mas enfim, Foi ai então que ele me surpreende me **colocando como centro das atenções dizendo**: - Homen! Tu por aqui novamente? – Não, senhor, o senhor deve estar me confundindo com alguém. Ele então deu gargalhadas, não de modo vulgar e sim como se fosse um amigo brincando comigo normalmente, mais hora! Eu nunca o tinha visto mais gordo.

Prossigui minha viagem junto a ele, e junto de olhares de todos no ônibus depois de nossa conversa meia maluca, foi ai então, que ele me pegou novamente perguntando então: - Será que tu vai encontrar teu amigo hoje? – Hora! Como o senhor sabe que eu estou a procura de meu amigo? Ele então, gargalhou novamente, e me disse: - me conte mais sobre essa pessoa que você tanto busca meu amigo. –Primeiramente, não sou seu amigo, e esse amigo, não é na verdade meu amigo, ele é meu pai, só que eu o costumo de um modo carinho(sic) o chamar de “meu grande amigo”, é uma pessoa muito especial, que se não corre vai acabar morrendo. Ele então começou a demonstrar *grande curiosidade na minha história, pois parece que desse fato o “VIDENTE” não sabia – Isso é sério? Me perguntou ele. – E caro senhor,* ele está devendo dinheiro a um grupo de agiotas, agora querem o matar se ele não pagar essa dívida! Ele então assustou-me, pegou o celular, e foi fazer uma ligação no final do ônibus. Levantei gritando mandando o motorista parar e sai **correndo feito um louco**, pois já começava a descobrir que esse cara era um dos agiotas que queriam matar “meu grande amigo”, todos no ônibus tentaram me segurar me acalmando com frases e **palavras estranhas que não faziam sentido algum**: - calma, ele daqui a pouco vem, se acalme meu filho. Das senhoras eu conseguia arrancar olhares de pena, das crianças olhares de medos, estava tão confuso.

Continuando minha sofrida luta, eles conseguiram me segurar no ônibus, foi ai então que o sujeito que estava do meu lado veio e me disse: meu amigo, por favor acalme-se, eu já liguei para as pessoas responsáveis por você e eles já estão chegando, logo logo tudo isso vai ficar bem e **como sempre** e também infelizmente você vai ficar esquecendo tudo como sempre. O que mais me surpreendeu foi que enquanto ele dizia isso deixou uma lágrima cair de seus olhos, e mais uma vez pareceu ser meu amigo mesmo eu não o conhecendo, nesse mesmo momento estava chegando umas pessoas de branco e que me **levará** junto deles. Meu “meu grande amigo”? eu não sei o que aconteceu com ele pois já estava cedado e quase dormindo, mais antes de cair totalmente em sono talvez profundo, ainda o escutei dizendo as últimas palavras com os passageiros do ônibus. – Meus amigos! Alguns passageiros que pegam esse ônibus junto comigo todos os dias devem conhecer a história do nosso querido amigo Roberto, e para quem não conhece, peço humildemente desculpas pelo ocorrido hoje, e também peço a colaboração de todos, por **que** isso que aconteceu hoje provavelmente irá acontecer algumas vezes, bom, irei contar agora para quem não conhece a história dele, por favor peço a ajuda de vocês médicos presentes tomando conta dele, esse pobre homen perdeu o pai alguns meses atrás. – Meus caros amigos, desculpe a interrupção meu jovem, boa tarde a todos, eu sou a psicóloga Ana Camargo e posso explicar melhor isso, quando esse homen perdeu seu pai acabou desencadiando um **processo de retrospecto** na cabeça dele, ou seja, o dia que em que ele perdeu o pai nunca vai chegar ao vim(?) para ele, desde lá ele vive com nosco em nossa clínica e sempre o escapa e vem pegar essa mesma condução atrás de “seu grande amigo” por

tanto não se preocupem com isso pois pode acontecer várias vezes com os amigos presentes aqui e principalmente com esse jovem que toda vez que isso acontece vai do lado dele no ônibus para guiá-lo. Foi então que comecei a entender tudo, mais não estava ligando muito para isso, depois de ter ouvido minha própria história e saber que eu estava ficando loco, mesmo cedado e prestes a desmaiar, a maior dor que eu senti foi perder meu pai, depois do fato contado pela dr^a, eu parei de escutar quando ouvir “esse homen perdeu seu pai”. Cai então no chão e...

3.3.3 Indícios de autonomia na segunda versão de Nicodemos

O professor faz algumas observações orais, durante a análise individual de Nicodemos, e escreve tais observações na produção do aluno, como se pode ver no texto digitalizado abaixo, tais como “Período longo!” “Pontuação” e um sinal de interrogação que questionava a frase sublinhada “o ignoravam com olhares de temor”:

V1- E12

Período longo!
Pontuação

Com a preocupação em encontrar esse tal amigo não percebi que havia um homem sentado ao meu lado que seria o meu companheiro daquela pequena viagem a qual, minutos depois, me colocaria como o centro das atenções, apenas quando o observei bastante foi que pude perceber que sua aparência não me era estranha, desta forma forçando-me a encará-lo com insistência enquanto ele continuava cabisbaixo, pois os passageiros o ignoravam com olhares de temor e pena ao mesmo tempo, me impedindo assim de uma aproximação maior com aquela criatura de aparência familiar, porém maltrapilho em suas vestes e não parava de repetir que ia se suicidar, além de apresentar em seu corpo vários hematomas, o que realmente era o que mais chamava a atenção de todos. ?

V2- E12

Com a preocupação em encontrar esse tal amigo, não percebi que havia um homem sentado ao meu lado que seria o meu companheiro daquela pequena viagem a qual, minutos depois, me colocaria como o centro das atenções, pois parecia que já me conhecia, como se eu já tivesse pego essa condução junto a ele // ~~era um trabalhador de ruas~~ // ~~isso dava para perceber pelos seus trajes~~, o que me faz pensar que ele pegava essa condução todo dia, na mesma hora, o mesmo ônibus, mais pensei então comigo :- Eu não pego essa condução toda hora, geralmente vou com meu carro, não sei nem por que estou indo de ônibus agora, talvez pela pressa de encontrar meu grande amigo. Mas enfim, Foi aí então que ele me surpreende me colocando como centro das atenções dizendo :- Homen ! tu por aqui novamente ? – Não, senhor, o senhor deve estar me confundindo com alguém. Ele então deu gargalhadas, não de modo vulgar e sim como se fosse um amigo brincando comigo normalmente, mais hora! Eu nunca o tinha visto mais gordo !

Ao ser indagado pelo professor em entrevista sobre a coerência do enunciado “ignoravam com olhares de terror”, uma vez que o ato de ignorar contrapõe-se à expressão “olhares de temor”, Nicodemos refuta a contradição, dizendo: “Você pode ignorar por ter medo daquela pessoa... temiam ele por ele ser um louco”. Após isso o professor rebateu, dizendo que “o olhar de temor é o oposto de ignorar”. Nicodemos pareceu não se convencer de que o enunciado “ignoravam com olhares de temor” criou uma incoerência. Esse seria um momento propício para o professor discutir com Nicodemos os efeitos de sentido desse enunciado e que outras formas de dizer poderiam ser elaboradas para evitar incoerências como essa.

A atitude do aluno não significa dizer somente que ele não entendeu as explicações do professor. Entendemos que a atitude do aluno representa uma marca de autonomia, uma vez que Nicodemos não se preocupou primeiramente em corrigir os aspectos linguísticos, conforme sugere o professor. A produção do aluno nos permite dizer que sua preocupação focalizou o aspecto discursivo, em detrimento do aspecto puramente gramatical, como podemos observar nas marcas do professor.

Na segunda versão, Nicodemos não consegue resolver os problemas de pontuação, que continuam presentes em seu texto, apesar de o professor ter-lhe chamado a atenção para esse fato. Isso pode ser confirmado com a quantidade de marcações relativas à falta de pontuação. A dificuldade com pontuação era um problema geral da turma, mas com Nicodemos era bastante marcante. Em entrevista, ele justifica que não conseguiu resolver o problema de pontuação de uma versão para outra devido à ausência de atividades de escrita e de reflexões gramaticais que discutissem a pontuação de modo contextualizado. Assim ele se posiciona: “Eu acho que falta de prática. Se eu tentasse mais, se eu tivesse, pelo menos, dois anos com o sr. fazendo isso, eu melhoraria.”

Na segunda versão, Nicodemos ainda se utiliza da expressão presente no trecho inicial da crônica “me colocaria como o centro das atenções”, fazendo um pequeno ajuste na forma verbal *colocaria*, que finalmente ficou “colocando”. Desse modo, Nicodemos, igualmente a Luciana, como pudemos ver em algumas passagens, utiliza-se de paráfrases, ao retomar algumas expressões da primeira versão. No entanto, enquanto Luciana faz paráfrases de enunciados produzidos por ela mesma, Nicodemos enfatiza o enunciado “o centro das atenções” sugerido pelo professor. Considerando o que já expomos quanto à atitude de Nicodemos,

entendemos essa retomada do enunciado como uma atitude coerente com sua produção responsiva ativa (ZOZZOLI, 2002).

Ao mesmo tempo em que Nicodemos rejeita a versão anterior, ele consegue avançar na segunda versão ao construir a narrativa. Os detalhes que são apresentados ao longo da crônica revelam um cuidado em sua produção em apresentar pistas que nos conduzirão à descoberta de alguns fatos importantes para o final de sua crônica. Em entrevista, Nicodemos afirma enfaticamente que não negou a primeira versão: “Não, eu não neguei, eu só peguei a primeira ideia. Não tentei fugir muito. Se eu fugi, não foi proposital e continuei a história; se eu fugi não foi proposital, não era a minha intenção.”

Em sua crônica, é um louco que narra a sua própria história, mas que só revela ser louco no final da crônica. Na verdade, o narrador-personagem não tem ideia de que é louco. E este dado é importante para a sua narrativa, já que o leitor descobre essa loucura no mesmo momento em que o narrador-personagem também descobre, criando no leitor, de certo modo, uma surpresa dupla. Assim, consideramos que Nicodemos apresenta uma marca de autonomia evidenciada pelo cuidado em construir uma narrativa de certo modo complexa, já que exige dele informações relativas a doenças mentais que afetam a memória. Conforme declara em entrevista, ele inspirou-se para a construção do personagem em um filme a que assistiu: “Foi um filme que eu assisti, acho que *Como se fosse a primeira vez*. A personagem sofreu um acidente ... A única coisa que eu fiz foi pesquisar se a doença era real ou fictícia.”

Desse modo, apropriando-se de seu conhecimento sobre o filme e de alguma pesquisa na internet, Nicodemos constrói detalhes que revelarão a história de como o narrador-personagem enlouqueceu. O personagem é um louco que havia fugido de uma clínica de tratamento. Sua loucura foi causada pelo trauma da morte de seu pai e a única coisa que ele se lembra é do dia anterior a esse acontecimento. Nicodemos faz inserções de certas pistas de que ele é louco, como, por exemplo, nos enunciados “correndo feito um louco”, “tentaram me acalmar com frases e palavras estranhas que não faziam sentido algum”. Tal artifício, adotado por Nicodemos, contribuiu para gerar um efeito de sentido bastante singular, como a surpresa causada ao leitor ao saber que a história se tratava de alguém com problemas psíquicos, criando nesse leitor um sentimento que se aproxima do

sentimento vivido pelo personagem, pois este só consegue ter consciência de que é louco, em um momento de lucidez. Assim, cria-se um paradoxo, já que o personagem é apresentado por Nicodemos como alguém que aparenta e pensa ser normal, mas que só se descobre insano em um momento de lucidez. Em outras palavras, o que parece ser normal é, na verdade, delírio. Vejamos como Nicodemos conclui sua crônica:

presentes aqui e principalmente com esse jovem que toda vez que isso acontece vai do lado dele no ônibus para guiá-lo .

Foi aí então que comecei a entender tudo , mais não estava ligando muito para isso , depois de ter ouvido minha própria história e saber que eu estava ficando loco , mesmo cedado e prestes a desmaiar , a maior dor que eu senti foi perder meu pai , depois do fato contadp pela drª , eu parei de escutar quando ouvir “ esse homem perdeu seu pai “ . Cai então no chão e ... X

Eu estava indo ao centro de Recife. Peguei um ônibus aproximadamente às 14h. Estava bem apressado, pois precisava alcançar um amigo que tinha pego uma outra condução um pouco antes de mim. Talvez eu conseguisse alcançá-lo, já que ele iria primeiro ao banco e depois seguiria para Olinda. Paguei a passagem e sentei-me na primeira cadeira que avistei.

Com a preocupação em encontrar esse tal amigo não percebi que havia um homem sentado ao meu lado que seria o meu companheiro daquela pequena viagem a qual, minutos depois, me colocaria como o centro das atenções...

Essa descoberta dá sentido a muitos detalhes, incluindo a sensação de perseguição (os funcionários da clínica estão tentando levá-lo de volta), quem é o seu “grande amigo”(seu pai falecido). Percebemos tudo isso quando voltamos aos detalhes construídos ao longo da crônica. Nicodemos, por essa razão, dá um tom bastante singular à sua escrita, em particular, em direção à aquisição de um domínio do gênero crônica. Em sua segunda versão, fica nítido seu cuidado com os detalhes, a fim de tornar sua história coerente e coesa. Detalhes como o fato de que o homem que “seria o meu companheiro daquela viagem”, dado que era comum a todos, seria na verdade um funcionário da clínica que estava à sua procura. O narrador revela isso quando diz que “parecia que já me conhecia, como se eu já tivesse pego essa condução junto a ele”. Essa informação confirma um dado: o narrador já tinha fugido da clínica diversas vezes e, como ele perdia a memória sempre, tudo parecia ser novo, apesar de ele desconfiar de que já houvera passado por tudo aquilo. Por essa razão, isto é, por só reter na memória o dia em que perde

o pai, tudo naquele dia passa a repetir em sua memória, como podemos ver no fragmento acima, quando os dois parágrafos iniciais são retomados, conduzindo ao início da crônica e à crise de memória novamente.

O professor, no encontro que teve com Nicodemos, quando o entrevistou e avaliou a produção da segunda versão, não havia entendido esse artifício feito pelo aluno. Essa é a razão pela qual verificamos as marcas de caneta no último parágrafo, o que só pôde ser compreendido após a análise do texto com a presença de Nicodemos, representado pelo “ok” do professor.

Nesse momento, cabem algumas reflexões sobre a forma como o professor deve analisar as produções de seus alunos. O fato de riscar o parágrafo final foi, de certo modo, precipitado, na medida em que o professor sequer questiona o porquê de o aluno ter repetido o parágrafo inicial. De acordo com as gravações da análise do dia 17 de setembro de 2010, o objetivo de Nicodemos estava bem claro: reproduzir um dos sintomas da doença do personagem. No entanto o professor não entendeu esse propósito, pois pensou ser um simples descuido de digitação. Isso nos mostra como o professor, mesmo tendo dito a seus alunos que se preocuparia em avaliar o processo de produção de textos, foi explicitamente estratégico, nos termos de De Certeau (2009), ao riscar da folha de papel aquilo que ele considerava um erro. Temos aqui de forma bastante clara os dois conceitos postuladas por De Certeau: o professor se marcando estrategicamente na avaliação do texto, e o aluno se marcando taticamente, quando se utiliza do recurso da repetição para criar o efeito de sentido em que se fundamenta a construção de sua crônica.

Baseando-nos em Moisés (1991, p. 250-255), a partir dessa breve análise que fazemos das duas versões de Nicodemos e de seu processo de escrita, questionamos se o que Nicodemos produz não está mais para um conto de que para uma crônica, pois, conforme postula o autor, ao descrever os limites nem sempre muito precisos entre a crônica, o ensaio, a poesia e conto, é possível afirmar o caráter ambíguo da crônica em que, para se definir enquanto um gênero singular, deverá demarcar o seu “lugar ideal”, que fica no meio termo entre o lirismo e o acontecimento, entre o literário e o jornalístico. Por essa razão, verificamos que Nicodemos consegue ir além de contar história, ao utilizar-se de recursos como os citados anteriormente para tornar sua narrativa não só verossímil, mas, sobretudo, envolvente.

As características observadas no processo de escrita de Nicodemos refletem uma autonomia bastante acentuada, que demonstra ter sido influenciada mais por fatores que antecederam as intervenções do professor, embora não possamos excluir que a postura do professor durante as aulas tenha contribuído de algum modo para que ele tenha tomado certas posturas em sua escrita.

Nesse contexto, é importante destacar o papel do professor na condução de suas propostas com a produção de texto, principalmente com relação ao que ele entende e crê como deve ser o ensino de LP. Um dos pontos que foi comentado por alguns alunos – e Nicodemos estava presente no momento – quando o professor estava discutindo as características da crônica, é que não houve a imposição de limites quanto ao tamanho do texto, assim como foi frisado pelo professor que a crônica é resultado de um processo de idas e vindas, de pesquisa.

Nicodemos consegue se marcar com autonomia na produção de sua crônica, na segunda versão. A sua grande dificuldade com a pontuação e de modo geral com a norma padrão escrita não lhe tiram o mérito da sua produção de sua crônica. Acreditamos que essa dificuldade não lhe tirou o desejo de escrever, porque nos diálogos que o professor tratava com os alunos durante as aulas sempre havia um discurso enfatizando que o objetivo das aulas de LP não era a análise estanque da língua e o estudo de sua sintaxe sem um propósito discursivo, mas o estudo dos textos reais que circulam no nosso dia a dia em jornais, revistas, televisão, *outdoors* entre tantos outros suportes. O professor repetia continuamente que a escrita não se restringia a uma análise sintática e, portanto, o que seria focado era a intenção comunicativa, os efeitos de sentido pretendidos na produção da crônica, se eles foram alcançados ou não.

Não significa dizer que os aspectos lingüísticos não fossem avaliados ou esquecidos pelo professor. cremos que essa postura pedagógica do professor se aproxima teoricamente com o que defende Freire (1996, p.15), quando afirma que é preciso estabelecer uma conexão “entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos.”

É possível estabelecer essa ligação, se levarmos em consideração que o ensino da LP deve ter como fim a criticidade do aluno como leitor/ produtor de texto, e que, conseqüentemente, ao se apropriar da escrita padrão, possa também se valer do seu direito de, como produtor de textos, opinar sobre sua comunidade, discutir

sobre os problemas comuns, defender seu posicionamento político, condenar a injustiça e a falta de ética na sociedade, apontar os desmandos, entre tantas ações que podem se efetivar não só por meio de textos dissertativo-argumentativos, mas também por intermédio de textos de ficção.

Prosseguindo com nosso objetivo de identificar e analisar como a autonomia relativa se expressa na produção escrita, refletiremos sobre a primeira e segunda versões da crônica de Aline. Assim como Luciana, Aline escreve um texto curto na primeira versão.

3.4 Primeira versão de Aline

Eu estava indo ao centro do Recife.

Peguei um ônibus aproximadamente às 14h. Estava bem apressado, pois precisava alcançar um amigo que tinha pego uma outra condução um pouco antes de mim.

Talvez eu conseguisse alcançá-lo, já que ele iria primeiro ao banco e depois seguiria para Olinda. Paguei a passagem e sentei-me na primeira cadeira que avistei. Com a preocupação em encontrar esse tal amigo, não percebi que havia um homem sentado ao meu lado que seria o meu companheiro daquela viagem, o qual, minutos depois, me colocaria como o centro das atenções.

Esse homem talvez um maluco, me pois numa situação constrangedora quando meu confundiu com um amigo seu de Alagoas, ele insistiu na ideia de que me conhecia e eu é claro com toda paciência do mundo falei para o sujeito que aquilo não passava de uma grande confusão.

Daí ele me perguntou se eu conhecia Alagoas, eu respondi que nunca estive por lá mas, o sujeitinho não se convenceu.

Eu nunca pude imaginar que uma simples viagem a procura de um amigo fosse se tornar uma grande “confusão”.

3.4.1 Indícios de autonomia na primeira versão de Aline

O fato de Aline ter escrito um texto curto pode significar, a priori, que ela não se sentiu obrigada a produzir um texto só para constar como atividade exigida pelo professor. Por essa razão, ela tentou iniciar uma ideia, mas resolve não prosseguir com ela. A intervenção do professor, antes que a aluna começasse a escrever a primeira versão, pareceu tê-la deixado bastante confiante para escrever, sem a perspectiva de que ela seria avaliada e julgada pelo produto final, isto é, pela crônica. Isso pôde se confirmar quando a perguntamos se de fato ela se sentiu mais confiante diante da forma que o professor conduziu a atividade de escrita:

Entre a gente ali... entre nós alunos havia meio que eu não sei se é a palavra certa competição, porque cada um queria ouvir a história de cada um e ser avaliado por você. Aí a gente ficava assim quando você falava a da Carol, por exemplo, que você falou que foi muito boa aí todo mundo ficou querendo fazer uma melhor, entendeu, pra ter um elogio.

Mas gerou também um efeito não esperado pelo professor. Surgiu, conforme Aline nos relata, uma competição. Esse episódio em nenhum momento foi identificado pelo professor durante as aulas. Mas o fato de o professor ter feito a leitura de algumas crônicas em sala de aula e tecido elogios com o intuito de estimulá-los a escrever, produziu um efeito positivo. Embora, de modo geral, a competição em sala de aula possa ter um efeito negativo nos alunos que apresentam um rendimento abaixo do esperado pelo professor, ficou evidente que essa competição, tomando como base as palavras de Aline, proporcionou um desafio.

Portanto, no nosso entender, essa postura do professor contribuiu de forma decisiva para que Aline se motivasse a escrever uma primeira versão com confiança, pois, conforme defende Freire (1983, p.96), é preciso que haja, por parte do professor, a “superação de posições reveladoras de descrença no educando. Descrença no seu poder de fazer, de trabalhar, de discutir.”

Confiança aqui não se entende como algo abstrato. Pelo contrário, é um sentimento que se traduz pela vontade de escrever com as ferramentas linguístico-discursivas de que esta aluna dispõe. Lembrando que a vontade é um sentimento que, embora possa ser estimulado externamente, só se efetiva subjetivamente. Em outras palavras, o querer fazer do aluno pode ser estimulado, mas não determinado nem imposto pelo professor. Assim, a fala do professor serviu de estímulo para que Aline produzisse sua primeira versão da crônica, embora ela afirme ter sentido dificuldade para encontrar ideias para construir sua crônica. Convém destacar que a orientação do professor não deu margem para que os alunos escrevessem qualquer crônica, pois o início imposto os impedia disso. Entretanto, as condições de produção em que essa produção escrita se inseria tinham dois aspectos que se constituíam de uma certa restrição conjugada a uma certa liberdade: o primeiro era a obrigatoriedade de seguir um início predeterminado pelo professor, o que limitava o aluno até certo ponto; o segundo era a forma como o professor conduzia as atividades em sala de aula, ao dar aos alunos oportunidade de eles melhorarem

seus textos, além de serem avaliados pelo conjunto de sua atividade, isto é, pelo processo e não unicamente pelo produto.

Quanto à sua autonomia como produtora de texto, Aline deixa a sua marca no texto inicial comum a todos os alunos. Ela não se sente intimidada em alterar o texto dado pelo professor, a fim de adequá-lo às suas ideias que organizarão sua crônica, fazendo alterações na estrutura e na posição dos parágrafos. Dizemos que a aluna não se sentiu intimidada, porque pressupomos que a atitude da aluna mais previsível seria a aceitação do trecho dado.

Mais uma vez salientamos que o professor estava o tempo todo, tanto antes da realização da primeira versão, quanto depois, na análise da primeira versão, preocupado em enfatizar o fato de que eles tinham a liberdade de reescreverem seus textos quantas vezes desejassem, como também esclarecer que, no momento em que eles receberam cada qual a tarefa de produzir uma crônica a partir de um início dado pelo professor, esse trecho deixaria de ser do professor e passaria a ser propriedade de cada aluno produtor de texto. Além disso, a leitura que cada um fez do início sugerido por si só já implica um entendimento singular para cada aluno. Desse modo, as particularidades com que Aline compreendeu o fragmento incidirão na forma que ela dará continuidade à sua crônica. Vejamos as alterações que Aline faz no início de sua crônica:

V1 – E13

*Eu estava indo ao centro do Recife.
Peguei um ônibus aproximadamente às 14 horas. Estava bem apressado, pois precisava alcançar um amigo que tinha pego uma outra condução um pouco antes de mim.*

Fragmento inicial comum a todos os alunos

Eu estava indo ao centro do Recife. Peguei um ônibus aproximadamente às 14h. Estava bem apressado, pois precisava alcançar um amigo que tinha pego uma outra condução um pouco antes de mim. Talvez eu conseguisse alcançá-lo, já que ele iria primeiro ao banco e depois seguiria para Olinda. Paguei a passagem e sentei-me na primeira cadeira que avistei.

Com a preocupação em encontrar esse tal amigo, não percebi que havia um homem sentado ao meu lado que seria o meu companheiro daquela viagem, o qual, minutos depois, me colocaria como o centro das atenções.

A primeira alteração que Aline faz é colocar o primeiro período como um único parágrafo, destacando-o dos demais. Depois, Inicia um novo parágrafo a partir de *Talvez eu conseguisse(...)* até o centro das atenções.

V1 – E14

Talvez eu conseguisse alcançá-lo, já que ele iria primeiro ao banco e depois seguiria pra Olinda. Peguei e sentei-me na primeira cadeira que avistei. Com a preocupação de encontrar esse tal amigo, não percebi que havia um homem sentado ao meu lado que seria meu companheiro daquela pequena viagem à qual, minutos depois me colocaria como centro das atenções.

Outra iniciativa de Aline se processa no lugar em que a história acontece. No início da crônica, sabemos que a história se passa dentro de ônibus em Recife e o personagem diz precisar ir a Olinda. Como os alunos - sujeitos da pesquisa - são moradores de Alagoas, isso poderia ser um limitador para que Aline pudesse fazer uma descrição de lugares e hábitos típicos dessas cidades, no entanto ela introduz um elemento novo, afirmando que o rapaz do ônibus confundiu o personagem principal com um amigo de Alagoas. Aline age de forma tática (DE CERTEAU, 2009), ao fazer a inserção desse detalhe, já que isso poderia lhe dar possibilidade de controlar a narrativa, no sentido de valer-se de seu conhecimento de mundo, conferindo mais precisão e verossimilhança à descrição do espaço, embora isso não se efetue, devido à sua mudança na segunda versão. Vejamos o trecho em que ela introduz esse dado a seu favor:

V1 – E15

Esse homem talvez ^{foi} um maluco, me pôs numa situação constrangedora quando me confundiu com um amigo meu de Alagoas, ele insistiu na ideia de que me conhecia e eu é claro com toda a paciência do mundo falei para o sujeito que aquilo não passava de uma grande confusão.

A fim de construirmos nossa reflexão acerca das atitudes de Aline que nos conduzam a uma maior ou menor autonomia em sua produção escrita, é necessário voltarmos à primeira versão. Assim como ocorreu com Luciana e Nicodemos, Aline também inicia a primeira versão de sua crônica, mas a abandona. Ela também afirma por que motivo abandonou a primeira versão: “Eu confesso que eu tava sem ideia, não sabia para onde ir, como começar e o final eu fiz assim meio que de qualquer jeito.”

É possível afirmar que enquanto Aline confessa bastante dificuldade para iniciar seu texto, Nicodemos diz ter tido muitas ideias, por que leu bastante antes de escrever. Embora Aline não tenha apresentado tanta dificuldade quanto Nicodemos com relação às questões normativas da língua, ela não apresenta a mesma facilidade que ele apresenta na elaboração da primeira versão.

A conversa que o professor teve com Aline a respeito da falta de “dramaticidade, novidade, humor ou confusão” como podemos verificar nas marcações deixadas pelo professor no texto, parece ter surtido efeito, como podemos avaliar no fragmento da segunda versão logo abaixo:

Eu nunca pude imaginar que uma simples viagem a procura de um amigo fosse se tornar uma grande “confusão”!

*Faltam
dramaticidade,
novidade,
humor ou
confusão!*

Entretanto não é razoável afirmar que esse tenha sido o fator que mais contribuiu para a melhoria de escrita na segunda versão.

3.4.2 Segunda versão de Aline

Eu estava indo ao centro do Recife.

Peguei um ônibus aproximadamente às 14h. Estava bem apressado, pois precisava alcançar uma amiga que tinha pego uma outra condução um pouco antes de mim. Talvez eu conseguisse alcançá-la, já que ela iria primeiro ao banco e depois seguiria para Olinda.

Paguei a passagem e sentei-me na primeira cadeira que avistei. O ônibus partiu, e eu não conseguia parar de pensar em como seria o meu encontro com Letícia. Eu estava ansioso e meu coração inquieto com aquela situação de não saber como seria a reação dela quando me visse, e ouvisse o que eu tinha para falar.

Eu estava tão nervoso que depois que entrei e sentei no ônibus durante cinco minutos não percebi que ao meu lado estava um homem.

Quando olhei para o lado, lhe sorri de leve como se quisesse me desculpar pela indelicadeza de não ter o cumprimentado antes, ele também olhou e me sorriu perguntando se estava tudo bem comigo. Respondi que sim e para ser gentil lhe fiz a mesma pergunta.

_ Estou muito bem, obrigado por perguntar, o meu nome é Carlos e o seu?

_ Matheus, muito prazer.

_ Olha, você me desculpa está insistindo no assunto mais é que eu não pude deixar de notar que você está aflito, não sei muito bem se seria essa a palavra certa, enfim, só sei que algo muito triste deve estar acontecendo com você.

Se eu estiver sendo muito inconveniente pode falar, aliás, você tem o direito de não querer me falar nada, mas se quiser conversar, desabafar com alguém saiba que acabou de ganhar um.

_ Nossa, está tão evidente assim ?

_ O pior é que está.

_ Tudo bem vai, acho que não tem problema em mim abrir com você, afinal de contas essa será a primeira e última vez em que vamos nos ver mesmo. Estou indo encontrar uma amiga, quer dizer, pelo menos é assim que ela me ver “como um bom amigo” e nada mais.

_ Cara, que situação me conta mais.

_ Eu a vi pela primeira vez há dois anos atrás, quando ela foi passar às férias na casa de sua avó Dona Luordes. Daí, desde então ficamos amigos e eu cada vez mais apaixonado, completamente apaixonado por Letícia é assim que ela se chama.

Sabe quando o coração acelera, as mãos ficam geladas e molhadas ao mesmo tempo, a boca seca. Pois, é assim que fico sempre que a vejo. Sua beleza me põe um certo medo, me paraliza me deixa sem saber o que falar, como agir, sei lá é um medo tão ridículo e o pior é que eu sei disso, mas não consigo lutar contra ele.

Odeio essa minha timidez, essa falta de coragem que me impedi de falar que eu a quero como namorada, quero casar e passar o resto da minha vida ao seu lado.

Você me entende, e então Carlos o que você me diz?

_ Eu sei perfeitamente como você se senti, eu também já vivenciei essas situação com o meu atual parceiro, o Edgar.

Me desculpa Matheus, mais você é um Idiota! Cara, como é que você deixa a mulher da tua vida ir embora sem ouvir tudo isso que você acabou de me falar?

_ É duro admitir, mas você tem toda razão eu fui um idiota.

_ Você pelo menos sabe para onde ela está indo não é?

_ É claro que eu sei, né, Carlos, ou você acha que eu sou um completo idiota que não sabe para onde está indo?

_ Calma Matheus, estou só brincando pode falar.

_ Hoje, quando eu estava indo na casa de Dona Luordes para finalmente falar sobre os meus sentimentos, ela me surpreendeu ao dizer-me que Letícia tinha voltado para a casa de seus pais em Olinda, falou que ela tinha partido a mais ou menos meia hora atrás.

E eu, é claro, sai feito um louco para conseguir pegar o próximo ônibus e ir para Olinda e o resto você já sabe.

_ Matheus, acabei de ter uma ideia, mais você vai ter que esquecer essa timidez.

_ Eu faço o que você mandar, mais você acha que vai dar certo?

Se eu acho eu tenho certeza que ela vai amar, aliás, qualquer mulher no lugar dela adoraria e disso eu entendo muito bem.

Quando eu vi o maluco do Carlos pedindo a atenção de todos dentro do ônibus, eu só conseguira desejar que se abrisse um buraco naquele instante para que eu pudesse desaparecer naquele momento.

_ Cara o que é que você está fazendo?!

_ Estou tentando trazer sua “mina” de volta.
 _ Você está é mim matando de vergonha isso sim!
 _ Fica tranqüilo, eu tenho tudo sobe Controle.
 _ Para que eu fui te contar tudo isso?
 _ Olha só galera, o meu amigo aqui está apaixonado por uma mulher, mas ela ainda não sabe disso por que o bobão aqui não teve a coragem de se declara. Daí eu tive uma ideia, mas nós vamos precisar da ajuda de todos vocês, principalmente do motorista.

_ “Ouviu seu motorista”?

_ Pode deixar meu rapaz, faço o que estiver ao meu alcance.

_ Ela está no outro ônibus e se chama Letícia. Motorista, o senhor pode se comunicar com o outro ônibus.

_ E o que eu falo para ele?

_ Explica a situação e pede para ele inventar alguma coisa para os passageiros e parar no posto mais próximo.

_ E aí Matheus está tranqüilo, está fazendo tudo o que eu te falei?

_ É impossível ficar calmo espero que ela goste, mas se ela me dar um belo de um “não” de qualquer forma terá sido inesquecível para nós dois.

_ O que é isso cara, deixa de ser pessimista vai dar tudo certo tenho certeza.

Os 15 minutos que se passam antes que chegassemos ao outro ônibus foram os minutos mais longos de minha vida, quando ouvi Carlos dizer que tínhamos chegado, levantei-me, andei em direção a porta de saída do ônibus e fui falando para mim mesmo “vai, segue em frente você consegue Matheus”, fui repetindo isso até a porta do outro ônibus.

A cada passo que eu dava parecia está sendo observado por cada passageiro dos dois ônibus que me olhavam através das janelas.

Subi no ônibus e fui na direção de Letícia pondo em prática tudo aquilo que Carlos havia me dito.

“Quer namorar comigo

Balance a cabeça e diz que sim

Abra um sorriso e vem pra mim

Dê um sinal, me chama que eu vou

Quer namorar comigo

Vou me dar com loucuras pra você

Hoje eu criei coragem pra dizer

Que o que eu sinto por você é amor

Faz algum tempo

Que você vive em meus sonhos

E eu esperando esse momento chegar

Você tem um minuto pra pensar

Apenas um segundo pra falar

E a vida inteira pra mostrar

Que me quer

Você tem um minuto pra pensar

Apenas um segundo eu te digo

O que eu mais quero

É te fazer feliz

Quer namorar comigo?

_ Letícia, não vai embora! Eu sou completamente louco por você fica comigo por favor diz que sim.

_ Sim!

_ Eu sei que você está sendo pega de surpresa e que precisa pensar, mas saiba que eu te amo muito antes de te conhecer.

_ Matheus, eu aceito.

_ Mais também se você não quiser ficar com um cara completamente maluco eu vou entender.

_ Matheus, pela terceira vez eu aceito namorar com você.

- _ Aceita assim sem pensar sem nem querer um tempo?
- _ Tempo para quer se o que eu mais fiz foi esperar por esse momento desde que a gente se conheceu.
Ela aceitou, ela aceitou, ela aceitou!!
- _ Espera ai, se você já gostava de mim por que você estava indo embora sem falar comigo? Por que você nunca me contou?
- _ Eu tinha medo que você não correspondesse ao meu amor. E também ontem eu ouvi uma conversa entre sua mãe e minha aví, sua mãe falou que você era muito apaixonado por uma mulher e que nem ela mesmo sabia quem era. Daí, eu perdi toda a esperança que ainda pudesse existir entre nós e resolvi voltar para Olinda.
- _ Nossa, que grande confusão. Está vendo Matheus, se você tivesse se declarado antes essa viagem seria para conhecer os pais da Letícia.
- _ Quem é esse?
- Esse é o Carlos meu amor.
- _ Carlos, ao seu dispor, também dou um de culpido de vez em quando. Brincadeira deixa para lá. Agora eu tenho que ir embora, mas desejo toda felicidade do mundo para o casal.
- _ Muito obrigado Carlos por toda a força que você me deu, pode deixar nós seremos muito felizes.

3.4.3 Indícios de autonomia na segunda versão de Aline

Embora o professor tenha direcionado a crônica dando um início para os alunos que restringia de certo modo as suas escolhas temáticas, Aline consegue burlar isso, quando, na segunda versão, experimenta novos arranjos nos parágrafos, não só os reordenando, mas também reescrevendo-os, como acontece com o segundo parágrafo. Vejamos o trecho da primeira versão em comparação com o trecho da segunda, quando Aline o reescreve:

V1 - E16

Talvez eu conseguisse alcançá-lo, já que ele iria primeiro ao banco e depois seguiria pra Olinda. Paguei e sentei-me na primeira cadeira que avistei. Com a preocupação de encontrar esse tal amigo, não percebi que havia um homem sentado ao meu lado que seria meu companheiro daquela pequena viagem à qual, minutos depois me colocaria como centro das atenções.

V2 – E17

Talvez eu conseguisse alcançá-la, já que ela iria primeiro ao banco e depois seguiria pra Olinda.

Paguei e sentei-me na primeira cadeira que avistei. O ônibus partiu, e eu não conseguia parar de pensar em como seria o meu encontro com Letícia. Eu estava ansioso e meu coração inquieto com aquela situação de não saber com seria a reação dela quando me visse, e ouvisse o que eu tinha para falar.

Eu estava tão nervoso que depois que entrei e sentei no ônibus durante cinco minutos não percebi que ao meu lado estava um homem.

Mesmo em V1 – E16, Aline não faz uma simples retomada do trecho inicial sugerido. Intencional ou não, ela sugere que a viagem é que “colocaria como centro das atenções” ao usar o pronome relativo “à qual” no feminino. Isso poderá trazer um novo sentido, uma vez que podemos dizer que a viagem ou algo que remeta a ela será o responsável por colocar o personagem no centro das atenções e não o passageiro que estava ao seu lado.

Podemos entender, assim, que Aline não assume inicialmente o mesmo posicionamento do professor, de modo que, quando atribui, consciente ou não, à viagem a responsabilidade pelos acontecimentos que se seguirão, ela abrirá uma gama de possibilidades na construção de sua crônica, tentando livrar-se das restrições impostas pelo professor. No entanto, Aline colocará o personagem Carlos, como podemos confirmar na segunda versão da crônica, como o responsável por criar uma situação embaraçosa para o personagem Mateus. Mesmo assim, Mateus prefere encarar o risco do ridículo, a fim de conseguir revelar o seu amor por Letícia. Desse modo, Aline prefere, nesse momento, não alterar as particularidades do fragmento inicial.

Em V2 – E17, as modificações expressam maior reflexão. Ela insere alguns detalhes que tornarão mais convincente sua narrativa, como o fato de que o personagem principal estava nervoso e de que já haviam se passado cinco minutos para, logo depois, perceber que havia um homem sentado ao seu lado. Este, por sua vez, inicia um diálogo motivado por esses dois detalhes. Podemos compreender nessa passagem um momento em que Aline assume mais uma vez seu papel de produtora autônoma de seu texto. Um detalhe que consideramos ser em Aline reflexo de seu cuidado com a rescrita, buscando a melhor forma de dizer e de construir os efeitos de sentido desejados em sua crônica.

Assim, Aline, ao contrário de sua primeira versão, expressa consideravelmente suas marcas de autonomia, tais como o cuidado com o seu dizer,

na busca por alcançar os sentidos desejados e a disposição para alterar ou reescrever sua crônica.

Essa disposição em alterar ou reescrever pode ser vista em Aline no que se refere à escolha do personagem. Ela não se coloca no enredo como um personagem do sexo feminino. Ela prefere manter o personagem tal qual está no trecho sugerido pelo professor, que é um homem. Esperávamos que Aline optasse pelo personagem feminino, por ser relativamente mais fácil para ela no que concerne à sua autoidentificação. A própria natureza da crônica permitiria que ela se colocasse como personagem principal da história, no entanto ela prefere manter o personagem masculino, mesmo diante da fala do professor em sala de aula que esclareceu aos alunos que eles poderiam fazer modificações no trecho inicial, adequando-o à realidade específica de cada crônica.

Um aspecto singular em Aline são as rasuras presentes em várias partes de sua segunda versão. Isso não acontece em sua primeira versão, o que indica em Aline uma preocupação com a refacção de sua crônica. Vejamos alguns trechos em que ela altera sua escrita:

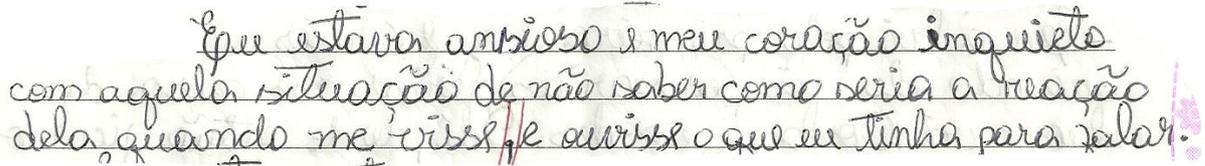
V2 – E18

que estava indo ao centro de Recife. ^{Yuu} 8
 Peguei um ônibus aproximadamente às 14
 horas. Estava bem apresado, pois precisava
 alcançar uma amiga que tinha pegado uma
 outra condução um pouco antes de mim. Talvez
 eu conseguisse alcançá-la, já que ela iria pri-
 meiro ao banco e depois seguiria pra Olinda.

No fragmento acima, chama a atenção a correção que Aline faz na palavra “apresado”. Ela não se apercebe do problema ortográfico da palavra, mas tem o cuidado de corrigir o “a” para “o”, lembrando, talvez, que o narrador-personagem é do sexo masculino e não feminino. Como o professor havia explicitado que o gênero crônica tem como característica básica tratar de acontecimentos geralmente vivenciados pelo seu autor, acrescidos dos elementos ficcionais, Aline pode ter

tentado introduzir um personagem masculino para se proteger, evitando associações entre o que ela escreve e suas próprias vivências.

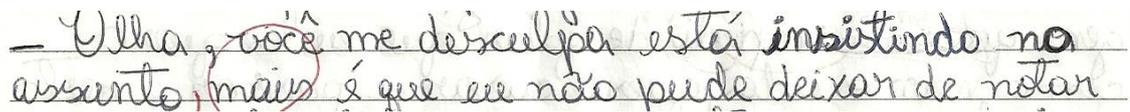
V2 – E19



Eu estava ansioso e meu coração inquieto com aquela situação de não saber como seria a reação dela, quando me visse, e avissi o que eu tinha para falar.

Agora, ocorre em Aline a preocupação com a grafia da palavra “inquieto”, corrigindo-a.

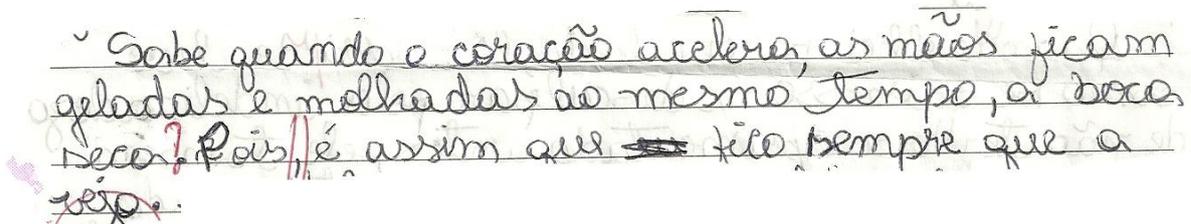
V2 – E20



- Olha, você me desculpa está insuando no assunto, mais é que eu não pude deixar de notar

Nos dois fragmentos acima, Aline depara-se com uma dúvida quanto à grafia correta da palavra, isto é, se deve escrever com *e* ou com *i*.

V2 – E21

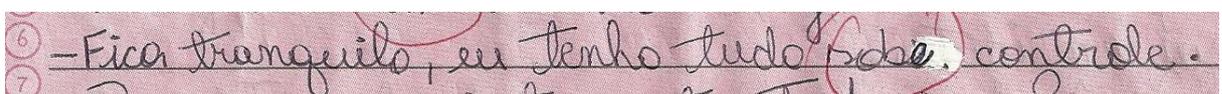


Sabe quando o coração acelera, as mãos ficam geladas e molhadas ao mesmo tempo, a boca seca? Pois, é assim que ~~eu~~ fico sempre que a vejo.

Vemos, no fragmento acima, que Aline começa a escrever “... é assim que eu fico sempre que a vejo”, mas acrescenta a esse enunciado o conectivo “pois”, imprimindo a essa passagem mais coesão. Além disso, apaga o pronome “eu”. É possível, com esse pequeno detalhe na condução da escrita de Aline, que ela demonstra um maior cuidado com o seu dizer, buscando a melhor forma de fazê-lo ao tomar cuidado com a revisão textual.

Vejamos agora o excerto abaixo, quando Aline se depara com uma dúvida entre “sobre controle” ou “sob controle”.

V2 – E22



- Fica tranquilo, eu tenho tudo (sobre) controle.

Ela não sabe se cabe a palavra *sobre* ou *sob* e acaba escrevendo *sobe*. Embora ela não tenha escrito corretamente a preposição, o que nos chama mais a atenção é que ela está-se colocando neste fragmento como em outras passagens já vistas na análise, como autor de seu próprio texto, não esperando as correções ou sugestões do professor.

Importa dizer que essas marcas de rasuras não são resultado direto da intervenção do professor sobre a primeira versão da aluna, mas dos diálogos que foram se efetivando entre professor e alunos, no que diz respeito ao processo de reescrita. Dessa forma, Aline demonstra um relativo progresso em sua autonomia como produtora/revisora de seu texto.

Diferentemente de Luciana, Nicodemos e Aline, Katilini produz as suas versões em uma mesma página. A folha de papel que serviu para ela desenvolver a primeira será utilizada também para escrever as versões seguintes. Assim como Luciana, Katilini também produz três versões para sua crônica. Vejamos o texto de Katilini:

3.5 Primeira versão de Katilini

Uma viagem muito perturbadora

Eu estava indo ao cento do Recife. Peguei um ônibus aproximadamente às 14h. Estava bem apressado, pois precisava alcançar um amigo que tinha pegado uma outra condução um pouco antes de mim. Talvez eu conseguisse alcançá-lo, já que ele iria primeiro ao banco e depois seguiria para Olinda. Paguei a passagem e sentei-me na primeira cadeira que avistei. Com a preocupação em encontrar esse tal amigo, não percebi que havia um homem sentado ao meu lado que seria o meu companheiro daquela viagem, o qual, minutos depois, me colocaria como o centro das atenções.

Numa parada brusca, eu caí para o lado do meu companheiro de viagem, fui logo lhe pedindo desculpas e ele muito gentil, me disse que aquilo não o incomodara. (1ª sugestão atrás) A segunda versão parte daqui.

A partir desse momento reparei que ele estava muito elegante para andar de ônibus, usava uma calça de alfaiataria, uma camiseta de linho, sapatos, relógio e maleta de marcas de luxo, seu porte era atlético, era alto, moreno, com uma voz grossa, e olhos claros.

Havia um quê de misterio neste homem, e foi isso que me intrigou, criei varias possibilidades para que aquele homem estivesse tão bem vestido ou melhor porquê ele estava andando de ônibus? Nenhuma de minhas hipóteses estavam corretas.

O misterioso homem desceu um ponto antes do meu destino, exatamente as 14:15, preparando-me para descer do ônibus percebi que o homem misterioso havia deixado sua maleta no ônibus, pensei por alguns instantes no que fazer, decidi então levar a maleta comigo e procurar por seu dono descuidado.

Desci do ônibus e fui na lanchonete do lugar. Sentei-me rapidamente, numa cadeira proxima aos fundos da lanchonete, procurei um

nome, telefone, ou um endereço que me ajudasse a achar o dono da maleta. Abri a maleta e para minha surpresa havia um papel com um número e abaixo vários dólares.

Corri para o posto policial mais próximo, pois se eu já desconfiava que o homem tinha motivos nenhuns para andar de ônibus, agora eu tinha a certeza de que se eu fosse pego com todo aquele dinheiro, eu seria preso e moraria na cadeia.

No posto policial expliquei tudo o que ocorrera, e eles contactaram com o homem que andou ao meu lado no ônibus, e mandou que ele comparecesse por lá. Poucos minutos depois o homem chegou a delegacia, agradecendo-me por minha honestidade, seu nome era Rodrigo Karlos, e ele era um homem que trabalhava na polícia, como; entregador de recompensas e todo aquele dinheiro, seria usado para o resgate da filha do prefeito. Logo todos os meios de comunicação estavam anunciando que eu, um pobre e humilde estudante, descobri uma maleta cheia de dinheiro e a devolvi para a polícia. Segunda sugestão atrás (nota do aluno)

Meu amigo não acreditando no que eu lhe dizia, apostou comigo que se o que eu lhe contava era mentira eu teria que comer sabão e do contrário ele comeria. A noite ligamos a TV no noticiário e para a surpresa do meu amigo, minha história confirmou-se no noticiário e o coitado acabou comendo sabão.

Uma viagem tranquila tornou-se muito perturbadora e no final a história tornou-se..

3.5.1 Indícios de autonomia na primeira versão de Katilini

Um detalhe que chama a atenção no fragmento dado pelo professor a Katilini é que ela altera a forma verbal “pego”, substituindo-a pela “pegado”, fato que já nos permite dizer que ela manteve uma preocupação com o seu dizer, uma vez que a gramática normativa prescreve que, ao utilizarmos verbos abundantes, devemos usar os verbos auxiliares ter e haver para as formas regulares, como exemplo o “tinha pegado o ônibus” e que devemos usar os verbos auxiliares ser e estar para as formas irregulares (pego), como por exemplo “foi pego”. Portanto, a introdução dada pelo professor não é a construção preconizada pela gramática normativa e pelos gramáticos mais puristas, embora muitos já a considerem como uma forma possível no português brasileiro. Katilini faz, então, sutilmente uma correção no material dado pelo professor, o que se configura como um indício de autonomia em sua escrita nessa primeira versão.

Como podemos observar em seu texto original (ver anexo), há algumas poucas rasuras, mas no geral Katilini parece não ter tido muita preocupação em reescrever sua primeira versão. No entanto, ela se utilizou taticamente de um meio

bastante singular, lembrando os hipertextos, quando ela insere em sua primeira versão uma chamada ou um *link* para a sua segunda versão:

V1 – E 23

Numa parada brusca, eu vai para o lado do meu companheiro de viagem, fui logo lhe pedindo desculpas e ele muito gentil, me disse que aquilo não o incomodava. / -> 1ª sugestão ^{Atrás}

Katilini, em entrevista, confirmou ao professor que a sua intenção era, a partir da inserção dessa espécie de *hiperlink* “1ª sugestão atrás”, conduzir o leitor para a segunda versão da crônica. Ela também recorre ao mesmo artifício na página 3, quando introduz a expressão “segunda sugestão atrás”:

V1 – E 24

um novo, porém usou um
filha do prefeito. Logo todos os meios de comuni-
cação estavam anunciando que eu, um
pobre e humilde estudante, descobri uma
malita cheia de dinheiro e a devolvi
para a polícia. / -> segunda sugestão ^{Atrás}
24. Hei amigos não acreditando no que

Quando questionada se ela teria sido motivada por algo ou alguém, ela disse que não, “foi ideia minha mesmo”. Insisti se a fala do professor na sala de aula em algum momento teria contribuído para que ela se utilizasse dessa técnica. Ela respondeu, como se ficasse constrangida de afirmar que não seguiu as orientações do professor: “Não vou mentir”. Talvez nessa atitude de querer justificar a sua

²⁴ É provável que Katilini tenha escrito a lápis os dois hiperlinks (1ª sugestão atrás e 2ª sugestão atrás) para destacar sua própria intervenção, evitando confundi-los com sua produção escrita a caneta.

sinceridade, com o cuidado de não frustrar o professor é que se revele um indício de autonomia, como uma aluna que toma decisões por si mesma.

Ao final de sua primeira versão, Katilini escreve para si mesma, como em um lembrete: “ Tentar dar um melhor desfecho/final confuso” a caneta. E logo após escreve a lápis “Trocar título”. Isso nos leva a concluir que ela só pensou em trocar o título depois de ter escrito a primeira versão, o que reflete, nesse caso, parte de seu processo de escrita e retomada da escrita em momentos distintos, interferindo de certo modo em sua crônica. Quanto à inserção das duas primeiras frases, Katilini, ao ser questionada sobre o que eram aquelas inserções, nos contou em entrevista que eram “coisas que precisavam ser mudadas”. Perguntamos, logo em seguida, se isso tinha sido uma observação dela ou do professor, ela disse: “O senhor mandou eu ver o que eu poderia melhorar” e logo completa: “Aí eu fui vendo o que estava ruim”

As alterações que a aluna faz em seu texto parecem sofrer tanto a influência das sugestões do professor em sala de aula quanto das próprias iniciativas do aluno. Um exemplo que comprova a participação de um fato bastante circunstancial foi a escolha que faz do personagem, que é descrito por ela como um rapaz bastante elegante na primeira versão:

V1 – E 25

À partir deste momento reparei que ele estava muito elegante para andar de ônibus, usava uma calça de alfaiataria, uma camiseta de linho, sapatos, relógio e maleta de marcas de luxo, seu porte era atlético, era alto, moreno, com uma voz grossa, e olhos claros.

No entanto, na segunda versão, Katilini, em entrevista, afirmou que o personagem tinha sido inspirado em um namorado com quem, durante o processo de elaboração da crônica, havia brigado. Ao se indagada sobre qual o motivo da inspiração, ela diz “Aí escrevi ele como um bandido”, como uma forma de desforra.

Além disso, Katilini também faz alterações na caracterização do personagem, como podemos verificar a seguir:

Tinha cabelos louro-mel, tipo Chanel, olhos azuis, era alto, percebia-se que ele malhava, mas o que mais me chamou a atenção nele, foi a sua voz grave que me transmitia segurança e paz. Ele aparentava ter em média uns vinte e poucos anos, mas sua postura e modo de falar me diziam que ele não era como os outros meninos da sua faixa etária.

Observamos em sua segunda versão um detalhe singular. Podemos dizer que a singularidade de Katilini se constitui quando se utiliza de um recurso para criar uma espécie de *hiperlink* para conduzir o leitor(o professor) para as versões seguintes. Nesse sentido, Katilini não abandona a primeira versão. Pelo contrário, ela a incrementa, dando um novo encaminhamento à história, como veremos na segunda versão a seguir.

3.5.2 Segunda versão de Katilini

Uma viagem muito perturbadora

Eu estava indo ao cento do Recife. Peguei um ônibus aproximadamente às 14h. Estava bem apressado, pois precisava alcançar um amigo que tinha pegado uma outra condução um pouco antes de mim.

Talvez eu conseguisse alcançá-lo, já que ele iria primeiro ao banco e depois seguiria para Olinda. Paguei a passagem e sentei-me na primeira cadeira que avistei. Com a preocupação em encontrar esse tal amigo, não percebi que havia um homem sentado ao meu lado que seria o meu companheiro daquela viagem, o qual, minutos depois, me colocaria como o centro das atenções.

Numa parada brusca, eu caí para o lado do meu companheiro de viagem, fui logo lhe pedindo desculpas e ele muito gentil, me disse que aquilo não o incomodara.

Após isso fiquei desconcertada e comecei a olhá-lo discretamente, ou pelo menos foi o que eu pensei, achei que ele estava muito elegante para andar de ônibus. Ele usava uma calça de alfaiataria, camiseta de linho, maleta, sapatos e relógio de marca, tinha cabelos louro-mel, tipo Chanel, olhos azuis, era alto, percebia-se que ele malhava, mas o que mais me chamou a atenção nele, foi a sua voz grave, que me transmitia segurança e paz. Ele aparentava ter em média uns vinte e poucos anos, mas sua postura e modo de falar me diziam que ele não era como ou outros meninos da sua faixa etária.

Ele me lembrou um garoto de quem gostei no passado, mas o garoto de quem eu gostei era um criança, e pelo que eu soube ele estava morando nos estados unidos.

Fui desviada dos meus pensamentos, por uma sirene de polícia, e depois de alguns segundos percebi que o homem ao meu lado estava muito inquieto. De repente ele olha para mim, e nos seus olhos, eu vi o desespero e

a angustia, e quando dei por mim, havia uma arma na minha cabeça e o homem ao meu lado era quem a segurava, fiquei em estado de choque como um homem tão bonito e elegante, podia fazer isso! Tudo que eu ouvi foi gritos e a sirene da polícia.

Eu uma estudante de moda, que entrei nesse ônibus, com o intuito de encontrar meu amigo, agora tinha uma arma apontada para mim e teria de convencer o homem com a arma a me deixar viver.

Ele so vivia, a me pedir perdão pela arma em minha cabeça...

(1 sugestão) Nota da aluna

3.5.3 Indícios de autonomia na segunda versão de Katilini

Na segunda versão, perguntamos a Katilini se as duas sugestões feitas por ela foram motivadas por alguém. Ela respondeu, em um primeiro momento, que não, que não havia sido influenciada por ninguém. Como ela mesma disse, “Foi ideia minha mesmo”, no entanto quando perguntamos diretamente se a fala do professor a fez tomar essa decisão, ela disse: “também”. Isso nos faz refletir sobre a relativa influência das intervenções do professor nas produções de Katilini que se somarão à atitude responsivo-ativa da aluna. Mais do que uma ordem dada pelo professor quanto ao que fazer, vemos a necessidade de entendermos que tanto maior será o grau de autonomia se houver uma congruência entre um querer do aluno e uma postura pedagógica do professor que estimule a produção de textos que se aproximem da língua viva, ficcional ou não.

Katilini não conclui sua segunda versão, conforme ela mesma afirma na entrevista. Daí ela ter construído outra sugestão, que daria, mais uma vez, um novo encaminhamento à sua crônica, como veremos na terceira versão.

3.5.4 Terceira versão de Katilini

Uma viagem muito perturbadora

Eu estava indo ao cento do Recife. Peguei um ônibus aproximadamente às 14h. Estava bem apressado, pois precisava alcançar um amigo que tinha pegado uma outra condução um pouco antes de mim. Talvez eu conseguisse alcançá-lo, já que ele iria primeiro ao banco e depois seguiria para Olinda. Paguei a passagem e sentei-me na primeira cadeira que avistei. Com a preocupação em encontrar esse tal amigo, não percebi que

havia um homem sentado ao meu lado que seria o meu companheiro daquela viagem, o qual, minutos depois, me colocaria como o centro das atenções.

Numa parada brusca, eu caí para o lado do meu companheiro de viagem, fui logo lhe pedindo desculpas e ele muito gentil, me disse que aquilo não o incomodara. (1ª sugestão atrás)

A partir desse momento reparei que ele estava muito elegante para andar de ônibus, usava uma calça de alfaiataria, uma camiseta de linho, sapatos, relógio e maleta de marcas de luxo, seu porte era atlético, era alto, moreno, com uma voz grossa, e olhos claros.

Havia um quê de misterio neste homem, e foi isso que me intrigou, criei varias possibilidades para que aquele homem estivesse tão bem vestido ou melhor porquê ele estava andando de ônibus? Nenhuma de minhas hipóteses estavam corretas.

O misterioso homem desceu um ponto antes do meu destino, exatamente as 14:15, preparando-me para descer do ônibus percebi que o homem misterioso havia deixado sua maleta no ônibus, pensei por alguns instantes no que fazer, decidi então levar a maleta comigo e procurar por seu dono descuidado.

Desci do ônibus e fui na lanchonete do lugar. Sentei-me rapidamente, numa cadeira proxima aos fundos da lanchonete, procurei um nome, telefone, ou um endereço que me ajudasse a achar o dono da maleta. Abri a maleta e para minha surpresa havia um papel com um numero e abaixo varios dolares.

Corri para o posto policial mais proximo, pois se eu já desconfiara que o homem tinha motivos nenhum para andar de ônibus, agora eu tinha a certeza de que se eu fosse pego com todo aquele dinheiro, eu seria preso e mofaria na cadeia.

No posto policial expliquei tudo o que ocorrera, e eles contactaram com o homem que andou ao meu lado no ônibus, e mandou que ele comparecesse por lá. Poucos minutos depois o homem chegou a delegacia, agradecendo-me por minha honestidade, seu nome era Rodrigo Karlos, e ele era um homem que trabalhava na policia, como; entregador de recompensas e todo aquele dinheiro, seria usado para o resgate da filha do prefeito. Logo todos os meios de comunicação estavam anunciando que eu, um pobre e humilde estudante, descobri uma maleta cheia de dinheiro e a devolvi para a policia, (Segunda sugestão atrás)

Tentar dar um melhor desfecho²⁵

Final confuso

Trocar título

... provando minha honestidade para todos.

Tudo o que eu queria era voltar para casa, para a obscuridade, para um lugar onde aqueles reporters não estivessem, e assim que fui liberado para ir embora do posto policial, dei graças a Deus, por me libertar daquele sufoco.

Assim que cheguei a Olinda, encontrei meu amigo furioso á minha espera, pelo visto a noticia não havia chegado a seus ouvidos.

Quando eu contei-lhe o motivo do meu atraso, ele não acreditou, disse-me que aquilo era historia para boi dormir, e que se minha história se provasse verídica, ele me daria todo o dinheiro que tinha no banco, meu amigo era um homem de palavra, e fiquei com pena do que o aguardava.

Mais tarde ligamos a TV no noticiario e a minha historia se confirmou. Vi o choque e o assombro no rosto do meu amigo. No dia seguinte eu ganhei

²⁵ Lembrete que Katilini faz para si mesma.

uma boa quantia de dinheiro, e meu amigo aprendeu que minha honestidade não se deve por a prova.

Nota da aluna: 2ª sugestão

3.5.5 Indícios de autonomia na terceira versão de Katilini

Na terceira versão, a aluna reproduz integralmente as idéias das páginas um e dois do texto, retomando parcialmente a página três da 1ª versão, onde insere a expressão “segunda sugestão atrás”, conforme se vê a seguir:

V3 – E26

Cacão estavam anunciando que eu, um pobre e humilde estudante, descobri uma mala cheia de dinheiro e a devolvi para a polícia. -> segunda sugestão atrás
creditando no que

A partir dessa inserção, no verso da página, ela apresenta a página quatro da terceira versão. Em entrevista, Katilini afirmou ter procurado inserir as partes correspondentes na segunda e na terceira versões “onde a história se encaixava”, ou seja, a aluna teve o cuidado de manter a coerência da narrativa. Nesse sentido, reescrever a crônica, para ela, não significou escrever de qualquer modo, sem critérios. É importante considerar que o professor não orientou a aluna quanto aos critérios para a reescrita. Vemos, então, que Katilini se marca com acentuada autonomia durante seu processo de escrita e reescrita.

A maneira como conduz a construção de sua crônica, quando faz uso das inserções que apontam para uma nova versão de seu texto, permite-nos dizer que Katilini expressa, nesse momento, mais autonomia no seu processo de escrita. Outro aspecto em Katilini que lhe confere mais autonomia refere-se à maneira como ela repensa outras possibilidades narrativas, quando vai reconstruindo seu enredo,

ao descrever seus personagens com muitos detalhes, o que podemos identificar da primeira e para a segunda versão:

V1 E27

A partir desse momento reparei que ele estava muito elegante para andar de ônibus, usava uma calça de alfaiataria, uma camiseta de linho, sapatos, relógio e maleta de marcas de luxo, seu porte era atlético, era alto, moreno, com uma voz grossa, e olhos claros.

V2 E28

Após isso fiquei desconcertada e comecei a olhá-lo discretamente, ou pelo menos foi o que eu pensei, achei que ele estava muito elegante para andar de ônibus. Ele usava uma calça de alfaiataria, camiseta de linho, maleta, sapatos e relógio de marca, tinha cabelos louro-mel, tipo Chanel, olhos azuis, era alto, percebia-se que ele malhava, mas o que mais me chamou a atenção nele, foi a sua voz grave, que me transmitia segurança e paz. Ele aparentava ter em média uns vinte e poucos anos, mas sua postura e modo de falar me diziam que ele não era como ou outros meninos da sua faixa etária.

Consegue criar uma expectativa quanto ao perfil estereotipado do personagem. Assim, o estereótipo de bom moço na segunda versão é quebrado, uma vez que é caracterizado dentro de um padrão de beleza imposto pela mídia como um rapaz de “cabelos louro-mel”, “olhos azuis, era alto, percebia-se que ele malhava...” para depois ser apresentado por ela como um bandido muito perigoso:

V2 E29

Fui desviada dos meus pensamentos, por uma sirene de polícia, e depois de alguns segundos percebi que o homem ao meu lado estava muito inquieto. De repente ele olha para mim, e nos seus olhos, eu vi o desespero e a angústia, e quando dei por mim, havia uma arma na minha cabeça e o homem ao meu lado era quem a segurava, fiquei em estado de choque como um homem tão bonito e elegante, podia fazer isso! Tudo que eu ouvi foi gritos e a sirene da polícia.

Em suma, podemos afirmar que o que identifica Katilini como produtora de texto com relativa autonomia é a possibilidade de verificarmos, no percurso de sua escrita, marcas de alguém que trabalha seu texto a partir de certas escolhas que faz, como nos dois fragmentos acima, quando altera as características do personagem, que deixa de ser policial e passa a ser bandido.

3.6 Fugindo das paráfrases de si mesmos

Não é possível afirmar, em princípio, que o fato de alguns alunos produzirem mais e diferente na segunda versão constitui um indício de mais autonomia como produtores de texto, embora isso represente um aspecto que deva ser levado em consideração, quando se analisam as experiências com a escrita desses alunos, conforme se pôde constatar em entrevista com eles, quando estes revelaram em sua experiência escolar geralmente pouca atividade de produção textual nas aulas de LP. Isso pode ser constatado na fala de Katilini, quando diz que só tinha contato com a escrita, nos dois últimos anos que antecederam seu ingresso no IFAL, “na hora de fazer prova”. Pelo contrário, pôde-se constatar, conforme verificamos nas análises das segundas versões, que a busca pela melhor forma de dizer não ficou circunscrita ao tamanho do texto, mas à intenção que os alunos pretendiam imprimir em seus enunciados. Em outras palavras, os indícios de autonomia relativa, nos casos aqui apresentados, podem ser identificados quando os alunos, cada qual a seu modo, faziam a reescrita de suas crônicas, a depender das exigências nas condições de produção do texto, das intervenções do professor, dos acontecimentos pessoais e bastante singulares como aconteceu com todos eles.

Essas atitudes dos alunos como a busca pela melhor forma de dizer foram influenciadas, em parte, pela maneira como o professor conduzia as suas intervenções. Embora inicialmente o professor tenha dado pouca chance aos alunos de se marcarem com sujeitos relativamente autônomos em sua produção inicial da crônica, é importante afirmar que, nos diálogos que o professor estabelecia com os alunos, havia sempre o discurso recorrente da atividade de produção textual como um processo e que, como tal, seria avaliado pelo professor de forma também processual. Por conseguinte, a escrita do aluno não poderia ser resultado de um ato de inspiração ou de sorte, mas de trabalho intenso com o texto.

Desse modo, podemos dizer que a atividade com o gênero crônica gerou nos alunos muito mais que uma vontade de escrever com proficiência do ponto vista linguístico, mas um desejo de narrar uma história que atraísse o leitor. Talvez por isso o fato de alguns alunos, como é o caso de Aline, Luciana e Nicodemos, abandonarem a temática de suas primeiras versões. Somemos a isso a interferência do professor na condução das aulas em que foi trabalhado o gênero crônica. Diante

do exposto, convém retomarmos as nossas questões de pesquisa, para que possamos verificar se as análises feitas na produção escrita de Luciana, Nicodemos, Aline e Katilini conseguem responder a elas:

1. Que indícios de autonomia são encontrados na primeira versão?
2. Esses indícios são ampliados ou não na segunda versão, mediante a intervenção do professor?
3. Como essa autonomia é expressa no texto?
4. De que forma as orientações do professor contribuíram ou não para a formação de sujeitos produtores relativamente autônomos de texto?

Podemos afirmar que, respondendo às nossas questões de pesquisa, se por um lado, na primeira versão, temos uma postura tímida do aluno quanto à produção da crônica, por outro, na segunda versão, temos alunos conscientes de que podem avançar mais, que podem escrever melhor. Nicodemos é um exemplo desse avanço, como pudemos verificar tanto em seu discurso na entrevista que fizemos com ele em que confrontamos nossas considerações, quanto em sua leitura que antecedeu a escrita, quando leu muitas vezes o início da crônica determinado pelo professor. Outro avanço presente na produção dos alunos expressa-se no processo de refacção das crônicas, quando eles apresentam uma preocupação com os detalhes e com os efeitos de sentido que poderiam imprimir em seu texto.

Além disso, a atividade de produção de texto era sempre defendida pelo professor como uma atividade processual, sujeita a sofrer alterações de toda ordem, inclusive com direito a abandonar temas, cortar partes do texto, acrescentar detalhes ou reduzi-los, dependendo dos objetivos pretendidos na narrativa.

Foi possível perceber, assim, que os alunos, em suas segundas versões, caminharam mais pela busca do dizer diferente, evitando a paráfrase de si mesmos. Entende-se aqui paráfrase de si mesmo aquela escrita em que o aluno faz modificações mais para a repetição de seu próprio dizer, pouco acrescentando ao que disse anteriormente com o intuito de produzir o sentido desejado.

Essa prática da repetição e da cópia é resultado de uma série de fatores, tais como a qualidade da formação dos professores de língua materna baseada em um ensino que infelizmente ainda privilegia a reprodução de idéias, de conceitos, sempre dos outros (Zozzoli, 2002). Esse aluno pode vir a tornar-se também um professor que exigirá de seus alunos a repetição e a reprodução, quer seja de

ideias, conceitos ou definições. Tudo isso sem que haja espaço para a reflexão, para a construção e desconstrução de ideias, valores e crenças. E isso se fará por intermédio das famigeradas redações escolares, além de uma prática escolar que continua a supervalorizar a memorização em detrimento da reflexão.

Dessa forma, há um privilégio para o dizer do outro como melhor opção ou única opção, como na teoria do consumo-receptáculo apresentada por De Certeau (2009), em que há as empresas de autores e os consumidores. Nessa situação, aos alunos não cabe outro lugar a não ser o papel de leitores passivos, de sujeitos submetidos ao consumo de que o mundo da estratégia produz, ou nos termos de De Certeau, ao que a empresa de autores produz (Zozzoli, 2002, p. 18).

Aos alunos que burlam estas tendências castradoras da criatividade, resta-lhes à insubordinação. Como defendeu Freire (2009, p. 66), ensinar exige do professor um “respeito à autonomia e à dignidade de cada um...” e destacou que isso “é um imperativo ético e não um favor que podemos conceder ou não uns aos outros”.

Retomando as questões de pesquisa, é possível dizer que, nas primeiras versões, os alunos se permitiram pouco escrever com autonomia, uma vez que ficaram muito restritos ao fragmento inicial da crônica imposto pelo professor. Apesar de as orientações do professor terem possibilitado que os alunos se expressassem com mais autonomia em sua escrita, o início imposto conduziu-os a uma menor expressão de autonomia. Entretanto, na segunda versão, devido às orientações do professor em sala de aula e às intervenções nos textos dos alunos, mesmo que pontuais, foram substanciais no sentido de contribuir para a constituição da autonomia relativa. Essa autonomia, como veremos nas considerações finais, se expressou de modo bastante particular em cada sujeito da pesquisa.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

4.1 A constituição da autonomia e os espaços possíveis

O que pudemos constatar com relação às análises das produções das crônicas de Luciana, Aline, Nicodemos e Katilini, a fim de compreendermos como se expressa a autonomia desses sujeitos, é que a escolha do gênero crônica proporcionou aos alunos se marcarem como sujeitos de sua própria aprendizagem, na medida em que eles iam se deparando com as dificuldades encontradas entre o que eles queriam fazer (seus desejos, suas escolhas quanto ao tema) e o que era possível dizer diante de suas próprias limitações, a partir tanto de seu histórico quanto das orientações adotadas pelo professor durante as atividades.

As histórias de dificuldade são parecidas, embora cada qual tenha as suas especificidades. Assim, mesmo diante de uma realidade em que a escola não cumpre sua obrigação mínima de oferecer aulas a seus alunos (dois alunos citaram a falta constante dos professores de LP, quando estudavam no Ensino fundamental II), e das condições adversas da realidade social em que estão inseridos, ainda assim é possível encontrar espaços, mesmo que limitados, para que esses alunos possam se marcar como sujeitos relativamente autônomos em sua produção escrita.

Evidenciamos nos alunos uma motivação para escrever, o que pudemos constatar nas entrevistas e também de forma bastante concreta nas segundas e terceiras versões, evidenciada pelo volume de material escrito produzido por eles. Longe de considerar a quantidade uma evidência única de uma maior autonomia, concordamos que, para podermos avaliar qualitativamente essas segundas e terceiras versões, a quantidade é um fator relevante. A opção que o professor fez por trabalhar com o gênero crônica – que tem como uma das características principais para quem o produz partir de vivências pessoais, tentando resgatar o pitoresco, o singular (MACHADO, 1994; SÁ, 2008.), a partir de sua ótica individual – propiciou aos alunos não se preocuparem com o tamanho de linhas ou páginas, mas sim com a organização de sua crônica.

Luciana, como pudemos verificar em suas rasuras em todas as versões, expressa indícios de alguém que está tentando dizer da melhor forma possível. Essas rasuras decorrem do embate entre aquilo que a língua possibilita e aquilo que

realmente queremos dizer. Nesse quesito, foi decisiva a intervenção do professor com suas marcações as quais, em alguns momentos, contribuíram, em outros, não para a expressão da autonomia relativa dos alunos em suas produções. Também identificamos essa autonomia no momento em que Luciana reelaborava suas segunda e terceira versões, expressa através de suas rasuras e alterações de vários tipos, tais como acréscimo ou supressão de palavras ou expressões, além de várias reestruturações do seu dizer.

Nicodemos progrediu bastante na segunda versão com relação aos aspectos estruturais da narrativa, elaborando com mais cuidado detalhes que deram à sua crônica características de suspense, com um final que surpreende, embora tenhamos verificado em sua segunda versão persistirem os problemas relativos à norma padrão. Sua autonomia se constituiu também nas atividades de produção da sua crônica, antes mesmo que produzisse a primeira versão, por intermédio de um trabalho de leitura e releitura, pesquisa e reflexão.

Aline, em comparação com sua primeira versão, produz bastante na segunda. A marcação feita pelo professor, em seu primeiro texto, parece ter surtido um efeito positivo, fazendo-a escrever bastante. Aline se instrumentaliza de seu conhecimento de mundo e de sua experiência para buscar atender à atividade proposta de elaboração da crônica, o que parece se comprovar com a habilidade demonstrada na construção dos diálogos entre os personagens de sua crônica.

Katilini demonstra uma compreensão da escrita como uma atividade processual, como pudemos ver em suas marcações, quando ela decide fazer uma inserção no meio da primeira página da primeira versão, nos indicando de onde partiria a leitura da segunda versão. Além disso, ela sugere uma segunda opção de texto (terceira versão) identificado pela expressão “Segunda sugestão atrás”. Dessa forma, o que podemos perceber em Katilini é que ela não desiste da primeira ideia, mas faz alterações relevantes a fim de construir uma nova versão. Katilini, nesse sentido, marca-se como sujeito relativamente autônomo quando faz intervenções para si mesma, propondo ela mesma sugestões para melhorar sua crônica.

Em suma, pudemos constatar que cada aluno apresentou indícios de autonomia específicos, o que condiz com a ideia de autonomia relativa do sujeito e que pôde ser demonstrado através tanto dos indícios de autonomia na primeira versão quanto um avanço diferente em suas segundas versões.

Diante de tudo o que acabamos de refletir sobre a constituição da autonomia desses sujeitos como produtores de textos, se questionarmos se há espaços para autonomia na escola, a resposta será sim. Se esses espaços não são tão claros assim, o que a escola, em parceria com a sociedade, mediada pelo professor, pode fazer é encontrar caminhos. Esses caminhos passam pelo enfrentamento de uma realidade educacional que envolve tanto os alunos que chegam ao Ensino Médio com sérias dificuldades de leitura e escrita, quanto os alunos que chegam às universidades, também com as mesmas dificuldades.

REFEFÊNCIAS

ABAURRE, Maria Bernadete M.et al. *Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas: ALB: Mercado de Letras, 1997.

DE CERTEAU, Michel. *A cultura no plural*. 4. ed. Traduzido por Enid Abreu Dobránszky. Campinas: Papyrus, 2008.

DE CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. 7. ed. Traduzido por Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 2009.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 2. ed. Traduzido por Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 11. ed. Traduzido por Michel Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 2004.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FURASTÉ, Pedro A. *Normas técnicas para o trabalho científico: elaboração e formatação*. 14. ed. Porto Alegre: [s.n], 2006.

GERALDI, João W. *Portos de Passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997a.

GOTLIB, Nádia Battela. *Teoria do conto*. São Paulo: Ática, 1985. (Princípios)

GRILO, Sheila Vieira de Camargo. *Escrever se aprende reescrevendo: um estudo da interação professora/aluno na revisão de textos*. Campinas (SP): Unicamp, 1995. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas.

IBGE, 2012. Censo Demográfico de 2010. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, dados referentes ao município de Marechal Deodoro, fornecidos em meio eletrônico. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/cidadesat> > Acesso em 9 de junho de 2011.

KLEIMAN, Ângela. *A formação do professor: perspectivas da Linguística Aplicada*. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2008.

LÜDDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U., 1986.

MACHADO, Irene A.. *Literatura e Redação: os gêneros literários e a tradição oral*. São Paulo: Scipione, 1994. (Série Didática - Classes de Magistério)

MEDEIROS, Beatriz Raposo. *Redação: um caso sério*. 1991. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1991.

MOISÉS, Massaud. *A criação literária: prosa*. São Paulo: Cultrix, 1990.

SÁ, Jorge de. *A crônica*. São Paulo: Ática, 1987. (Princípios)

SANTOS, Lúcia de Fátima. *Produção de texto na universidade: em busca de atitudes ativas e táticas*. 2007. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada), Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2007.

SANTOS, Lúcia de Fátima. *Do aprisionamento na gaiola a uma tentativa de vôo: a relação entre leitura, produção de textos e gramática no curso de Letras*. In: ZOZZOLI, Rita (Org.). *Ler e produzir: discurso, texto e formação do sujeito leitor/produzidos*. Maceió: EDUFAL, 2002, p. 47-57.

SILVA, Ivaneide Dantas da. *Produções de textos escritos na escola: uma análise enunciativa e sócio-histórica*. São Paulo: PUC, 2002. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2002.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 2000.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática: ensino plural*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

ZOZZOLI, Rita Maria D. *O processo de constituição de uma gramática do aluno leitor e produtor de textos: a busca da autonomia*. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas (SP), n. 33, p. 7-21, jan.-jun., 1999.

ZOZZOLI, Rita; ALBUQUERQUE, Marcia ; SANTOS, Lúcia de Fátima. *The search for autonomy: a challenge for the student reader*. *Ilha do desterro*, Florianópolis, n. 37, p. 93-103, 1999.

ZOZZOLI, Rita Maria D. *Compreensão e produção responsivas ativas: indícios nas produções dos alunos*. In: ZOZZOLI, Rita (org.). *Ler e produzir: discurso, texto e formação do sujeito leitor/produzidos*. Maceió: EDUFAL, 2002, p. 17-45.

ZOZZOLI, Rita Maria D. *Atividades de reflexão gramatical na sala de aula e autonomia relativa do sujeito*. In: LEFFA, Vilson (org.). *A interação na aprendizagem de línguas*. Pelotas, EDUCAT, 2003, p. 27-46.

ZOZZOLI, Rita Maria D. *Leitura e produção de textos: inter-relação teoria e prática*. *Leia escola*, Campina Grande, v.6, n. especial, p. 125-138, 2006.

ZOZZOLI, Rita Maria D. Atividades de produção em sala de aula e dificuldade dos alunos na busca de uma autonomia relativa. In: ESPÍNDOLA, Lucienne; SOUZA, Maria Ester Vieira de. O texto: vários olhares, múltiplos sentidos. João Pessoa: UFPB, 2007.

ANEXOS

ANEXO A – CRÔNICAS UTILIZADAS NAS AULAS

O poder da validação²⁶ **STEPHEN KANITZ**

Todo mundo é inseguro, sem exceção. Os super-confiantes simplesmente disfarçam melhor. Não escapam pais, professores, chefes nem colegas de trabalho.

Afinal, ninguém é de ferro. Paulo Autran treme nas bases nos primeiros minutos de cada apresentação, mesmo que a peça que já tenha sido encenada 500 vezes. Só depois da primeira risada, da primeira reação do público, é que o ator se relaxa e parte tranquilo para o resto do espetáculo. Eu, para ser absolutamente sincero, fico inseguro a cada novo artigo que escrevo, e corro desesperado para ver os primeiros e-mails que chegam.

Insegurança é o problema humano número 1. O mundo seria muito menos neurótico, louco e agitado se fôssemos todos um pouco menos inseguros. Trabalharíamos menos, curtiríamos mais a vida, levaríamos a vida mais na esportiva. Mas como reduzir esta insegurança?

Alguns acreditam que estudando mais, ganhando mais, trabalhando mais resolveriam o problema. Ledo engano, por uma simples razão: segurança não depende da gente, depende dos outros. Está totalmente fora do nosso controle. Por isso segurança nunca é conquistada definitivamente, ela é sempre temporária, efêmera.

Segurança depende de um processo que chamo de "validação", embora para os estatísticos o significado seja outro. Validação estatística significa certificar-se de que um dado ou informação é verdadeiro, mas eu uso esse termo para seres humanos. Validar alguém seria confirmar que essa pessoa existe, que ela é real, verdadeira, que ela tem valor.

Todos nós precisamos ser validados pelos outros, constantemente. Alguém tem de dizer que você é bonito ou bonita, por mais bonito ou bonita que você seja. O autoconhecimento, tão decantado por filósofos, não resolve o problema. Ninguém pode autovalidar-se, por definição.

Você sempre será um ninguém, a não ser que outros o validem como alguém. Validar o outro significa confirmá-lo, como dizer: "Você tem significado para mim". Validar é o que um namorado ou namorada faz quando lhe diz: "Gosto de você pelo que você é". Quem cunhou a frase "Por trás de um grande homem existe uma grande mulher" (e vice-versa) provavelmente estava pensando nesse poder de validação que só uma companheira amorosa e presente no dia-a-dia poderá dar.

Um simples olhar, um sorriso, um singelo elogio são suficientes para você validar todo mundo. Estamos tão preocupados com a nossa própria insegurança, que não temos tempo para sair validando os outros. Estamos tão preocupados em mostrar que somos o "máximo", que esquecemos de dizer aos nossos amigos, filhos

²⁶ Artigo de opinião inserido nas aulas a partir da necessidade que surgiu de se trabalhar temas como a autoestima e o elogio.

e cônjuges que o "máximo" são eles. Puxamos o saco de quem não gostamos, esquecemos de validar aqueles que admiramos.

Por falta de validação, criamos um mundo consumista, onde se valoriza o ter e não o ser. Por falta de validação, criamos um mundo onde todos querem mostrar-se, ou dominar os outros em busca de poder.

Validação permite que pessoas sejam aceitas pelo que realmente são, e não pelo que gostaríamos que fossem. Mas, justamente graças à validação, elas começarão a acreditar em si mesmas e crescerão para ser o que queremos.

Se quisermos tornar o mundo menos inseguro e melhor, precisaremos treinar e exercitar uma nova competência: validar alguém todo dia. Um elogio certo, um sorriso, os parabéns na hora certa, uma salva de palmas, um beijo, um dedão para cima, um "valeu, cara, valeu".

Você já validou alguém hoje? Então comece já, por mais inseguro que você esteja.

Artigo publicado na Revista Veja, edição 1705, ano 34, nº 24, 20 de junho de 2001, pág.22

Existe o dia, faltam os namorados

Carlos Drummond de Andrade

Houve tempo em que achava o Dia dos Namorados invenção sem propósito, ou com o propósito exclusivo de associar as doçuras do namoro ao impulso de comprar objetos – assim uma espécie de pseudônimo de Dia dos Vendedores. Começo a mudar de opinião. O Dia dos Namorados, se bem o interpretarmos, pode exprimir o desejo de existirem namorados, pelo menos durante um dia, se não for pedir muito.

Nessa migalha de tempo estabelecida pelo calendário, as pessoas estariam convidadas a namorar-se, com todas as finezas que o ato implica, e não fui eu que inventei. Estão no Aurélio, que pelo visto namora bem, segundo os preceitos da arte. Namorado, em seu dicionário, é sinônimo de “meigo”, “suave”, “terno”, “amorável”. Pergunto se estas qualidades do coração presidem hoje aos ritos do namoro, e não vejo resposta afirmativa, na cara espantada dos que dizem estar namorando. O beijo fazia parte das delícias mais clássicas do namoro concebido como arte e gradualmente desenvolvido. Quando todo mundo se beija como signo de cordialidade ou de coisa nenhuma, e até se inventou o horrível beijão, destruindo a graça pueril do beijinho, não tem a mínima importância beijar. Todos se beijam, ninguém beija. Medidas profiláticas se impõem contra a mania da beijação que tira ao encontro intencional, motivado e de sublime erotismo, dos lábios, aquele êxtase conhecido pelos autênticos namorados ou enamorados.

A massificação de atitudes, comportamentos e hábitos não deixa margem para a aproximação individual de dois seres que busquem aplicar-se ao exercício do namoro como um jogo de manobras de fino estilo, sem pressa e sem mornidão. Ora, o que se faz hoje é a conquista-relâmpago, seguida do morno tédio da saturação. Os festivais disso ou daquilo, ao ar livre, expõem a melancólica decadência do enamoramento. Casais se embolam, entre goles de refrigerantes, todos do mesmo jeito, na mesma rotina. A música feita, não para ambientar o enlace, mas para tirar-lhe a beleza litúrgica, atordoar e dispensa a sutileza da emoção. Pobres namorados.

Por tudo isso, a existência de um Dia dos Namorados, mesmo sob a conotação imediata de promoção mercantil, aviva a imagem de um tipo humano praticamente desaparecida, e que seria bom reativar, como quer o jargão desenvolvimentista. O namorado. Nada mau, se uma campanha inteligente chamasse a atenção de todos para o remédio oferecido às angústias políticas e sociais do tempo: namorai, rapazes e moças; namora, gente! Em vez de nos matarmos ou chatearmos uns aos outros, como se vê pelo mundo afora, namorem, vamos escolher o próximo, ou a próxima, que melhor fale à nossa corda sensível, e procuremos cativá-lo(a) no correto estilo do namoro (...) a expectativa, a prelibação, o manuseio terno, a graça das palavras e dos silêncios, o sentir dos dois, o prazer de um refinamento do erotismo, em sua pura aceitação, como uma das belas-artes.

Sobretudo, ó irmãos, ó irmãs, proscreevi vício de beijar mascando chiclete.

A Última Crônica **Fernando Sabino**

A caminho de casa, entro num botequim da Gávea para tomar um café junto ao balcão. Na realidade estou adiando o momento de escrever. A perspectiva me assusta. Gostaria de estar inspirado, de coroar com êxito mais um ano nesta busca do pitoresco ou do irrisório no cotidiano de cada um. Eu pretendia apenas recolher da vida diária algo de seu disperso conteúdo humano, fruto da convivência, que a faz mais digna de ser vivida. Visava ao circunstancial, ao episódico. Nesta perseguição do acidental, quer num flagrante de esquina, quer nas palavras de uma criança ou num acidente doméstico, torno-me simples espectador e perco a noção do essencial. Sem mais nada para contar, curvo a cabeça e tomo meu café, enquanto o verso do poeta se repete na lembrança: "assim eu queria o meu último poema". Não sou poeta e estou sem assunto. Lanço então um último olhar fora de mim, onde vivem os assuntos que merecem uma crônica.

Ao fundo do botequim um casal de pretos acaba de sentar-se, numa das últimas mesas de mármore ao longo da parede de espelhos. A compostura da humildade, na contenção de gestos e palavras, deixa-se acrescentar pela presença de uma negrinha de seus três anos, laço na cabeça, toda arrumadinha no vestido pobre, que se instalou também à mesa: mal ousa balançar as perninhas curtas ou correr os olhos grandes de curiosidade ao redor. Três seres esquivos que compõem em torno à mesa a instituição tradicional da família, célula da sociedade. Vejo, porém, que se preparam para algo mais que matar a fome.

Passo a observá-los. O pai, depois de contar o dinheiro que discretamente retirou do bolso, aborda o garçom, inclinando-se para trás na cadeira, e aponta no

balcão um pedaço de bolo sob a redoma. A mãe limita-se a ficar olhando imóvel, vagamente ansiosa, como se aguardasse a aprovação do garçom. Este ouve, concentrado, o pedido do homem e depois se afasta para atendê-lo. A mulher suspira, olhando para os lados, a reassegurar-se da naturalidade de sua presença ali. A meu lado o garçom encaminha a ordem do freguês. O homem atrás do balcão apanha a porção do bolo com a mão, larga-o no pratinho - um bolo simples, amarelo-escuro, apenas uma pequena fatia triangular. A negrinha, contida na sua expectativa, olha a garrafa de Coca-Cola e o pratinho que o garçom deixou à sua frente. Por que não começa a comer? Vejo que os três, pai, mãe e filha, obedecem em torno à mesa um discreto ritual. A mãe remexe na bolsa de plástico preto e brilhante, retira qualquer coisa. O pai se mune de uma caixa de fósforos, e espera. A filha aguarda também, atenta como um animalzinho. Ninguém mais os observa além de mim.

São três velinhas brancas, minúsculas, que a mãe espeta caprichosamente na fatia do bolo. E enquanto ela serve a Coca-Cola, o pai risca o fósforo e acende as velas. Como a um gesto ensaiado, a menininha repousa o queixo no mármore e sopra com força, apagando as chamas. Imediatamente põe-se a bater palmas, muito compenetrada, cantando num balbucio, a que os pais se juntam, discretos: "Parabéns pra você, parabéns pra você..." Depois a mãe recolhe as velas, torna a guardá-las na bolsa. A negrinha agarra finalmente o bolo com as duas mãos sôfregas e põe-se a comê-lo. A mulher está olhando para ela com ternura - ajeita-lhe a fitinha no cabelo crespo, limpa o farelo de bolo que lhe cai ao colo. O pai corre os olhos pelo botequim, satisfeito, como a se convencer intimamente do sucesso da celebração. Dá comigo de súbito, a observá-lo, nossos olhos se encontram, ele se perturba, constrangido - vacila, ameaça abaixar a cabeça, mas acaba sustentando o olhar e enfim se abre num sorriso.

Assim eu queria minha última crônica: que fosse pura como esse sorriso."

Crônica publicada no livro "A Companheira de viagem" (Editora Record, 1965)

Eu estava indo ao centro do Recife. Fiquei um ônibus aproximadamente às 34h. Estava bem apressado, pois precisava alcançar um amigo que tinha pegado uma outra condução um pouco antes de mim. Talvez eu conseguisse alcançá-lo, já que ele iria primeiro ao banco e depois seguiria para Olinda. Fiquei a passagem e sentei-me a primeira cadeira que avistei.

Com a preocupação em encontrar esse tal amigo, não percebi que havia um homem sentado ao meu lado que seria o meu companheiro daquela pequena viagem a qual minutos depois, me colocaria como o centro das atenções.

O trânsito estava muito lento, comecei a ficar um pouco mais ansioso. Queria ver o meu amigo o quanto antes, tinhamos o que conversar(mos).

Decidi então ligar para o meu amigo, porém meu celular estava sem rede.

Foi quando, inesperadamente, o companheiro que estava ao meu lado, sacou uma arma e anunciou: -- É um assalto!

Fiquei muito nervoso, trêmulo, quase que sem nenhuma reação.

Todos estavam muito assustados, alguns de tão apavorados chegaram até gritar. Eu no meio de tudo aquilo sem saber o que fazer.

Todos entregaram suas pertences, o bandido pegou as

coisas e fugiu. Graças que um dos passageiros
 tinha escovado o celular, e estava com rede. O mes-
 mo liguei para a polícia, que chegou algum tempo depois,
 e logo começou a busca atrás do ladrão.

Enquanto isso nós passageiros fomos fazer o B.O.
 (Boletim de Ocorrência) (após) feito, fui a procura de
 meu amigo, mas infelizmente ele já não estava mais lá.

Falta de atenção
 Precisa buscar
 mesmo algo que não
 sabemos; insubstituível



V2

15 08 30
~~15~~
~~30~~

* Eu estava indo ao centro do Recife. Peguei um ônibus aproximadamente às 14h. Estava bem apressada, pois precisava alcançar um amigo que tinha pego uma outra condução um pouco antes de mim. Talvez eu conseguisse alcançá-lo, já que eu iria primeiro ao banco e depois seguiria para Olinda. Peguei a passagem e sentei-me a primeira cadeira que avistei.

* Com a preocupação em encontrar esse tal amigo, não percebi que havia um homem sentado ao meu lado que seria o meu companheiro daquela pequena viagem a qual, minutos depois, me colocaria como o centro das atenções.

* Não dei o meu nome, não queria envolver com um alguém que eu nunca tinha visto. Simplesmente peguei meu fone de ouvido, e justamente na hora que eu iria começar ouvir música, ele me surpreendeu. Perguntando-me:

- Alderis, o que houve entre nós?

* Fiquei muito surpresa e dei para ele. Eu não podia imaginar que eu o lembrava, e que aquele homem tinha sido meu grande amor, Carlos. Olhei-o aparentemente com uma frieza incomparável, não queria demonstrar que por dentro, meu coração ferido, batia muito rápido, mas uma sensação inexpressável.

* Ora! era demais para mim, depois de dois anos separados, ele vin falar comigo. Ele nunca falara antes. Simplesmente. Ele respondeu:

- Já faz tanto tempo que eu nem lembro!

* Tenho certeza que ~~eu~~ ~~banco~~ o nosso amor, você não iria esquecer assim facilmente.

credeal

Susi



É verdade eu não tinha esquecido-o, mas precisava virar essa página de minha vida, eu já tinha sofrido muito antes e não queria passar por essa situação novamente. Foi quando lhe falei.

- Em dois anos tudo pode acontecer, eu já tenho um outro alguém.

- Sim, é verdade, tudo pode acontecer, mas você não me esqueceu, você pode até estar com outra pessoa, porém você não o ama.

- Quem é você para falar de amor? Um alguém que dizia que me amava, que não conseguiria viver sem mim e que simplesmente em mim não confiava. Quem ama confia no outro. Que amor foi esse que você dizia sentir, e simplesmente não confiava em mim? Bastou alguém levantar uma calúnia a meu respeito e você acreditou, eu não quero, nunca quis e jamais irei querer um amor assim.

- Luciana, desculpe-me, aliás me perdoe, sei que errei, me arrependo profundamente, pelo erro que cometi, de não saber que você guardava tanta raiva de mim. Mas eu o amo. Me envolvi com outras pessoas, mas foi em vão, elas não me completavam da mesma forma que você me completa. Agi de cabeça quente quando rompi nosso relacionamento. Me arrependo muito.

Quando Carlos falou-me isso, fiquei pálida, trêmula. Porém eu precisava continuar sendo fria, sem demonstrar nenhum outro sentimento, a não o desprezo. Era difícil fingir que não o amava, enquanto na verdade, meu coração acelerava a cada vez que ele falava. Entretanto,

Susie meu orgulho falava alto, muito alto, eu não poderia dar meu braço a torcer.

Após um longo e confortável abraço, conversamos e vimos que ainda havia muita coisa a partilhar vida entre nós. Carlos me convidou para tomar um sorvete e continuamos conversando, parecíamos duas crianças.  Aqui então percebi que eu não conseguiria esquecê-lo jamais, ele era minha alma gêmea.

- **Luciana,** eu te amo, você é e sempre foi a minha vida, a pessoa que eu quero ao meu lado.

* Não tinha mais forças para esconder meus sentimentos e lhe falei.

- Carlos, eu sempre te amei, ~~em~~ nem mesmo todas as estrelas do céu ^{podem} (ser) maior que o amor * que eu sinto por você.

Assim que acabei de falar, nem percebi que  os nossos lábios estavam entrelaçados. E que não adiantava tentar tirar da minha cabeça o que saía do meu coração. Cheguei à conclusão que não devemos esperar muito tempo para dizer a pessoa amada o que você sente, pois o amanhã pode ser tarde e esta pessoa talvez já não sentirá o mesmo.

Susi

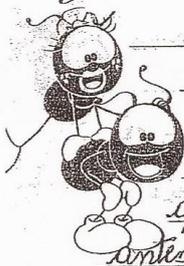
JEFAO

proj.º Warner
SMILINGÜIA

19 09 10

129

Terceira versão de Luciana



Eu estava indo ao centro do Recife. Peguei um ônibus aproximadamente às 14h. Estava bem apressada, pois precisava alcançar um amigo que tinha pegado uma outra condução um pouco antes de mim. Talvez eu conseguisse alcançá-lo já que ele iria primeiro ao banco e depois seguiria para Olinda. Peguei a passagem e sentei-me a primeira cadeira que vi.

Com a preocupação em encontrar esse tal amigo, não percebi que havia um homem sentado ao meu lado que seria o meu companheiro daquela pequena viagem a qual, minutos depois, me colocaria como o centro das atenções.

Mal olhei o meu rosto, não queria conversar com um alguém que eu nunca tinha visto. Simplesmente peguei meu fone de ouvido, e justamente na hora que eu iria começar ouvir música, ele me surpreendeu, perguntando-me:

— Luciana, o que houve entre nós?

Olhei meu rosto e olhei para ele. Eu não podia imaginar que eu o conhecia e que aquele homem tinha sido meu grande amor (exato). Olhei-o aparentemente com uma frieza incomparável/não queria demonstrar que, por dentro, meu coração fervia, batia muito rápido/não uma sensação implacável. Uau! Era demais para mim! Depois de dois anos separados ele vir falar comigo? Ele nunca falara antes. ^{Seguente} Simplesmente lhe respondi:

— Já faz tanto tempo que eu nem lembro!



19 09 10

SMILING DO

© LUZ E VIDA

130

- Tenho certeza que o nosso amor você não iria esquecer assim facilmente.

E Verdade, eu não o tinha esquecido - o, mas precisava virar uma página de minha vida. Eu já tinha sofrido muito antes e não queria passar por essa situação novamente. Foi quando lhe falei.

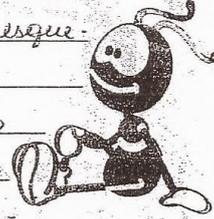
- Em dois anos tudo pode acontecer, eu já tenho um outro alguém.

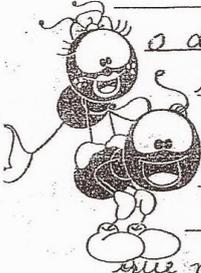
- Sim, é verdade, tudo pode acontecer, mas você não me esqueceu. Você pode até estar com outro alguém, porém você não o ama.

- Quem é você para falar de amor? Um alguém que dizia que me amava, que não conseguiria viver sem mim e que simplesmente em mim não confiava. Que amor. Quem ama confia no outro. Que amor foi esse que você dizia sentir, e simplesmente não confiava em mim? Eu pensava que o nosso amor fosse sólido, firme, mas eu estava enganada, bastou um alguém levantar uma calúnia a meu respeito e você acreditou. Eu não quero, nunca quis e jamais irei querer um amor assim.

Juciana, desculpe-me, aliás me perdoe, sei que errei, me arrependo profundamente pelo erro que cometi, eu não sabia que você guardava tanta raiva de mim. Mas eu a amo. Me envolvi com outras pessoas, mas foi em vão. Elas não me completavam da mesma forma que você me completa. Agi de cabeça quente quando rompi nosso relacionamento. Me arrependo muito.

Quando Carlos me falou isso, fiquei pálida, trêmula. Porém eu precisava continuar sendo fria, sem demonstrar nenhum outro sentimento, a não ser credulidade.





o desprezo. Era difícil fingir que não o amava, enquanto na verdade, meu coração acelerava a cada vez que ele me falava. Entretanto, meu orgulho falava alto, eu não poderia dar ^o meu braço a torcer.

Era muito angustiante para mim fingir-lo e fingir que não o amava.

Levantei, dei sinal para o motorista parar, eu não aguentava mais aquela situação. Mas antes de eu descer, falei. Com um tom exaltado, as lágrimas desmanando pelo rosto. Nesse momento todos olharam para mim.

- Eu te amei, como nenhuma outra mulher antes tinha te amado e possivelmente jamais encontrará um alguém que te ame o quanto eu te amei. Mas você não sabe me amar. Carlos, o tempo passa e com ele leva nossos sentimentos. Agora é tarde, vá viver a sua vida com um outro alguém. Pois a mim você perdeu.

Espero que você encontre uma mulher, e ela venha amá-lo pelo menos um tempo do que eu te amava, embora sei que é muito difícil, e dessa vez, você confie nesta pessoa. Lembre-se: o mundo dá voltas, e quando você a encontrar seja feliz. Adeus!

Quando terminei de falar, percebi que lágrimas caíam sobre o rosto de Carlos. Mas mesmo assim, fingi não dar nenhuma importância e desei.

Desei com o coração partido, talvez eu estivesse sendo um pouco rude, mas eu precisava, era uma questão de honra para mim vê-lo sofrer. Senti na primeira praça encontrei, comeci a lembrar os bons momentos que tivemos juntos. **crede!** Esses foram os melhores momentos de minha vida.



19 09 10

SMILINGUÍDO
© LUIZ VIDA

132

pois eu o amava e tinha a sensação de que também era co-responsável.

Fui surpreendida pela súbita vontade de voltar para aquele ônibus e falar o que eu sentia, falar do meu amor. Porém foi tarde, o ônibus já tinha partido. Fiquei muito triste, então voltei para o lugar onde eu estava. Quando dei repente souço uma voz.

- **Luciana!!!**

Quando olho, vejo Carlos não consegui conter o impulso de abraçá-la, daí então parti ao seu encontro.

Após um longo e confortável abraço, conversamos muito parecíamos duas crianças. Foi então que a máscara caiu, eu não conseguia virar essa página de minha vida. Carlos me convidou para tomar um sorvete e continuamos conversando, afinal havia muitas coisas ainda para serem esclarecidas.

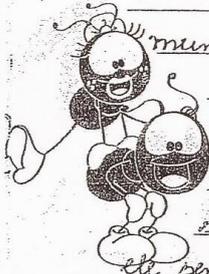
Acho que eu não conseguia virar essa página porque havia laços fortes que me prendia a ela, eu tentava virar, mas era muito difícil. Pois o amor que eu sentia era muito forte. Enganado é que eu pensei, por alguns momentos, que esses sentimentos estivessem mortos e enterrados. Diante de tal situação, por alguns minutos, fiquei calada, pois eu ainda tentava buscar forças para ignorá-lo.

- **Luciana** eu te amo, você é e sempre foi a minha vida e a pessoa que eu quero ao meu lado, nessa vida e em todas as outras vidas que eu tiver.

Não tinha mais forças para esconder meus sentimentos e lhe falei.

- Carlos, eu sempre te amo, nada nos se credal





o mundo é maior que o amor que eu sinto por você.
Assim que acabei de falar, nem percebi que os
nossos lábios estavam entrelaçados. E que não
adiantava tentar tirar da minha cabeça o que não
saía do meu coração. Meu coração sempre falava alto, e
ele sempre o quis ao meu lado.

Cheguei à conclusão que orgulho não leva a nada. De-
vemos dizer sim para o amor, sim para a vida. Não devemos
esperar muito para dizer a pessoa amada o que você sente, pois
o amanhã poderá ser tarde e esta pessoa talvez já
não sentirá o mesmo. Portanto, não perca tempo.

credeal



Primeira versão de Nicodemos

134

ENCONTRO AO DESENCONTRO

Eu estava indo ao centro de Recife. Peguei um ônibus aproximadamente às 14h. Estava bem apressado, pois precisava alcançar um amigo que tinha pego uma outra condução um pouco antes de mim. Talvez eu conseguisse alcançá-lo, já que ele iria primeiro ao banco e depois seguiria para Olinda. Paguei a passagem e sentei-me na primeira cadeira que avistei.

Com a preocupação em encontrar esse tal amigo não percebi que havia um homem sentado ao meu lado que seria o meu companheiro daquela pequena viagem a qual, minutos depois, me colocaria como o centro das atenções, apenas quando o observei bastante foi que pude perceber que sua aparência não me era estranha, desta forma forçando-me a encará-lo com insistência enquanto ele continuava cabisbaixo, pois os passageiros o ignoravam com olhares de temor e pena ao mesmo tempo, me impedindo assim de uma aproximação maior com aquela criatura de aparência familiar, porém maltrapilho em suas vestes e não parava de repetir que ia se suicidar, além de apresentar em seu corpo vários hematomas, o que realmente era o que mais chamava a atenção de todos.

A viagem seguia naturalmente, até que meu companheiro reage resolvendo apresentar sua face e de imediato percebi que era o amigo que eu procurava. Aí então ele relata o triste ocorrido para que todos pudessem ouvi-lo: Salviano, meu grande amigo, enquanto sacava o dinheiro, fui pego por três delinqüentes encapuzados, levando-me tudo o quanto saquei, deixando apenas o pouco que tinha em meu bolso e a minha preciosa vida. Fiquei minutos parado sem saber o que fazer até que um servo de Deus que o louvava maravilhosamente bem, percebeu minha angústia, eu contei a ele toda minha história e então ele foi dizendo apenas que eu deveria ir rapidamente, pois o ônibus já estava por vir, que meu assento já estava reservado e não era preciso ficar desesperado, porque Deus tudo já havia preparado, até o momento eu não entendo o porquê dele está ali pronto pra para me ajudar.

Atônito ainda, o agradece e segui a viagem conforme aquele servo havia me aconselhado, pois, segundo ele, um grande amigo estava a minha espera e

Recife
Olinda

Vamos encontrar
Nicodemos

?

juntos chegaríamos ao nosso destino. Só agora compreendo, tudo faz sentido, eu te encontrei, meu amigo, Deus é maravilhoso!

Após ouvir seu desabafo, ainda surpreso, tentei animá-lo, me desculpando, pois mesmo sabendo que sua imagem não era estranha para mim, mas ainda assim não fui humano o bastante para tomar iniciativa alguma, porém agora entendo tudo está acontecendo como deveria ser, meu amigo, vamos dá a volta por cima, tudo o quanto foi perdido vamos recuperar, se não fosse assim Deus não iria nos colocar nesta situação, vamos com calma, meu amigo, tudo vai ficar bem, nada de pensar em coisas negativas; afinal o fim do seu casamento não é o primeiro e certamente não será o último, iremos voltar para Recife e seguir nossas vidas, pois nada, nada mesmo pode tirar do ser humano a vontade de viver, vamos mudar um pouco essa "mania" de brasileiro que se deixa abater por tudo e por todos, sempre abaixando a cabeça, e permitindo assim que nos pisem, venha comigo, meu grande amigo, e nossa amizade sempre será a sua força maior para seguir em frente.

UM DIA INACABADO

Eu estava indo ao centro de Recife. Peguei um ônibus aproximadamente às 14h. Estava bem apressado, pois precisava alcançar um amigo que tinha pego uma outra condução um pouco antes de mim. Talvez eu conseguisse alcançá-lo, já que ele iria primeiro ao banco e depois seguiria para Olinda. Paguei a passagem e sentei-me na primeira cadeira que avistei.

Com a preocupação em encontrar esse tal amigo, não percebi que havia um homem sentado ao meu lado que seria o meu companheiro daquela pequena viagem a qual, minutos depois, me colocaria como o centro das atenções, pois parecia que já me conhecia, como se eu já tivesse pego essa condução junto a ele // era um trabalhador de ruas // isso dava para perceber pelos seus trajes, o que me faz pensar que ele pegava essa condução todo dia, na mesma hora, o mesmo ônibus, mais pensei então comigo : - Eu não pego essa condução toda hora, geralmente vou com meu carro, não sei nem por que estou indo de ônibus agora, talvez pela pressa de encontrar "meu grande amigo". Mas enfim, Foi aí então que ele me surpreende me colocando como centro das atenções dizendo : - Homen tu por aqui novamente ? - Não, senhor, o senhor deve estar me confundindo com alguém. Ele então deu gargalhadas, não de modo vulgar e sim como se fosse um amigo brincando comigo normalmente, mais hora! Eu nunca o tinha visto mais gordo !

Prossegui minha viagem junto a ele, e junto de olhares de todos no ônibus depois de nossa conversa meia maluca // fô aí então // que ele me pegou novamente perguntando então : - Será que tu vai encontrar teu amigo hoje ? - Hora como o senhor sabe que eu estou a procura de meu amigo ? Ele então // gargalhou novamente, e me disse : - Me conte mais sobre essa pessoa que você tanto busca, meu amigo. - Primeiramente, não sou seu amigo, e esse amigo // não é na verdade meu amigo, ele é meu pai, só que eu o costumo de um modo carinho o chamar de "meu grande amigo" // é uma pessoa muito especial, que se não correr vai acabar morrendo. Ele então começou a demonstrar grande curiosidade na minha história, pois parece que desse fato o "VIDENTE" não sabia. - Isso é sério ? me perguntou ele. - E caro senhor, ele está devendo um dinheiro a um grupo de agiotas, agora querem o matar se ele não pagar essa

dívida ! Ele então assustou-se , pegou o celular , e foi fazer uma ligação no final do ônibus . Levantei gritando mandando o motorista parar e sai correndo feito um louco , pois já começava a descobrir que esse cara era um dos agiotas que queriam matar " meu grande amigo // todos no ônibus tentaram me segurar / me acalmando com frases e palavras estranhas que não faziam sentido algum: - calma , ele daqui a pouco vem aqui , se acalme, meu filho . Das senhoras eu conseguia arrancar olhares de pena , das crianças olhares de medos , estava tão confuso .

Continuando minha sofrida luta , eles conseguiram me segurar no ônibus // foi ai então que o sujeito que estava do meu lado veio e me disse : meu amigo , por favor acalme -se , eu já liguei para as pessoas responsáveis por você e eles já estão chegando // logo, logo tudo isso vai ficar bem e como sempre e também infelizmente você vai acabar esquecendo tudo como sempre . O que mais me surpreendeu foi que enquanto ele dizia isso deixou uma lágrima cair de seus olhos , e mais uma vez pareceu ser meu amigo mesmo eu não o conhecendo // nesse mesmo momento estava chegando umas pessoas de branco e que me levariam ? junto deles . Meu " grande amigo " ? eu não sei o que aconteceu com ele pois já estava cedado e quase dormindo , mais antes de de cair totalmente em sono talvez profundo , ainda o escutei dizendo as últimas palavras com os passageiros do ônibus . - Meus amigos ! alguns passageiros que pegam esse ônibus junto comigo todos os dias já devem conhecer a história do nosso querido amigo Roberto , e para quem não conhece, peço (humildemente) desculpas pelo ocorrido hoje, e também peço a colaboração de todos , por que isso que aconteceu hoje provavelmente irá acontecer algumas outras vezes // Bom (irei contar agora para quem não conhece a história dele // por favor, peço a ajuda de vocês médicos presentes, tomando conta dele // esse pobre (homen) perdeu o pai alguns meses atrás . - Meus caros amigos , desculpe a interrupção meu jovem, boa tarde a todos , eu sou a psicóloga Ana Camargo e posso explicar melhor isso // quando esse homen perdeu seu pai, acabou desencadeando um processo de retrospecto na cabeça dele , ou seja , o dia que em que ele perdeu o pai nunca vai chegar ao vim para ele , desde lá ele vive com nosco em nossa clínica e sempre o escapa e vem pegar essa mesma condução atrás de " seu grande amigo " por tanto não se preocupem com isso, pois pode acontecer várias vezes com os amigos

presentes aqui e principalmente com esse jovem que toda vez que isso acontece vai do lado dele no ônibus para guiá-lo.

Foi aí então que comecei a entender tudo, mais não estava ligando muito para isso, depois de ter ouvido minha própria história e saber que eu estava ficando loco, mesmo cedado e prestes a desmaiar, a maior dor que eu senti foi perder meu pai, depois do fato contado pela dr^a, eu parei de escutar quando ouvir "esse homem perdeu seu pai". Cai então no chão e ... X

OK!

Eu estava indo ao centro de Recife. Peguei um ônibus aproximadamente às 14h. Estava bem apressado, pois precisava alcançar um amigo que tinha pego uma outra condução um pouco antes de mim. Talvez eu conseguisse alcançá-lo, já que ele iria primeiro ao banco e depois seguiria para Olinda. Paguei a passagem e sentei-me na primeira cadeira que avistei.

Com a preocupação em encontrar esse tal amigo não percebi que havia um homem sentado ao meu lado que seria o meu companheiro daquela pequena viagem a qual, minutos depois, me colocaria como o centro das atenções...

Eu estava indo ao centro do Recife.
Peguei um ônibus aproximadamente às 14 horas. Es-
tava bem apressado, pois precisava alcançar um amigo que
tinha pego uma outra condução um pouco antes de mim.

Talvez eu conseguisse alcançá-lo, já que ele iria
primeiro ao banco e depois seguiria pra Olinda. Peguei
e sentei-me na primeira cadeira que avistei. Com a
preocupação de encontrar esse tal amigo, não percebi
que havia um homem sentado ao meu lado que seria
meu companheiro daquela pequena viagem à qual, minutos
depois me colocaria como centro das atenções.

Esse homem talvez ^{foi} um maluco, me pois numa situ-
ação constrangedora quando me confundiu com um amigo
meu de Alagoas, ele insistiu na ideia de que me conhecia
e eu é claro com toda a paciência do mundo falei para
o sujeito que aquilo não passava de uma grande confu-
são.

Dai ele me perguntou se eu conhecia Alagoas, eu
respondi que nunca estive por lá mas, o sujeitinho
não se convenceu.

Eu nunca pude imaginar que uma simples via-
gem a procura de um amigo fosse se tornar uma
grande "confusão".

Faltam
dramaticidade!
Nonsense!
Humor ou
confusão!

Crônica

Segunda versão de Aline

25
10

Eu estava indo ao centro de Recife. Peguei um ônibus aproximadamente às 14 horas. Estava bem apressada, pois precisava alcançar uma amiga que tinha pego uma outra condução um pouco antes de mim. Talvez eu conseguisse alcançá-la, já que ela iria primeiro ao banco e depois seguiria pra Olinda.

Peguei e sentei-me na primeira cadeira que avistei. O ônibus partiu, e eu não conseguia parar de pensar em como seria o meu encontro com Leticia. Eu estava ansioso e meu coração inquieto com aquela situação de não saber como seria a reação dela quando me visse, se eu tivesse o que eu tinha para falar.

Eu estava tão nervoso que depois que entrei e sentei no ônibus durante cinco minutos não percebi que ao meu lado estava um homem.

Quando dei para o lado, ele sorriu de leve como se quisesse me desculpar pela indelicadeza de não ter o cumprimentado antes, ele também falou e me sorriu perguntando se estava tudo bem comigo. Respondi que sim e para ser gentil lhe fiz a mesma pergunta.

— Está muito bem, obrigado por perguntar, o meu nome é Carlos e o meu?

— Matthews, muito prazer.

— Olha, você me desculpa está insistindo no assunto, mais é que eu não pude deixar de notar que você está aflito, não sei muito bem se peris essa a palavra certa, enfim, só sei que algo muito triste deve estar acontecendo com você.

Se eu estiver sendo muito inconveniente pode falar, aliás, você tem o direito de não querer me falar nada. Mas se quiser conversar, desabafa com alguém saber que acabou de ganhar um credial

Guia
85
90
140
0-
2
0

1

13. 8. 30

141

amigo.

Nossa, está tão evidente assim?

- O pior é que está.

- Tudo bem, vai, acho que não tem problema em mim abrir com você, afinal de contas essa será a primeira e última vez em que vamos nos ver mesmo. Então indo encontrar uma amiga, quer dizer, pelo menos é assim que ela me vê "como um bom amigo" e nada mais.

- Cara, que situação me conta mais.

- Foi a primeira vez há dois anos atrás, quando ela foi passar as férias na casa de sua avó Dona Luídes. Oi, desde então ficamos amigos e eu cada vez mais apaixonado, completamente apaixonado por Leticia, é assim que ela se chama.

Sabe quando o coração acelera, as mãos ficam geladas e melhadas ao mesmo tempo, a boca seca? Pois, é assim que ~~se~~ fico sempre que a vejo. Sua beleza me põe um certo medo, me paralisa, me deixa sem saber o que falar, como agir, sei lá, é um medo tão ridículo e o pior é que eu sei disso, mas não consigo lutar contra ele.

Odeio essa minha timidez, essa falta de coragem que me impede de falar que eu a quero como namorada, quero casar e passar o resto da minha vida ao seu lado.

- Você me entende, e então Carlos o que você me diz?

- Eu sei perfeitamente como você se sente, eu também já vivenciei essa situação com o meu atual parceiro o Edgar.

Me desculpa, Matheus, mais você é um

A

2

idiota! Cara, como é que você deixa a mulher da tua vida ir embora sem ouvir tudo isso que você acabou de me falar?

- É duro admitir, mas você tem toda razão e eu fui um idiota.

- Você pelo menos sabe para onde ela está indo não é?

- É claro que eu sei né, Carlos, ou você acha que eu sou um completo idiota que não sabe para onde está indo?

- Calma Mathews, estou só brincando, pode falar.

- Hoje, quando eu estava indo na casa da Dona Luíza para finalmente falar sobre os meus sentimentos, ela me surpreendeu ao dizer-me que Leticia tinha voltado para a casa de seus pais em Olinda, falou que ela tinha partido ^{mas} mais ou menos meia hora atrás.

- É eu, é claro, já fiz um louco para conseguir pegar o próximo ônibus e ir para Olinda e o resto você já sabe.

- Mathews, acabei de ter uma ideia, ^{mas} você vai ter que esquecer essa timidez.

- Éu faço o que você mandar, ^{mas} você acha que vai dar certo?

- Se eu acho, eu tenho certeza que ela vai amar, aliás, qualquer mulher no lugar dela adoraria e disso eu entendo muito bem.

- Quando eu vi o maluco do Carlos pedindo a atenção de todos dentro do ônibus, eu só consegui desejar que se abrisse um buraco naquele instante para que eu pudesse **3** credeal



desaparecer naquele momento.

- Cara, o que é que você está fazendo?!
 - Estou tentando trazer sua "mimi" de volta.

- Você está é mim matando de vergonha, isso sim!

- Fica tranquilo, eu tenho tudo sob controle.

- Para que eu fui te contar tudo isso?

- Olha só agora, o meu amigo aqui está apaixonado por uma mulher, mas ela ainda não sabe.

disso por que o bobão aqui não teve coragem de se declarar.

Dá, eu tive uma ideia, mas nós vamos precisar da ajuda de todos vocês, principalmente do motorista.

"Quem é esse motorista?"

- Pode deixar, meu rapaz, faça o que estiver ao meu alcance.

- Ela está no outro ônibus e se chama Letícia.

Motorista, o senhor pode se comunicar com o outro ônibus.

- É o que eu falo para ele?

- Explica a situação e pede para ele inventar alguma coisa para os passageiros e parar no ponto mais próximo.

- Pô aí Mothéus está tranquilo, está fazendo tudo o que eu te falei?

- É impossível ficar **então** espero que ela goste, mas se ela me **dar** um belo de um "não" de qualquer forma terá sido inesquecível para nós dois.

- O que é isso, cara? deixa de ser pessimista, vai dar tudo certo, tenho certeza.

Os 15 minutos que se passaram antes que chegassemos ao outro ônibus foram os minutos mais longos de minha vida, quando ouvi Carlos

crede aí! dizer que tínhamos chegado, levantei-me



15 8 10

144

andei em direção a porta de saída do ônibus e fui falando para mim mesmo "vai, segue em frente, você consegue Mathheus", fui repetindo isso até a porta do outro ônibus!

A cada passo que eu dava parecia estar sendo observado por cada passageiro dos dois ônibus que me olhavam através das janelas.

Subi no ônibus e fui na direção de Lelícia pondo em prática tudo aquilo que Carlos havia me dito.

"Quer namorar comigo?

Balance a cabeça e diz que sim

Abra um sorriso e vem pra mim

Dê um sinal, me chama que eu vou

Quer namorar comigo?

Vou me dar com laurinhas pra você

Hoje eu criei coragem pra dizer

Que o que eu sinto por você é amor

Faz algum tempo

Que você vive em meus sonhos

E eu esperando esse momento chegar

Você tem um minuto pra pensar

Apenas um segundo pra falar

E a vida inteira pra mostrar

Que me quer

Você tem um minuto pra pensar

Apenas um segundo eu te digo

O que eu mais quero

É te fazer feliz

Quer namorar comigo?

Lelícia, não vai embora! Eu sei completamente louco por você jira comigo por favor diz que sim.

- Sim!

credeal = Eu sei que você está sendo pega de surpresa

5

e que precisa pensar, mas saiba que eu te amo muito antes de te conhecer.

— Matheus, eu aceito.

— (Mais também se você não quiser ficar com um cara completamente maluco, eu vou entender.)

— Matheus, pela terceira vez eu aceito namorar com você.

— Aceita assim sem pensar sem nem querer um tempo?

— Tempo para quê? Se o que eu mais fiz foi esperar por esse momento desde que a gente se conheceu?

— Ela aceitou, ela aceitou, ela aceitou!!

— Espera aí, se você já gostava de mim por que você estava indo embora sem falar comigo? Por que você nunca me contou?

— (Eu tinha medo que você não correspondesse ao meu amor. (também entem eu ouvi uma conversa entre minha mãe e minha avó/fuza mãe falar que você era muito apaixonado por uma mulher e que nem ela mesma sabia quem era. Daí, eu perdi toda a esperança que ainda pudessi existir entre nós e resolvi voltar para Olinda.)

— Nossa, que grande confusão. (está vendo, Matheus, se você tivesse se declarado antes essa viagem teria para conhecer os pais da Leticia.)

— Quem é esse?

— (esse é o Carlos (meu amor))

— Carlos, ao seu dispor, também dou um de culpado de vez em quando. Brincadeira deixa para lá.

— Agora eu tenho que ir embora, mas desejo toda felicidade do mundo para o casal.

— Muito obrigada, Carlos, por toda a força que você me deu, pode deixar, nós seremos muito felizes. 6

Uma Viagem ¹⁴⁶ muito perturbadora

Primeira, segunda e terceira versões de Katilini

Eu estava indo ao centro do Recife.

Peguei um ônibus aproximadamente às 14 horas. Estava bem apressado, pois precisava alcançar um amigo que tinha pegado outra condução um pouco antes de mim.

Talvez eu conseguisse alcançá-lo se que ele iria primeiro ao banco e depois seguiria para Olinda. Peguei e sentei-me na primeira cadeira que avistei. Com a preocupação de encontrar esse tal amigo, não percebi que havia um homem sentado ao meu lado que usaria meu companheiro daquela pequena viagem à qual, minutos depois me colocaria como centro das atenções.

Numa parada brusca, eu vai para o lado do meu companheiro de viagem, fui logo lhe pedindo desculpas e ele muito gentil, me disse que aquilo não o incomodara. / -> 1ª sugestão

A partir deste momento reparei que ele estava muito elegante para andar de ônibus, usava uma calça de alfaiataria, uma camiseta de linho, sapatos, relógio e maleta de marcas de luxo, seu porte era atlético, era alto, moreno, com uma voz grossa, e olhos claros.

Havia um quê de mistério neste homem e foi isso que me intrigou, criei várias possibilidades para que aquele homem estivesse tão bem vestido ou melhor porque ele estava andando de ônibus?

147
 Após isso fiquei desorientada e comecei a olhá-lo discretamente, aí pelo menos foi o que eu pensei, achei que ele estava muito elegante para andar de ônibus. Ele usava uma calça de alfaiataria, camiseta de linho, maleta, sapatos e relógio de médico. Tinha cabelos escuros e mel, tipo Chanel, olhos azuis, era alto, percebia-se que ele malhava, mas o que mais me chamou a atenção nele, foi a sua voz grave, que tinha uma tranquilizadora segurança e paz. Ele aparentava ter um medidor um vinte e poucos anos, mas sua postura e modo de falar me diziam, que ele não era como os outros meninos da sua faixa etária.

Ele me lembrou um garoto de quem gostei no passado, mas o garoto de quem gostei era um criancão e pelo que eu sei ele estava morando nos estados unidos.

Foi desviada dos meus pensamentos, por uma sirene de polícia, e depois de alguns segundos percebi que o homem ao meu lado estava muito inquieto. De repente ele olha para mim, e me deu um olhar, eu vi o desespero e a angústia, e quando dei por mim, havia uma arma na minha cabeça e o homem ao meu lado era quem a segurava, fiquei em estado de choque como um homem tão bonito e elegante, podia fazer isso! tudo que eu ouvi foi gritos e a sirene da polícia.

Eu uma estudante de moda, que entrei nesse ônibus, com o intuito de encontrar meu amigo, agora tinha uma arma apontada para mim e teria de convencer o homem com a arma a me deixar viver.

Ele só viu, a me pedir perdão pela arma em minha cabeça...

1 sugestão

nenhuma de minhas hipóteses estavam¹⁴⁸ corretas.

O misterioso homem desceu um ponto antes do meu destino, exatamente às 14:15 preparando-me para descer do ônibus, percebi que o homem misterioso havia deixado sua mala no ônibus. Pensei por alguns instantes no que fazer, decidi então levar a mala comigo e procurar por seu dono descuidado.

Desci do ônibus e fui na lanchonete do lugar. Sentei-me rapidamente, numa cadeira próxima aos fundos da lanchonete, procurei um nome, telefone, ou um endereço que me ajudasse a achar o dono da mala. Abri a mala e para minha surpresa havia um papel com um número e abaixo vários dólares.

Corri para o posto policial mais próximo, pois se eu não conseguisse descobrir que o homem não tinha motivos nenhum para andar de ônibus, agora eu tinha a certeza de que se eu fosse pego com todo aquele dinheiro, eu seria preso e moraria na cadeia.

No posto policial expliquei tudo que ocorrera, e eles contactaram com o homem que andou ao meu lado no ônibus, e mandou que ele comparecesse por lá. Poucos minutos depois o homem chegou a delegacia, agradecendo-me por minha honestidade seu nome era Rodrigo Karlos, e ele era um homem que trabalhava na policia, como entregador de recompensas e todo aquele dinheiro, seria usado para o resgate da filha do prefeito. Logo todos os meios de comunicação estavam anunciando que eu, um pobre e humilde estudante, descobri uma mala cheia de dinheiro e a devolvi para a policia! -> segunda sugestão ^{três} ~~no~~ ~~que~~

Meu amigo não acreditando no que eu lhe dizia, apostou comigo que se o que eu lhe contava era mentira eu teria que comer sabão e do contrario ele comeria. A noite ligamos a tv no noticiário e para a surpresa do meu amigo, minha historia confirmou-se no noticiário e o citado acabou comendo sabão.

Uma viagem tranquila tomou-se muito perturbadora e no final a histeria tomou-se ---

Tentar dar um melhor desfecho.

Final confuso.

Trocas Titulo

————— " ————— " ————— " —————

... permitindo minha honestidade para todos.

Tudo o que eu queria seria voltar para casa, para a obscuridade, para um lugar onde aqueles (rapetões) não estivessem, e assim que fui liberado para ir embora, do posto policial, dei graças a Deus, por me libertar daquele sufoco.

Assim que cheguei a Olinda, encontrei meu amigo Juizão (a) minha esposa, pelo visto a notícia não havia chegado aos seus ouvidos. Quando eu contei-lhe o motivo do meu ratriar, ele não acreditou, disse-me que aquilo era história para boi dormir, e que se minha história se provasse verdadeira, ele me daria todo o dinheiro que tinha no banco, meu amigo era um homem de palavra, e fiquei com pena do que o aguardava.

Mais tarde ligamos a tv no noticiário e minha história se confirmou. Foi o choque e o assombro no rosto do meu amigo. No dia seguinte eu ganhei uma boa quantia de dinheiro, e meu amigo aprendeu que minha honestidade não se deve por a prova.

2ª sugestão