

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS

DANDARA CEMIN CAGLIARI

**AUTORIA NA SALA DE AULA:
reflexões a partir de um projeto no Ensino Fundamental**

PORTO ALEGRE

2015

DANDARA CEMIN CAGLIARI

**AUTORIA NA SALA DE AULA:
reflexões a partir de um projeto no Ensino Fundamental**

Trabalho de conclusão de curso de graduação apresentado como requisito parcial para obtenção do grau de licenciada em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Luciene Juliano Simões

PORTO ALEGRE

2015

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à minha mãe e ao meu pai, que sempre apoiaram de todas as maneiras possíveis as minhas decisões. À minha irmã Maiara, a primeira leitora dos meus textos, que compartilha comigo todas as delícias e anseios de formar-se educadora, além de ser o meu ponto de equilíbrio.

Às queridas Rebeca e Junie, que estão sempre por perto dedicando tempos de escuta, fala e afeto, presencialmente ou em conversas intermináveis no *chat* do *Facebook*. Ao Yuri, com quem divido leituras desde que me lembro e que me acalma e enfurece nos momentos em que preciso. Vocês três são parte do que eu sou hoje!

Ao PIBID e especialmente ao subprojeto Interdisciplinar do Campus do Vale, por permitir trocas de saberes e práticas tão significativas entre os cursos de licenciatura. À incansável coordenadora Gisele Secco e aos/às colegas do InterVale com quem compartilhei questionamentos, estudos e projetos: Aline, Gustavo, Júlia, Matheus (filósofo), Matheus (matemático), Michele, Rafael, Roger e Thiago.

Gratidão à Organização Não-Governamental para a Educação Popular, que potencializa, nas palavras de Freire, a boniteza e a alegria de ensinar e aprender. Em especial às colegas Isis, Vanessa e Viviana e aos colegas Gilberto e Leonardo pelas aprendizagens e risadas de todo dia, além da preocupação com a escrita deste trabalho.

À Tamara, com quem troquei preocupações e ideias durante as incursões noite adentro para finalizar planejamentos e trabalhos. É um prazer dividir a sala de aula contigo! Ao Alexandre, colega que tive a felicidade de reencontrar e ter por perto durante a escrita do TCC e também durante os momentos mais difíceis deste ano.

À minha orientadora, Luciene, sempre disposta a refletir sobre a prática pedagógica e a fazer a diferença. Obrigada pelos direcionamentos, pela paciência e por todos os sorrisos difíceis de esquecer! À professora Rosa, que diretamente não tem a ver com o tema deste trabalho, mas que sempre me ofereceu apoio e estímulo durante a graduação.

Por fim, e principalmente, agradeço a todos e todas estudantes que me fizeram e fazem crescer como educadora todos os dias.

*“Canta, poeta, canta!
Violenta o silêncio conformado.
Cega com outra luz a luz do dia.
Desassossega o mundo sossegado.
Ensina a cada alma a sua rebeldia.”*
(“Voz Activa” de Miguel Torga)

“Escrever é sacudir o sentido do mundo.”
(Roland Barthes em *Sur Racine*)

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo discutir a autoria em sala de aula a partir da reflexão e análise de um recorte do projeto de ensino desenvolvido em Estágio de Docência em Português I, com uma turma de 8ª série do Ensino Fundamental. Para tanto, é analisada a produção final do mesmo, o fanzine “Crônicas de uma turma”, que se trata de uma compilação de textos que tematizam sobretudo as experiências dos(das) estudantes na escola. A partir de um diálogo entre teoria e reflexão sobre a prática, são elencados subsídios para pensar na identificação de traços de autoria nas produções textuais, na tentativa de trabalhar a escrita autoral na ordem de “como se diz” e não apenas do “que se diz”. Além disso, serão indicados alguns elementos que favorecem ou não a sua construção através das práticas pedagógicas. Dessa forma, destaca-se a importância da autoria no ensino-aprendizagem e oferece-se um caminho para pensar práticas de ensino de escrita.

Palavras-chave: Autoria; Projeto; Escrita.

RÉSUMÉ

Ce travail a pour objectif de discuter la condition d'auteur dans la salle de classe à partir de la réflexion et de l'analyse d'une partie du projet d'enseignement développé dans le *Estágio de Docência em Português I* dans une classe de 8^a série du *Ensino Fundamental*. Afin de permettre cette discussion, la production finale du projet est analysée, le *fanzine* "Crônicas de uma turma", qui est une compilation de textes qui ont pour thématique surtout les expériences des étudiants à l'école. À partir du dialogue entre la théorie et la réflexion de la pratique, un répertoire des subsides pour penser à l'identification des indices de l'autorité dans les productions textuelles a été établi, avec le but de travailler l'écriture autoral à l'ordre de "comment on dit" et pas seulement "ce qu'on dit". En outre, quelques éléments qui favorisent ou non leur construction à partir des pratiques pédagogiques sont indiquées. De cette façon, il est soulignée l'importance de la condition d'auteur dans l'enseignement-aprentissage, en donnant un chemin pour penser aux pratiques d'enseignement de l'écriture.

Mots-clés: Condition d'auteur; Projet; Écriture.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Sistematização das atividades desenvolvidas no projeto.....	26
QUADRO 2: Indícios de autoria nos textos de “Crônicas de uma turma”.....	36

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....	12
1.1 O que é ser autor na escola?.....	15
1.1.1 A autoria no gênero crônica: um olhar a partir dos textos da Olimpíada de Língua Portuguesa.....	18
2 PLANEJAMENTO E REPLANEJAMENTO DO PROJETO DE ESTÁGIO.....	24
3 ANÁLISE DO PROCESSO E DO PRODUTO.....	29
3.1 As facetas do trabalho que visa favorecer a autoria.....	29
3.1.1 Produção de poesia: a familiarização com a “linguagem literária” e o texto que afeta rotinas.....	29
3.1.2 Produção do <i>fanzine</i> “Crônicas de uma turma”: a importância da abordagem do gênero e da reescrita.....	32
3.2 Indícios de autoria nas produções escritas.....	35
3.2.1 Estudo da amostragem.....	37
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	46
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	49
ANEXO I: <i>Fanzine</i> “Crônicas de uma turma”.....	52

INTRODUÇÃO

O presente trabalho teve como motivações as reflexões realizadas durante o Estágio de Docência em Português I, no qual o principal objetivo era formar leitores e escritores que pudessem, a partir das práticas a serem desenvolvidas, se reconhecer como agentes do meio social ao qual pertencem e comunicar uma visão particular de mundo. A autoria aparece tanto nos Referenciais Curriculares (2009) quanto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) como um elemento essencial para o ensino de escrita, tendo em vista uma construção de conhecimento que vise à participação cidadã. Durante o meu referido período de docência, o esforço para possibilitar um espaço que favorecesse a autoria e problematizasse a ideia de que autores dependem apenas de elementos pré-dispostos como dom e vocação trouxe à tona diversas questões referentes tanto às práticas pedagógicas quanto ao que entendemos como ser autor¹ na escola. Para respondê-las, me proponho, neste trabalho de conclusão de curso, a fazer uma reflexão teórica para, em seguida, discutir a autoria justamente a partir do projeto que foi desenvolvido no estágio, na tentativa de apontar caminhos para práticas futuras de ensino de escrita no contexto escolar.

Para desmistificar a ideia de que a criação literária e o ser autor se dão apenas no âmbito da inspiração, sem que determinada formalização interfira no seu processo, é importante retomar o que nos diz Moisés (1990) a respeito: “O trabalho da forma é indispensável porque só ela dá aquela visão aguçada que abre trilhas no emaranhado das coisas. Ao selecionar, o escritor atribui valores, e ao fazer um arranjo novo sugere uma reordenação do mundo” (p. 106). Ou seja, o trabalho formal não é o único elemento na produção do texto, mas é a partir da articulação entre “o que eu quero dizer” e “como eu vou dizer” que se constitui o processo criativo e também a autoria, como desenvolverei nesta pesquisa. Não se trata, no entanto, de trabalhar a escrita de gêneros discursivos na escola como se fosse um trabalho de criação literária, mas de elucidar os elementos que indicam a autoria na produção dos estudantes.

¹ Ao longo deste trabalho, alterno entre os vocábulos autor e autora, professor e professora, aluno e aluna etc em uma tentativa de desfazer a ideia de que o gênero masculino é neutro e universal. Trata-se da afirmação de um ponto de vista e de um exercício que pressupõe uma luta com as palavras.

É necessário também apontar o que entendo como trabalho com a linguagem em sala de aula. Isso porque se a escola conceber o processo do ensino de escrita como uma simples adequação a um sistema de normas, ela estará utilizando uma concepção de linguagem como “máscara do pensamento” (LEITE, 2006, p. 24), a partir de um ponto de vista segundo o qual precisamos moldar, restringir e domar para fugir dos riscos que a invenção e a liberdade podem trazer. Ao contrário, entendo o trabalho como parte formadora de uma pessoa que precisa agir sobre o mundo e dessa forma também afirmar sua liberdade, o que, conseqüentemente, implica também no domínio de normas, só que de maneira consciente e pautada na constituição de sentidos. De acordo com Simões et al. (2012):

não há como a atividade de produção de textos afetar as identidades dos alunos, permitindo-lhes forjar seus modos próprios de expressão, sem que possam experimentar, sem que haja fruição da busca por um projeto de interlocução, da luta com as palavras e do encontro com uma linguagem de fato sua. (p. 45)

Somente nesses termos é possível pensar na constituição de autores e autoras e em práticas de ensino que favoreçam essa tomada da linguagem. Não levar em conta os anseios mobilizados pela turma, a inscrição das produções nos gêneros discursivos e não proporcionar uma interlocução que vá além da imagem da professora impossibilitaria o entendimento do caráter sociointerativo dos textos. Se ele for apenas um exercício e tiver como única leitora uma pessoa que irá atribuir-lhe uma nota, a escrita do estudante pode ser direcionada para “como eu sei que a professora quer que eu diga” e não para “como eu quero dizer”.

Kleiman (2007) afirma que “o professor que adotar a prática social como princípio organizador do ensino enfrentará a complexa tarefa de determinar quais são essas práticas significativas e, conseqüentemente, o que é um texto significativo para a comunidade” (p. 9). Por isso, um projeto deve se constituir por atividades que tenham sido mobilizadas na vida real do grupo de estudantes e cuja realização envolva o uso da escrita. Dessa forma, privilegia-se tanto a leitura de textos que circulam na sociedade, quanto a produção de textos que serão de fato lidos. A autora lembra que é essencial a atitude do educador que se propõe a experimentar e aprender com a sua turma “através de práticas letradas que

motivam o grupo todo e atendem, ao mesmo tempo, a interesses e objetivos individuais e, assim, formam leitores, despertam curiosidades, dão segurança a escritores iniciantes.” (KLEIMAN, 2007, p. 21).

Acredito que a procura por caminhos que transformem a escola e façam dela um espaço que potencializa e prepara o estudante para agir no mundo passa pela produção de um conhecimento produzido a partir da reflexão da ação e do que foi produzido em sala de aula. Nesse sentido, “a discussão sobre a prática da escrita só se pode dar nas instâncias concretas dessas práticas – os textos escritos -, pois só eles compõem todos representativos de tais atitudes, só eles expressam como seu autor constituiu sua relação com a linguagem” (GUEDES, 2009, p. 37).

Tendo em vista essa reflexão acerca da educação linguística, as questões principais deste trabalho são as seguintes: 1) qual a prática que favorece o estudante a se assumir autor? e 2) como identificar a autoria nas produções escritas? Levando em conta os problemas de pesquisa assim formulados, o presente trabalho está dividido em quatro capítulos. No primeiro, apresentarei um embasamento e recorte teórico sobre o qual me debruço para pensar a autoria em sala de aula; o segundo consistirá em um breve relato interpretativo de práticas desenvolvidas durante o período docente para que, no terceiro capítulo, seja realizada a análise das crônicas produzidas ao final do projeto. O último capítulo apresentará as conclusões bem como as aprendizagens que foram construídas a partir desse novo olhar para a prática pedagógica e para os textos.

1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Bakhtin (2003) afirma que todo enunciado vivo tem, em diferentes graus, uma natureza ativamente responsiva, pois o ouvinte, ao compreender o significado linguístico do enunciado, toma uma posição. Além disso, o autor acrescenta que o falante é também um respondente, na medida em que a sua fala pressupõe enunciados antecedentes e antecipa as respostas de seus interlocutores. É importante lembrar que, ainda de acordo com Bakhtin (1992), na prática viva da linguagem, o que chamamos de consciência linguística tanto do locutor quanto do interlocutor não tem a ver com um sistema abstrato de formas normativas e sim com o conjunto de contextos possíveis de uso de cada forma. Ou seja, escolher uma palavra e não outra pode ser um indicativo da tomada de posição e não simplesmente uma troca para não repetir palavras dentro de um texto ou para aderir, de modo formal e descontextualizado, a normas e convenções.

Se não é o sistema abstrato de formas linguísticas que constitui a linguagem e sim o evento no qual ocorre a interação verbal, enunciar pressupõe tomar a palavra para construir uma mensagem e nesse ato fica evidente a relação social entre o falante e o ouvinte. O último, longe de ser uma imagem abstrata, possui especificidades conforme a sua origem, gênero, classe, idade etc, que serão levadas em conta na interação verbal. Bakhtin (1992) também salienta que há relações de força envolvidas nesse processo, afinal o interlocutor pode ter mais ou menos poder do que o falante e tal condição também irá influenciar a interação. Fica evidente a necessidade de afastamento do uso da palavra que reproduz um discurso entendido como oficial e a aproximação de uma “palavra que realmente significa e é responsável por aquilo que diz” (ibidem, p. 196). Ou seja, ser autor é principalmente dar personalidade ao texto e através dele tomar uma posição e se responsabilizar por ela.

Entendemos que uma atitude passiva levaria em conta sobretudo a percepção do componente normativo do signo linguístico, ou seja, predominaria o reconhecimento e não a sua compreensão, o que dificultaria uma resposta de fato ativa. Ora, se as falantes agem no mundo a partir da tomada da linguagem, tal tomada deve ser consciente e não apenas uma reprodução do que foi “recebido”. Conforme consta nos Referenciais Curriculares do estado do Rio Grande do Sul:

Entende-se, pois, que o principal objetivo das disciplinas que compõem esta área [Linguagens e seus códigos] é ampliar o alcance e a qualidade da experiência dos educandos com diferentes manifestações da linguagem, contribuindo para que tenham uma participação mais ampla e significativa nas variadas culturas das quais fazem parte (FILIPOUSKI, MARCHI e SIMÕES, 2009, p. 37).

No que Paulo Freire (2011) chama de educação bancária, há uma transferência de valores e conhecimentos que reproduz a lógica do sistema opressor, uma vez que o saber é entendido como uma espécie de doação do professor: “o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente” (FREIRE, 2011, p. 89). Nessa prática, somente a narrativa do professor e a reprodução da mesma têm espaço, de modo que se cria um processo que estimula a passividade do aluno. Uma vez que é tarefa da escola possibilitar a participação no meio social e também potencializar uma criação autora, entendemos que, para tanto, ela não pode trabalhar com “depósitos” e tampouco se servir dessa concepção bancária. Freire nos apresenta a pedagogia crítica como uma alternativa, na qual todos participantes dialogam durante o processo educativo e determinam, por exemplo, a elaboração e desenvolvimento de um projeto.

Em poucas palavras, um projeto se constitui por práticas significativas que possibilitem a aprendizagem a partir de demandas trazidas pela turma. Nessa direção, Simões et al. (2012) afirmam que “a escola precisa, antes de mais nada, conhecer as visões de mundo, os anseios e as curiosidades que os alunos e as turmas mobilizam nas suas condutas presentes” (p. 16). Por isso, a escolha adequada de uma temática e/ou gênero discursivo para o projeto, bem como as tarefas e trabalho pedagógico, fazem toda a diferença para que a aprendizagem seja efetiva, pois possibilita que se criem conexões entre o que as estudantes já sabem e as competências que serão desenvolvidas.

A necessidade de criar um projeto que não limite a interlocução dos textos produzidos à figura da educadora fica evidente quando partirmos das ideias já apresentadas aqui de que o autor revela o seu lugar a partir de uma determinada visão de mundo e necessariamente seu enunciado está disposto para a resposta do interlocutor. A partir de Bahktin (1992) e Freire (2011), apontamos para as relações de força no discurso e na sala de aula; nesse sentido, avançamos com a tese de Geraldi (2006), na qual o autor afirma que há um falseamento da interlocução na escola, uma vez que os papéis professor (o que

ensina) e aluno (o que aprende) estão marcados muito antes da produção do texto. O “eu” (estudante) acaba se anulando por conta de sua função já pré-estabelecida e a sua fala é marcada pela reprodução da fala da educadora. “Essa artificialidade do uso da linguagem compromete e dificulta, desde sua raiz, a aprendizagem na escola de uma língua ou da variedade de uma língua” (GERALDI, 2006, p. 89).

Ao tratar da produção do texto literário, que será analisada neste trabalho através das crônicas produzidas no projeto de estágio, Todorov afirma que “o escritor não faz a imposição de uma tese, mas incita o leitor a formulá-la: em vez de impor, ele propõe, deixando, portanto, o seu leitor livre ao mesmo tempo em que o incita a se tornar mais ativo” (2009, p. 78). Na fala do filósofo, fica evidente que o autor é quem diz, mas também é agente e responsável pelo que diz. A autoria, portanto, abre espaço para a construção da singularidade de cada um e envolve se assumir diante de outras pessoas, de maneira que há uma responsabilidade por esse discurso singular que foi produzido. Por isso a importância da produção textual que esteja inserida dentro de um projeto de interlocução maior.

Para que, na sala de aula, seja possível potencializar a responsabilização de que falávamos há pouco e também uma ação responsiva, além de trabalhar com projetos dentro da área de Linguagens e seus códigos, é importante propor sequências didáticas que possibilitem, dentre outros fatores, ter o contato antecipado com um texto do gênero que será produzido pelos estudantes, pois, ao ler, o aluno acessa diretamente informações sobre a circulação social do gênero, suas características composicionais e também os recursos linguísticos que ele mobiliza. Ou seja, é necessário que ele conheça todas essas características para que possa produzir um texto do gênero proposto no projeto, de modo que se aproprie de sua estrutura e possa colocar a sua voz em um tipo de texto que já tem elementos composicionais construídos social e historicamente. A respeito do trabalho com os gêneros discursivos, Bakhtin (2003) afirma que quanto melhor os dominarmos, “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)” (p. 285).

1.1 O que é ser autor na escola?

Uma vez explicitado o ponto de partida desta pesquisa, é necessário avançar no que diz respeito à presença da autoria na sala de aula. Kirsh (2012), ao discutir o conceito de autoria e trabalhar com a teoria de Bakhtin, afirma que “o autor criador é a visão de mundo singular que dá acabamento estético ao todo da obra, uma posição autoral que torna a obra uma unidade, fruto de uma vontade criativa única” (p. 41). De acordo com os RC, a autoria

implica a abertura para a construção da singularidade de cada um, mas envolve a responsabilidade pela singularidade produzida. O autor assume-se diante do outro, o que significa a impossibilidade de negá-lo. Os elementos da fruição e da cidadania são, então, princípios educativos que viabilizarão, na área das Linguagens e Códigos, a formação de autores. (FILIPOUSKI, MARCHI e SIMÕES, 2009, p. 39).

Fica clara a noção sociointerativa do texto, na medida em que a orientação é a de que o professor deva promovê-la a fim de que cada estudante possa construir e apresentar a sua visão singular, bem como se assumir diante de uma outra pessoa ou comunidade, tais características implicam em uma abordagem que leve em conta a fruição e a cidadania. Como podemos observar, tal consideração corrobora os pressupostos e caminhos que apontamos na seção anterior, portanto, entendida a necessidade da abertura para a singularidade do aluno, faz-se necessário discutir um segundo tópico: como encontrar no texto marcas dessa produção autoral?

De acordo com Possenti (2002), os indícios observáveis de autoria são mais da ordem do “como” do que “o quê”. Ainda assim, não basta que um texto satisfaça apenas as exigências da ordem gramatical, as da ordem textual ou ainda, ambas, pois as verdadeiras marcas de autoria são da ordem do discurso, não do texto ou da gramática. As qualidades discursivas, portanto, são o que torna o texto inteligível e original.

Possenti (2002) afirma que a autoria se constitui como um efeito simultâneo do jogo de estilo e do posicionamento enunciativo, segundo o autor, “é impossível pensar na noção de autor sem considerar de alguma forma a noção de singularidade, que, por sua vez, não poderia escapar de uma aproximação – bem feita – com a questão do estilo” (p. 108). O

estilo, no entanto, não pode ser entendido como uma característica que ignora a posição histórica e social do autor, que ocorre dentro de um circuito discursivo que já é institucionalizado e prévio. Ao contrário, Possenti ressalta que a qualidade do texto passa pela questão da subjetividade dentro do quadro histórico na qual ela está inserida. Ao fazer uma comparação com jogos coletivos como o futebol, o teórico afirma que, embora haja um esquema e regras a seguir, não está impedida uma relativa improvisação do jogador, que se destacará por ter ousado em um momento no qual sabia que podia fazer isso.

Como já foi dito, a autora também tem uma atitude responsiva na medida em que seu texto dialoga com textos antecedentes, ou seja, ela utiliza um conjunto de características que já foram trabalhadas por outras pessoas ao longo da história. De acordo com Guedes (2009), os textos que escrevemos serão “avaliados por nossos leitores segundo o modo como suas características se assemelham e se distinguem das características dos textos que a tradição (a escola, a academia) valoriza” (p. 95). Logo, as marcas de autoria só podem ser observadas a partir da produção de sentidos historicamente enquadrada.

Em síntese, há autoria quando os recursos da língua são agenciados conforme certo condicionamento histórico e também conforme um saber pessoal. Segundo Guedes, colocar em funcionamento recursos que sejam expressivos para certa finalidade implica nos seguintes fatores:

- a) escrever sem o pré-requisito da adesão aos valores veiculados pela língua em que se escreve;
- b) escrever para promover o diálogo entre a língua que falamos e a língua em que se escreve (...);
- c) constituir-se narrador ou ponto de vista para dirigir-se a seu distante e solitário leitor para orientá-lo, impressioná-lo, fazer jus a sua atenção, e, ao mesmo tempo, colocar-se entre outros textos lidos ou a serem lidos por ele (...);
- d) tratar, no texto, do que se tem para dizer, falar do que está por perto, do que incomoda, do que vincula autor e leitores, levando em consideração o que foi escrito a respeito disso, selecionando as palavras pelo critério da sua precisão para dizer exatamente o que quer dizer para exatamente estes leitores. (2009, p. 58)

Em relação à primeira condição posta, em (a), a escrita se configura enquanto construção de instrumentos linguísticos que sirvam para aquele contexto; logo, a utilização

de um recurso em detrimento de outro é um trabalho de atribuição de sentidos e não de reprodução de determinadas normas e valores. Já em (b), o autor afirma que a língua escrita é constituída por todos os textos que de alguma forma a exercitam, então estamos em constante diálogo entre o nosso dialeto, que é mais pessoal e próximo, e a realidade da língua escrita. No terceiro fator arrolado, em (c), o autor trata da relação de interlocução e da atitude responsiva que é provocada no interlocutor. Por fim, em (d), aborda a questão temática e também a escolha dos recursos linguísticos conforme o que se pretende suscitar a partir do texto. A respeito do último fator, retomo a ideia de Possenti (2001), que, ao tratar do estilo, afirma que ele deve ser “entendido como um certo modo de organizar uma seqüência (de qualquer extensão), focando-se como fundamental a relação entre esta organização e um determinado efeito de sentido” (p. 16). Ou seja, a escolha dos vocábulos interfere na construção do sentido, obviamente, mas é também a forma como eles são organizados que nos dá indícios do estilo do autor.

Já aponteí diversas características que podem orientar a presença de autoria, tais como: singularidade e tomada de posição; estilo; relação do texto com o interlocutor e também com outros textos. Para aprofundarmos a indicação desses indícios observáveis, tratarei de dois elementos da ordem discursiva, nos termos apresentados por Guedes (2009): a concretude e o questionamento.

De acordo com o autor, o primeiro é o elemento que possibilita o entendimento dos sentidos do texto, pois, através de exemplos, experiências, analogias, comparações etc, conseguiremos, ao ler, criar uma imagem do que está dito pela autora do texto. Em um texto narrativo, por exemplo, é necessário apontar para as nossas individualidades, “permitindo o trânsito de nosso aprendizado entre a natureza geral e nosso caminho particular” (GUEDES, 2009, p. 154). Esse trânsito é o que possibilita a relação entre o abstrato e o concreto, pois o leitor acredita ou desacredita, se essa for a intenção, no que está sendo dito, não porque quem narra jura que diz a verdade, mas porque o texto dá subsídios para tal compreensão.

Como apontam Simões et al. (2012), é importante que a estudante tenha um projeto de interlocução que mobilize o seu “querer dizer” e sua luta com as palavras. Tal colocação está intimamente ligada com o segundo elemento, o questionamento. Segundo Guedes (2009), no gênero narrativo, o questionamento é a qualidade discursiva do texto que se

relaciona com a ideia do desenvolvimento de um conflito. Para o autor, se o texto não tiver um ponto que mereça ser contado, não haverá motivo para escrever. A escolha de uma questão dentre todas as outras que podem surgir a partir de uma experiência que se quer narrar denota não só a singularidade de quem conta, como também a sua relação com a leitora, já que ela implica em um conjunto de direcionamentos para situar e conquistar o interlocutor. Por isso, nenhuma história vai direto à solução do mistério, mas desenvolve o conflito de modo que a leitura conquiste o interesse que se objetiva.

1.1.1 A autoria no gênero crônica: um olhar a partir dos textos da Olimpíada de Língua Portuguesa

Com a finalidade de elucidar as características observáveis de autoria que foram apresentadas na seção anterior e também de aproximá-las do contexto escolar, contexto no qual se desenvolveu o projeto de docência que me propus a analisar, lançarei mão de uma crônica finalista da Olimpíada de Língua Portuguesa. Nesta seção, portanto, minha tentativa é partir da discussão de um texto publicamente reconhecido como uma crônica escolar de qualidade para o estabelecimento de um quadro histórico do que seja uma crônica escolar com indícios de autoria.

A Olimpíada de Língua Portuguesa é uma política pública ligada à produção escolar escrita que consiste em um concurso bianual de produção de textos, no qual são premiadas as melhores produções de estudantes de escolas públicas de todo o Brasil. O concurso surgiu a partir do programa *Escrevendo o Futuro* e engloba, além da competição, a formação de professores num enquadre que favorece o trabalho escolar com leitura e escrita². Por conta disso, os textos premiados podem ser considerados textos que passaram por um reconhecimento por parte de diversos grupos de leitores, uma vez que foram escolhidos pela escola, por um grupo de leitores em nível estadual, outro em nível regional e outro, ainda, em nível nacional. Desses grupos de avaliadores, conforme o regulamento do concurso, fazem parte não apenas os atores envolvidos na educação escolar, como professores, técnicos e diretores, mas também membros das esferas sociais pertinentes à

² Mais informações no portal: <<https://www.escrevendoofuturo.org.br/>>.

vida do aluno, como profissionais de distintas áreas na comunidade, jornalistas e escritores. Enfim, os textos publicados ao final de cada concurso no contexto da Olimpíada são resultado de um trabalho formativo da educadora participante que tem apresentado frutos bastante positivos; além disso, são textos apreciados por leitores diversos, próximos ou distantes do contexto de sua produção. Outro fator importante é que são textos publicados em livro, com autoria pública acreditada, o que, a partir de propostas analíticas não centrais aqui, mas relevantes para a discussão teórica contemporânea sobre autoria, é um fator a se considerar (a partir de FOUCAULT, 2009)³.

De acordo com a apresentação dos textos finalistas do gênero crônica, com ele, “os alunos-autores aprenderam a aguçar o olhar, a escolher e burilar as palavras para escrever um texto que instigue o leitor desde as primeiras linhas.” (BRASIL, 2014, p. 144). Podemos observar que a questão da autoria é bem marcada e aparece relacionada com um olhar particular e aguçado, além do trabalho formal com as palavras que visa, sobretudo, estabelecer uma relação com o interlocutor, elementos que vão ao encontro do que apresentei no início deste capítulo. Os temas das crônicas reunidas na referida publicação também são sobre o modo de viver e ver o mundo a partir da ótica dos estudantes, tópicos que se assemelham aos que foram discutidos no projeto de estágio que será analisado a seguir.

Conforme a organização do projeto, que atribui o gênero conforme a seriação dos estudantes, para os 9º ano do Ensino Fundamental e 1º ano do Ensino Médio, coube a produção de crônicas. Analisarei aqui o texto “Rumo à capital” de Gabriel da Silva Soares, de Brasília (DF), iniciemos com a leitura da primeira parte:

Acordo cedo. Com despertador em forma de gatilhos, com latidos e com o cantar do galo da vizinha.

Na esquina escuto tocar “Nada como um dia após o outro”. É como se as pessoas não escutassem a música, apenas a ouvissem. Elas são tão acomodadas...!!! Levam os dias sempre da mesma forma, veem sempre as mesmas notícias sobre os mesmos problemas.

Estou compondo uma nova música de esquina, o nome é “Nada como um dia mais previsível que o outro”.

³ FOUCAULT, Michel. *O que é um autor?* 7 ed. Tradução de António Fernando Cascais e Eduardo Cordeiro. Lisboa: Vega, 2009.

Tenho um encontro às cinco da manhã. Aonde vou, se reúnem muitas pessoas. Elas não se falam, apenas demonstram paciência, como aqueles monges do Camboja. Aqui elas esperam o ônibus.

De repente, o espírito de monges pacientes muda para o de corredores ferozes em busca do primeiro lugar, e, no final das contas, o lugar são os centímetros quadrados ocupados pelo corpo, que se equilibra em uma barra de ferro no teto, rodeada por uma cordinha que atravessa o coletivo.

Dentro de um ônibus, as pessoas comentam sobre tudo, sobre a vida alheia ou suas desventuras. É incrível como é possível entrar na vida delas apenas escutando. É como se tudo aquilo fosse uma exceção concedida pelo espaço-tempo, onde a vida em si passa despercebida aos seus olhos, pois sua meta é sair dali e seguir o dia. (...)

(BRASIL, 2014, p. 166)

O texto começa com uma forma particular de descrever os sons que despertam o narrador, a aproximação do despertador com o gatilho de uma arma parece denotar, sobretudo, a “violência” do início da rotina. Junto com o cantar do galo e os latidos de cachorros, ela traz para a crônica uma imagem de musicalidade que é mantida, uma vez que, em seguida, o cronista cita a música que ouviu na esquina. O ponto de partida da crônica é a rotina que, por si, constitui um tema já amplamente abordado na literatura em geral, e muito frequente em redações escolares. No entanto, através dessa relação entre os sons que apontam o início do dia, já podemos observar a singularidade desse discurso. Além disso, a intertextualidade é retomada mais adiante, quando o narrador conta que está compondo uma nova versão da música, que estaria de acordo com a sua percepção a respeito da previsibilidade do cotidiano.

No segundo parágrafo, o narrador deixa o seu ponto de vista bem claro e, inclusive, o reforça com os pontos de exclamação excessivos. Ele sustenta a ideia de que “Elas são tão acomodadas” através de argumentos como o fato de que as pessoas veem os dias da “**mesma** forma, veem sempre as **mesmas** notícias sobre os **mesmos** problemas.” A repetição, inclusive, reforça o argumento e, desse modo, fica evidente que é uma escolha calculada para a produção de sentido do texto e não o resultado de uma escrita sem reflexão.

No quarto parágrafo, o cronista utiliza um recurso interessante que é a criação de uma expectativa: ele conta que tem um encontro às cinco da manhã e, em seguida,

surpreende o leitor que já poderia estar imaginando uma situação pitoresca, uma vez que não se trata de um passeio romântico, significado que geralmente atribuímos para a expressão “tenho um encontro”, mas de um fato rotineiro, do qual participam as pessoas que estão na parada de ônibus. Nesse sentido, o cronista utiliza o conhecimento que ele pressupõe que o seu interlocutor tem para produzir o efeito que queria, demonstrando tanto o domínio do gênero, que permite esse tipo de estratégia, quanto uma preocupação com a interlocução do texto.

No sexto parágrafo, o autor nos apresenta a descrição de uma relação particular com aquelas pessoas que anteriormente estavam calmas esperando o ônibus e que agora brigam entre si por um lugar. Ele afirma o quanto as conhece apenas ouvindo os diferentes relatos que são narrados dentro do veículo. Mesmo assim, prossegue dizendo que é um contato momentâneo, “uma exceção concedida pelo espaço-tempo”, porque a meta compartilhada por todos e todas é seguir adiante, afinal o ônibus é um local de passagem e não um espaço para ficar. O autor articula essa ideia da relação passageira com a realidade da região pela qual o ônibus passa, como podemos observar na parte final da crônica:

A estrada entre Santa Maria e a capital é longa, e existe uma grande fronteira de realidades distintas nessas estradas que ligam as cidades do entorno a Brasília.

Dizer que não existem injustiças sociais por aqui é como dizer que não há esquina em Brasília.

Puxo a cordinha, desço os degraus e observo o que se passa pelo trajeto. As pessoas, quando estão caminhando, parecem estar em modo automático. No que elas estão pensando? Observo mais um pouco e pergunto se elas realmente pensam, e, se pensam, pensam em algo além de “Tenho que trabalhar para pagar minhas contas”?

E a pergunta final acaba sendo o que esses pequenos momentos significam em suas vidas ou o que suas pequenas vidas significam nesses pequenos momentos.

Há muitos caminhos, muitas possibilidades e muita coisa bonita nesta cidade. Aqui a poesia está presente, nas pessoas, nas paredes, no concreto e no abstrato. E assim um dia normal flui, soando como uma melodia em completa sintonia.

As pessoas não percebem, mas estão interligadas. E quem se vê de longe? O que vê? Sou parte dessa ponte que liga esses dois pontos.

Nada como um dia após outro.

(BRASIL, 2014, p. 167)

No segundo parágrafo deste trecho, novamente o enunciador faz uma colocação particular, que é compartilhada por aqueles que habitam a mesma região que ele e apresentada aos leitores e às leitoras que não a conhecem de modo que fique clara a sua comparação. Após essa escrita mais reflexiva, o texto retorna à descrição do ônibus e no momento que o narrador está para descer do mesmo, essa interrupção no fluxo de pensamento pode ser apontada como uma característica própria da rotina, na qual ações imediatas têm de ser feitas. Por isso, depois de puxar a cordinha, o enunciador ganha mais um tempo para refletir e agora convida quem lê para pensar também: “No que elas estão pensando?”

No quarto parágrafo, no entanto, o narrador afirma que há uma questão final, que diz respeito ao significado dos pequenos momentos ou, ainda, ao papel de tantas vidas pequenas nesses momentos. Depois, ele inicia o seguinte trazendo novamente a repetição de vocábulos dentro da mesma frase: “Há **muitos** caminhos, **muitas** possibilidades e **muita** coisa bonita nesta cidade.” Ao contrário da primeira anáfora que foi observada no início do texto, essa reforça a ideia de que existem diversos elementos que podem modificar a rotina. Em seguida, ele fala sobre a poesia que a cidade pode ter em várias instâncias, essas, juntas, transformam um dia normal em “uma melodia em completa sintonia”. É visível que nessa parte final da crônica, o estudante adotou uma linguagem de cunho mais poético que ainda não havia sido apresentada anteriormente, o que, em certa medida, desconstrói a ideia de previsibilidade apresentada no início do texto.

Uma das mudanças que talvez se fizesse necessária pode ser apontada no penúltimo parágrafo do texto, que parece carecer de maior concretude para que ficasse claro quais são os dois pontos que o narrador afirma ser a ponte, pois o texto abre diversas possibilidades mas não oferece subsídios suficientes para que possamos afirmar uma delas. Observamos o contrário na última frase do texto, que retoma o título da canção do início e demonstra que parece não ter sobrado outra alternativa ao narrador senão concordar com ela. O seu posicionamento no início e no final do texto não é gratuito, uma vez que não só a escolha dos vocábulos como a sua disposição no texto com vista a construir sentidos, é uma marca de autoria. Essa circularidade da narrativa, por exemplo, traz um efeito interessante para o texto, posto que o mesmo trata de uma ida à capital que acontece todos os dias e que, por conta disso, pode ser ressignificada ou não a cada nova manhã. Há, nesse sentido, o que

Guedes (2009) chama de questionamento e Todorov (2009) de proposição de uma tese, que convida o leitor a responder ao texto.

Procurei analisar nesta crônica finalista da Olimpíada de Língua Portuguesa indícios que pudessem ilustrar e direcionar o nosso olhar para elementos do texto que evidenciam a autoria e que, portanto, pressupõem o agenciamento de formas linguísticas e um determinado estilo que são utilizados para produzir sentidos, bem como uma forma e estrutura adequadas ao gênero e a busca pela interlocução. Excluem-se, obviamente, outras características que poderiam ser estudadas e o objetivo é justamente esse, localizar o meu leitor e a minha leitora no recorte proposto, tendo em vista a proposta de discutir a autoria em sala de aula.

2 PLANEJAMENTO E REPLANEJAMENTO DO PROJETO DE ESTÁGIO

O trabalho pedagógico a ser analisado nesta pesquisa fez parte do Estágio de Docência em Português I, que foi realizado por mim no segundo semestre de 2014, com uma turma de oitava série em uma escola estadual de ensino fundamental na zona norte de Porto Alegre. Trata-se de uma instituição frequentada sobretudo por estudantes que moram nos arredores e que, em sua maioria, estão na escola desde o início da vida escolar. Com carga horária total de 25h e cinco períodos semanais, o projeto foi desenvolvido com cerca de 25 estudantes frequentes.⁴

Inicialmente, o projeto que planejei para a turma dizia respeito aos diferentes olhares que podemos lançar para o local que habitamos e com o qual convivemos. Para tanto, escolhi trabalhar principalmente com textos literários dos gêneros poesia e crônica. Na época, o que mais pesou para a escolha dos gêneros a serem trabalhados foi o fato de, depois de ter observado a turma por algumas semanas, entender que o contato com textos literários poderia fomentar a fruição da leitura e potencializar o entendimento do texto como detentor de uma determinada visão de mundo, o que favoreceria a busca de um ponto de vista próprio nas produções escritas. Durante o estágio, percebi que os estudantes tinham um outro tipo de demanda e interesse, uma vez que se despediriam da escola no final do ano e a maioria estudara lá desde a primeira série. Identificada essa pré-disposição, a temática do projeto passou do macro ao micro, se particularizando e direcionando o olhar para o universo da escola.

De acordo com Kleiman (2007), o professor tem de ser capaz de articular interesses partilhados pelos aprendizes e modificar seu planejamento segundo as necessidades que aparecem em construção no grupo. Por isso, o entendimento de que os adolescentes precisavam interagir, recordar e (re)significar suas experiências na escola mais do que refletir sobre o grande centro urbano, possibilitou alterações no final do projeto que foram bastante produtivas. A mudança objetivou conciliar o desejo de mobilizar um interesse maior pela escrita com uma demanda apresentada pelo grupo, que, naquele momento, era

⁴ Ressalto a importância de ter um diagnóstico detalhado da escola e da turma para analisar as práticas pedagógicas, no entanto, tais considerações não podem ser aprofundadas aqui porque a instituição e os estudantes não foram consultados a respeito dessa pesquisa, uma vez que, na época em que o projeto foi desenvolvido, eu não sabia que ele se tornaria objeto de um estudo posterior.

narrar as suas vivências. Para que a escrita seja, de fato, sua, é preciso que cada um reconheça funções dela em sua vida.

Os produtos foram vários ao longo do desenvolvimento do estágio, uma vez que não só a escrita, mas a leitura também é entendida como um processo que envolve interação, já que pressupõe um diálogo e uma resposta da estudante. Nesse sentido, o projeto possibilitou da escrita de comentários após a leitura de um artigo de *blog* ao posicionamento e opinião frente aos textos produzidos pela turma. No entanto, as produções que abordarei com mais detalhamento, dado o enfoque deste trabalho, serão as que envolveram poesia e o livro “Crônicas de uma turma”, um *fanzine*⁵ que reuniu crônicas produzidas pela turma, a maioria tematizando questões referentes à adolescência, como amor, amizade, rotina escolar ou mesmo a falta de criatividade.

A progressão do projeto foi sobretudo temática, uma vez que, para que fosse possível chegar até a produção do produto final, trabalhei com textos poéticos, por exemplo. Foram lidas e analisadas uma crônica de Ferreira Gullar e outra de Marina Colasanti, de acordo com as orientações a respeito da abordagem dos gêneros discursivos e também sempre tendo em vista o texto como elemento central da aula de língua portuguesa e literatura. Evidenciado tal protagonismo, a reflexão linguística não pôde aparecer desvinculada do mesmo, já que a estudante somente poderá fazer a transposição do que aprendeu para a sua prática, ou seja, usar efetivamente os recursos linguísticos que estão disponíveis e precisam ser selecionados conforme o seu propósito, a partir da leitura e da escrita.

Elenquei aqui alguns pressupostos que orientaram o desenvolvimento do projeto com o objetivo de esclarecer quais os pontos de partida da elaboração das atividades. Para que fique mais claro o desenvolvimento do projeto que culminou na elaboração do *fanzine*, apresento abaixo um quadro sinóptico das aulas. O meu intuito não é aprofundar a análise de cada atividade, mas, a partir de uma leitura do todo, poder olhar para as práticas pedagógicas que foram desenvolvidas conforme o recorte sob o qual me proponho e, assim, analisar se os processos da produção de texto privilegiaram ou não a autoria.

⁵ Conforme Magalhães (1993, p. 9): “O *fanzine* é uma publicação alternativa e amadora, geralmente é de pequena tiragem e impressa artesanalmente. É editado e produzido por indivíduos, grupos ou fã-clubes de determinada arte (...) ou gênero de expressão artística”. Mais informações sobre essa modalidade de publicação em: MAGALHÃES, Henrique. *O que é fanzine*. São Paulo: Brasiliense, 1993.

QUADRO 1: Sistematização das atividades desenvolvidas no projeto

Aulas	Principais objetivos da atividade explicitados para a turma	Desenvolvimento da atividade
1	<p>a) Estabelecer regras a serem compartilhadas entre professora estagiária e turma, além de discutir como deve ser uma aula de português.</p> <p>b) Conhecer a turma através de uma apresentação diferenciada e propor uma dinâmica de integração.</p>	<p>a) Conversa a respeito das aulas de português e sistematização de regras a serem seguidas durante o projeto.</p> <p>b) Produção de manuais de instruções de cada estudante realizada através de 1) leitura de manuais de produtos eletrônicos, 2) sistematização de informações importantes e 3) criação de um manual que caracterizasse cada estudante e apontasse para “modos de lidar” com ele.</p>
2	<p>Discutir questões que diziam respeito à linguagem e aspectos estruturais próprios da poesia, bem como refletir sobre o nosso meio a partir do questionamento do texto de Drummond.</p>	<p>Leitura, interpretação e reflexão linguística do poema “A flor e a náusea” de Carlos Drummond De Andrade.⁶</p>
3	<p>Relacionar o poema de Carlos Drummond de Andrade com as poesias escritas dos muros através da intertextualidade, além de avaliar o papel que a poesia pode ter na sociedade.</p>	<p>Interpretação de fotografias de diversas Ações Poéticas espalhadas pelo mundo.</p>

⁶ ANDRADE, Carlos Drummond de. *A rosa do povo*. 35 ed. Rio de Janeiro: Record, 2006, p. 27.

4	<p>a) Reconhecer diferentes posicionamentos e estilos.</p> <p>b) Trazer à tona a percepção de cada um a respeito do lugar em que vivemos.</p>	<p>a) Leitura e interpretação de “Canção de Exílio” de Gonçalves Dias e de “Uma Canção” de Manuel Bandeira⁷.</p> <p>b) Produção de uma paródia.</p>
5	<p>Dar subsídios para o entendimento do que é uma Ação Poética, de modo que a turma pudesse pensar na sua própria intervenção.</p>	<p>Leitura de parte do artigo “Um abraço com palavras”⁸, que tratava da origem das Ações Poéticas e também de seus desdobramentos no espaço urbano.</p>
6	<p>Afetar a rotina da comunidade escolar através da elaboração de frases poéticas, para tanto, refletir a respeito da interlocução e do texto como uma ferramenta de ação no mundo.</p>	<p>Confecção dos cartazes da Ação Poética realizada na escola.</p>
7	<p>Identificar características próprias do gênero crônica, bem como refletir a respeito da linguagem utilizada e dos recursos que o autor utiliza para apresentar o seu ponto de vista.</p>	<p>Pré-leitura, leitura, interpretação e reflexão lingüística da crônica “Na multidão” de Ferreira Gullar.</p>
8	<p>Identificar características próprias do gênero crônica, bem como refletir a respeito da linguagem utilizada e dos recursos que o autor utiliza para apresentar o seu ponto de vista.</p>	<p>Pré-leitura, leitura, interpretação e reflexão lingüística da crônica “Eu sei, mas não devia” de Marina Colasanti.</p>
9	<p>Retomar os textos do gênero crônica para apontar de maneira mais objetiva características composicionais dos mesmos, bem como o contexto de</p>	<p>Crônicas já trabalhadas de Ferreira Gullar e Marina Colasanti.⁹</p>

⁷ Disponíveis em: <<http://www.algumapoesia.com.br/poesia2/poesianet174.htm>>. Acesso em 07/11/2015.

⁸ Disponível em: <<http://jornalismoemfronteiras.com.br/um-abraco-com-palavras/>>. Acesso em 07/11/2015.

⁹ Ambas fazem parte da coletânea: NOVAES, Carlos Eduardo et al. *Acontece na cidade*. Rio de Janeiro: Ática, 2005. (Quero ler, v. 11)

	circulação deles.	
10	Narrar uma experiência singular que tivesse como tema algum elemento relacionado ao universo escolar e que mobilizasse os interlocutores e o que foi trabalhado em aula.	Produção individual da primeira versão das crônicas.
11	Ler o texto da colega e sintetizar a leitura através de um comentário que possa auxiliar a reescrita do mesmo.	Leitura dos textos dos(das) colegas e escrita de um comentário a respeito dos mesmos.
12	Levar em conta as observações feitas na aula anterior, sejam os comentários dos colegas e da professora ou a conversa com o grande grupo, para lançar um novo olhar para o texto e aprimorá-lo.	Processo de reescrita.
13	Editorar o suporte de publicação dos textos de maneira que chame a atenção do leitor.	Recorte e colagem dos textos impressos, bem como de imagens para compor o <i>fanzine</i> , realizadas em pequenos grupos e depois reunidas.
14	a) Fazer com que o <i>fanzine</i> entre no circuito literário da comunidade escolar. b) Promover um momento de confraternização e avaliação do projeto.	a) Entrega das cópias do livro para a turma e para a comunidade escolar. ¹⁰ b) Conversa a respeito das atividades desenvolvidas com relatos da professora e dos(das) estudantes, seguida de um questionário.

Fonte: própria autora

¹⁰ É justamente o caráter público e consentido dos textos que compõem o *fanzine* que permite esta análise, uma vez que à época do estágio, como já foi dito, os estudantes não foram indagados sobre a possibilidade de os textos serem tematizados em trabalho de pesquisa.

3 ANÁLISE DO PROCESSO E DO PRODUTO

3.1 As facetas do trabalho que visa favorecer a autoria

Esta seção tem por objetivo analisar o processo de produção dos textos que está inserido no projeto descrito anteriormente, primeiramente, abordarei as produções que envolveram a poesia; em seguida, me deterei na construção do *fanzine*. Trata-se, portanto, de um recorte das atividades que envolveram a produção de textos do gênero poesia e crônica. Para essa análise, observarei se a preocupação com a interlocução, o estilo e um ponto de vista expresso através do tema e da construção de sentido estavam sendo pensados durante os processos pedagógicos e se os mesmos estavam favorecendo a autoria.

3.1.1 Produção de poesia: a familiarização com a “linguagem literária” e o texto que afeta rotinas

No capítulo anterior, descrevi brevemente o trabalho com os gêneros poesia e crônica. A respeito do primeiro, a atividade inicial foi a leitura e interpretação do poema “A flor e a náusea” de Carlos Drummond de Andrade. Com esse texto, o principal objetivo era apresentar uma visão particular de mundo e também refletir a respeito de elementos que podem modificar o nosso cotidiano, que no caso do poema, era uma flor que nasceu no meio da rua e assustou a todos.

A atividade seguinte consistiu na criação de uma paródia, cujo objetivo era evidenciar a percepção de cada estudante a respeito do lugar em que vivemos. Para tanto, foram trabalhados outros poemas: “Canção de exílio”, de Gonçalves Dias, e “Uma canção”, de Manuel Bandeira. Ao propor a análise isolada de cada texto, seguida de comparação entre os dois, trabalhamos com a intertextualidade e com as semelhanças e diferenças tanto no que diz respeito à linguagem e ao estilo, quanto à abordagem do tema. Para que fosse possível enriquecer o debate sobre os sentimentos que cada autor apresenta em relação à sua terra, no início da aula apresentei brevemente a biografia dos dois. Conversamos também sobre os problemas dos centros urbanos, como ausência da natureza, a violência etc, características que não eram tão presentes na época de Gonçalves Dias (1823-1864).

A função da paródia, de acordo com a turma, era atualizar e modificar uma ideia apresentada em um determinado texto. Depois da análise interpretativa dos poemas, os alunos foram convidados a produzir uma paródia de “A Canção de Exílio”, assim como fez Manuel Bandeira, trazendo à tona a sua opinião sobre a terra natal. A maioria construiu apenas uma estrofe por conta do tempo disponível e todos os textos foram lidos para a turma no final da aula e comentados. Destaco o seguinte exemplo:

Minha terra tem carros
Onde respeito não há
Onde andam como loucos
E os pneus estão a cantar

É interessante observar que a turma conseguiu se posicionar frente a um discurso já existente e, em certa medida, respondê-lo de acordo com o seu contexto sócio-histórico. As estudantes trataram, por exemplo, de um problema moderno, que é a superlotação das vias e o desrespeito no trânsito. Nessa produção, as alunas puderam se concentrar no que tinham a dizer e não na forma, já que a mesma estava dada. A produção serviu como um primeiro contato com o que convencionei chamar com a turma de “linguagem literária” e abriu espaço para a criatividade dos estudantes, além de ter potencializado o debate a respeito dos diferentes discursos conforme quem fala e o local de onde fala.

Outra produção que contou com uma forma mais rígida e que foi desenvolvida pela turma foi a “#Ação Poética”, que consistiu na criação de uma série de cartazes que foram espalhados pela escola com o objetivo de mudar a rotina de todos. Para tanto, foram produzidas frases de impacto que pudessem despertar a reflexão de quem as lesse nos corredores. A partir da interpretação de diversas intervenções poéticas na América Latina, conversei com a turma sobre a potencialidade da poesia em afetar de fato o cotidiano dos transeuntes, debate que já havia sido iniciado a partir da poesia de Carlos Drummond de Andrade. Como a maioria acreditou que ela de fato fazia diferença, propus que nós alterássemos o cotidiano da escola através de uma versão nossa da Ação Poética. Construimos os nossos objetivos em conjunto, tendo sido o principal interferir em uma rotina escolar que, segundo a turma, é tediosa e só é interrompida quando acontece algum tipo de conflito.

Antes da produção dos cartazes, fizemos a leitura e interpretação de uma reportagem que explicava a origem, as regras e o histórico da *Acción Poética*. Como a escola não disponibilizaria espaço para escrevermos nos muros com tinta, acordamos que faríamos cartazes para serem espalhados nos corredores. A turma foi dividida em grupos e cada um seria responsável por um cartaz dentro dos moldes do que definimos a partir do texto e das imagens trabalhadas anteriormente. As estudantes fizeram um rascunho e eu circulei pela sala de aula lembrando os objetivos do texto e reforçando a importância de pensar nos interlocutores e na forma mais adequada de passar a mensagem. Dentre outras conclusões, a turma entendeu que as frases não poderiam ser muito longas ou complexas para que todos e todas tivessem tempo para ler e pudessem compreender. Finalizados os cartazes, cada grupo pôde escolher o local da escola no qual queriam deixar a sua mensagem. No anexo I é possível conferir dois exemplos de cartazes, que haviam sido fotografados por mim, e que foram utilizados pela turma para compor a parte imagética do *fanzine* “Crônicas de uma turma”, um deles acompanha o texto “Desafio ao mundo” e o outro “Drogas, um caminho certo a seguir?”.

Através de um questionário de avaliação das atividades que foi realizado no último dia do estágio, foi possível observar que a Ação Poética foi muito significativa, pois segundo a justificativa da aluna A.: “tive que me esforçar para pensar como faria alguma coisa que pudesse mudar os modos da pessoa não continuar numa mesma rotina”. A sua fala evidencia a preocupação em criar uma mensagem que possa, de fato, modificar o cotidiano do interlocutor, ou seja, ela se coloca no lugar de uma agente de mudança.

Se a escrita é interação, ela envolve necessariamente um leitor ou uma imagem do mesmo que vai influir na composição deste texto. Feita a mudança no planejamento do projeto, os textos produzidos durante o estágio tiveram como interlocutores a comunidade escolar. Se a proposta for a escrita de uma frase poética que quer interferir na rotina de um determinado grupo é necessário, primeiramente, que o autor o reconheça e, mais do que isso, pressuponha a ação do interlocutor, pois isso permite que ele/ela use determinados recursos para atingir o seu objetivo.

A meu ver, as duas produções textuais que envolveram poesia foram importantes para trabalhar com elementos como a concretude, na medida em que os textos precisavam trazer elementos que os interlocutores pudessem associar e que dessem sentido para a

poesia, o questionamento, através da apresentação clara de um ponto de vista, e também fortalecer o caráter interativo que o texto escrito tem, seja com textos anteriores ou com os seus leitores e com suas leitoras, como reforçou a escrita da estudante no questionário final. No entanto, nas duas propostas – a paródia e o cartaz –, as produções contavam com uma forma e estrutura já delimitadas, o que impedia uma abordagem mais significativa do gênero, na medida em que ele foi reproduzido e não necessariamente apreendido.

Trabalhar com gênero é também refletir sobre a língua. De acordo com Bahktin (2003), todos os enunciados dispõem de uma forma relativamente estável de estruturação de um todo, de modo que para toda fala e escrita utilizamos um gênero do discurso. Essas formas contribuem para estabilizar as atividades comunicativas cotidianas, uma vez que são compartilhadas do ponto de vista sócio-cultural e, portanto, podem ser mais ou menos previstas e interpretadas. Tendo em vista, portanto, que todo texto se manifesta em um ou em outro gênero, fica evidente a importância de trabalhar e conhecer o funcionamento dos gêneros, seja para a sua compreensão, seja para a sua produção. No entanto, mais do que isso, se o gênero é uma forma de ação sócio-discursiva e não só um conjunto de especificidades linguísticas e estruturais, ser autora depende de inscrever nossa fala dentro de um gênero e torná-lo nosso, utilizando-o e modificando-o adequadamente para as situações comunicativas que surgirem na nossa vida.

3.1.2 Produção do *fanzine* “Crônicas de uma turma”: a importância da abordagem do gênero e da reescrita

O processo de escrita dos textos que iriam compor o livro “Crônicas de uma turma” iniciou com uma pré-leitura sobre o gênero crônica. As perguntas norteadoras da conversa foram as seguintes: “Em que veículos as crônicas costumam aparecer?”, “O que as diferencia de reportagens?” e “Você considera a crônica um gênero atrativo para leitura? Por quê?” Também foi solicitado que a turma lançasse mão das duas crônicas trabalhadas em aula para que pudessemos refletir e esquematizar o que caracteriza o gênero crônica. Ao discutir a primeira questão, sobre a presença da crônica no nosso dia a dia, falei que normalmente os textos são publicados em jornais e/ou reunidos em livros e, para que, na sala de aula, tivessem contato com os contextos em que os textos são publicados, levei

algumas edições da Zero Hora e seis livros que continham textos de Luis Fernando Veríssimo, Drummond e Clarice Lispector para que eles pudessem manusear em grupos.

Após esse momento de reconhecimento do espaço no qual os textos são publicados, retomamos as crônicas de Ferreira Gullar e Marina Colasanti que já haviam sido trabalhadas anteriormente, tentando, principalmente, identificar os pontos de vista do autor e da autora. Fiz um questionamento sobre o conteúdo dos textos e a turma concluiu, em resumo, que as crônicas podem ser a narração de uma experiência e/ou uma reflexão sobre algum acontecimento, sentimento etc. Realizada a introdução descrita acima, apresentei para os estudantes a ideia de fazermos um pequeno livro com crônicas que seriam escritas pela turma, depois que a maioria concordou, orientei o início das produções escritas e tentei acompanhar de perto o processo circulando pela sala de aula, esclarecendo dúvidas e principalmente instigando os estudantes a começarem. Um dos alunos, por exemplo, escolheu fazer um texto sobre a falta de criatividade, já que ele estava tendo dificuldades para escrever. As outras temáticas diziam respeito a questões do cotidiano dos adolescentes, narrando rotinas, tratando de sentimentos como amizade e amor, experiências positivas na escola ou problemas como as drogas.

Na aula seguinte, de posse dos textos digitados e sem os nomes dos autores, distribuí o material aleatoriamente e pedi que os alunos levassem em conta alguns tópicos para fazer um comentário do texto que pudesse ajudar a melhorá-lo, foram eles: “O título despertou sua curiosidade?”; “O que você achou do tema do texto?”; “A crônica é clara e tem coerência?”; “Sugestões”.

A reflexão sobre esses tópicos ficaram mais restritas aos comentários escritos, pois a maior parte das observações feitas oralmente diziam respeito às inadequações ortográficas e sintáticas. Tal preponderância denota que os estudantes, mesmo munidos de questionamentos que deviam orientar a reflexão sobre o texto, ainda utilizavam critérios normativos, como se estivessem avaliando os textos e não dialogando com eles. Fica evidente como o trabalho com a norma e a sua valorização em detrimento da ordem discursiva ainda fazem parte do ensino de português e são incorporados pelos alunos. Muitas vezes, foi cobrado pela turma que eu, que apresentei uma abordagem diferente e a explicitiei desde o início, chegasse de fato no que era “ensinar o português”, ou seja, listar conceitos e trabalhar com regras.

Aproveitei para trabalhar na aula seguinte com algumas das observações trazidas pelos estudantes, tais como a utilização da linguagem informal, pois vários textos continham expressões como “bah”, “q” etc, características da escrita na internet. Conversamos a respeito da adequação da linguagem na produção da crônica, que não pode ser a mesma que utilizamos em conversas cotidianas, presenciais ou virtuais, com amigos e amigas. Além disso, foram discutidas outras questões que foram observadas tanto nas crônicas quanto nos comentários, como o uso de “mais” e “mas” ou a falta de concordância sujeito-verbo. A reflexão lingüística, portanto, partiu de uma demanda observada na turma e não de uma lista pré-estabelecida de conteúdos.

As marcações a respeito das não adequações foram realizadas quando considerei importantes para a interpretação do texto e para o seu contexto de circulação, que exige mais formalidade. Em casa, eu também fiz comentários específicos para todos os textos, pois a proposta era que cada aluna utilizasse essas duas leituras, a do colega e da professora, bem como a discussão com grande grupo, como base para repensar e reescrever o seu texto na aula seguinte. Como leitora das crônicas, fiz observações que tinham como objetivo pedir mais informações e esclarecimentos, reforçar a relação de interlocução e também a inscrição do texto dentro do gênero proposto. Defendo a tese de que fazer uma leitura do texto sem oferecer um encaminhamento que possibilite um outro olhar para a produção que não apenas o da correção gramatical no corpo do texto não é uma escolha adequada para o ensino-aprendizagem e tampouco para favorecer a autoria. Ela promove apenas a percepção dos componentes normativos e exclui parte do princípio básico da escritura na escola que é ensinar a construir sentidos e transmitir ideias particulares para interagir em determinados meios sociais.

POSSENTI (1998) lembra que jornalistas não fazem redações, mas vão para as ruas fazer pesquisa, ouvem as pessoas e leem outros textos, só então produzem o seu artigo ou reportagem, depois leem e releem, mostram para seus colegas ou editores, que podem sugerir mudanças ou fazer críticas construtivas, de modo que a última versão do texto esteja bem acabada. Tendo em vista tal colocação, entendo que a produção das crônicas contar com os processos de escrita, leitura e comentário dos colegas e reescrita, para só então os textos serem recolhidos para fazer parte de uma coletânea foi de extrema importância para favorecer a escrita autoral e também a reflexão sobre a interlocução dos textos.

Na aula em que a turma apresentou propostas de títulos para o livro e foi escolhido o nome “Crônicas de uma turma”, também foi selecionada a textura da capa e contracapa e ficou acordado que, como não teríamos tempo para montar juntos o livro usando recursos digitais, iríamos fazer um *fanzine* com colagens dos textos impressos, os relacionaríamos com imagens recortadas e criaríamos através desse processo a identidade da edição. Fatores climáticos atrapalharam essa última etapa de produção do livro que, infelizmente, contou com um número reduzido de estudantes, o resultado final pode ser conferido no anexo I.

Após a finalização e impressão dos *fanzines*, a última atividade do projeto consistiu na entrega dos mesmos para cada estudante, eles receberam o material com alegria e iniciaram autonomamente uma sessão de autógrafos, uma vez que, como havia sido planejado, deixamos um espaço no final da edição para que pudessem assinar os exemplares dos colegas cronistas. Nesse dia, também deixei dois *fanzines* na biblioteca da escola e outros na sala dos professores. O momento final do período de docência foi de trocas de relatos e afeto; pude perceber o quanto a turma estava orgulhosa da produção do livro, ao ponto de quererem tirar uma fotografia com os exemplares empunhados para ser exibida durante a cerimônia de formatura que aconteceria em dezembro.

3.2 Indícios de autoria nas produções escritas

Ilustrei em 1.1.1 como é possível buscar traços de autoria em crônicas produzidas na escola. A análise das produções realizadas durante o projeto seguirá a mesma abordagem a fim de que, em conjunto com a descrição interpretativa das práticas pedagógicas, possamos discutir a presença da autoria no produto final construído pela turma. O *fanzine* conta com 21 textos que, para fins de ilustração, serão separados em três categorias conforme o quadro abaixo. Em seguida, será realizada uma análise detalhada de quatro textos que foram considerados mais expressivos, considerando a tarefa a que me propus neste trabalho.

QUADRO 2: Índícios de autoria nos textos de “Crônicas de uma turma” (ver anexo I)

<i>Descritores</i>	<i>Título dos textos</i>
<p>Muitos indícios de autoria:</p> <p>a) O texto possui concretude;</p> <p>b) O texto apresenta muitas marcas de singularidade, observadas através de um determinado estilo do autor;</p> <p>c) O texto apresenta um questionamento/conflito legítimo e utiliza estratégias necessárias ao seu desenvolvimento;</p> <p>d) O texto apresenta bom agenciamento de formas linguísticas para a produção de sentidos;</p> <p>e) O texto tem uma forma e uma estrutura adequadas para o seu propósito;</p> <p>f) Há esforço do estudante na busca pela interlocução.</p>	<p>“Dias de chuva”</p> <p>“Ciclo da vida”</p> <p>“Sem título”</p> <p>“Intruso”</p> <p>“Mundo clichê”</p> <p>“Desafio ao mundo”</p> <p>“Aminimigas”</p>
<p>Vários indícios de autoria:</p> <p>a) O texto tem concretude, mas deveria conter mais estratégias para desenvolvê-la;</p> <p>b) O texto apresenta várias marcas de singularidade, observadas através de um determinado estilo do autor;</p> <p>c) O texto apresenta um questionamento/conflito legítimo, mas utiliza poucas estratégias necessárias ao seu desenvolvimento;</p> <p>d) O texto apresenta agenciamento mediano de formas linguísticas para a produção de sentidos;</p> <p>e) O texto tem uma forma e uma estrutura adequadas para o seu propósito;</p> <p>f) Há esforço do estudante na busca pela interlocução.</p>	<p>“Amor na escola”</p> <p>“Viajo porque amo, volto porque preciso”</p> <p>“Eu sou assim”</p> <p>“<i>Talismã</i>”</p> <p>“Coisas de uma amizade”</p> <p>“Fiona”</p> <p>“A não criatividade”</p> <p>“Drogas, um caminho certo a seguir?”</p>

<p>Poucos indícios de autoria:</p> <p>a) O texto possui poucas marcas de concretude;</p> <p>b) O texto apresenta poucas marcas de singularidade, observadas através de um determinado estilo do autor;</p> <p>c) O texto apresenta um questionamento/conflito legítimo, mas não utiliza estratégias necessárias ao seu desenvolvimento;</p> <p>d) O texto apresenta agenciamento mediano de formas linguísticas para a produção de sentidos;</p> <p>e) O texto não tem uma forma e uma estrutura completamente adequadas para o seu propósito;</p> <p>f) Há esforço do estudante na busca pela interlocução, mas se o indício e) foi observado, ela não é efetiva.</p>	<p>“Escola perto da vida”</p> <p>“O príncipe e a moça”</p> <p>“Decepção”</p> <p>“O que se ouve em um ônibus”</p> <p>“Campeonato e jogos do América”</p> <p><i>“Rotina cansativa de Samuel”</i></p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: própria autora.

O quadro foi elaborado no curso da produção deste tratado, com o fim de esclarecer quais os critérios observáveis para identificar a autoria nos textos. Para a sua elaboração, além de trabalhar com as teses apresentadas nos pressupostos teóricos aqui assumidos, levei em conta as ações que foram desenvolvidas para a produção final, quer dizer, conhecendo os subsídios que a turma teve para a escrita dos textos, é possível avaliar se o resultado apresentado se encaixa em uma categoria ou noutra. Além do contexto de produção, o de divulgação também está presente nos tópicos e) e f), por exemplo, uma vez que o produto final se destinava à comunidade escolar e ao público em geral que tivesse acesso ao livro.

3.2.1 Estudo da amostragem

Crônica Ciclo da vida

“Saio de casa: manhã fria, café quente, vento gelado.

Ônibus cheio de pessoas.

Sem mais trabalho sem parar, loucamente até cansar, depois do trabalho vem a noite fria, café quente, vento gelado, ônibus cheio, pessoas.

Sem mais chego em casa, exausta, morta.

Sem mais fecho os olhos e durmo com profundo cansaço.

Sem mais acordo novamente, o final de semana chegou e vou correndo para a praça dar uma caminhada para refrescar a memória cansada do trabalho. O dia está lindo, o céu

azul e o vento bate levando tudo que me faz mal. Crianças sorridentes me fazem lembrar que devemos sorrir independentemente do que acontecer.

A tarde finda e eu volto ao meu ciclo novamente.”

Aprender um gênero é também aprender a modificá-lo quando é permitido e tal mudança é significativa para a produção de sentidos. O que primeiro podemos observar nesta crônica é a utilização de uma linguagem poética dentro de um texto em prosa, tal recurso está presente na história da crônica, com destaque para a crônica brasileira. Essa linguagem é explorada principalmente através da repetição da expressão “sem mais”, com a qual a autora inicia o terceiro, quarto, quinto e sexto parágrafos. A escolha dessa expressão denota uma espécie de automatismo que está de acordo com a ideia central do texto. A repetição de vocábulos como “fria”, “quente” e “cheio”, além de colaborar para determinada sonoridade do texto, também apresenta para quem lê uma rotina contínua e enfadonha, logo, ela também está a serviço da produção de sentidos do texto. As palavras citadas também remetem o leitor às sensações vivenciadas pela narradora e dão concretude ao relato em primeira pessoa quando associadas ao seu estado de desânimo, evidenciado por adjetivos como “exausta”, “morta” e “cansada”, posto que, em conjunto, tais elementos indicam que ela passa pelas mesmas circunstâncias várias vezes.

O contraponto à rotina aparece no penúltimo parágrafo, no qual a autora narra que vai para um parque refrescar a memória. Lá ela encontra beleza, tranquilidade e também uma motivação, pois afirma que “crianças sorridentes me fazem lembrar que devemos sorrir independentemente do que acontecer”. Mesmo assim, o último parágrafo da crônica é categórico e direciona a leitora de volta à mesmice em um momento no qual ele/ela espera uma possível fuga da mesma. Tal recurso, a criação de uma expectativa seguida de sua anulação, é extremamente adequado dentro do texto literário, justamente porque ele “brinca” com as expectativas de quem lê. A frase “a tarde finda e eu volto ao meu ciclo novamente” sugere que toda a narrativa seria repetida no dia seguinte e que as esperanças acabam junto com a tarde.

Observamos como a escolha do vocabulário, bem como a sua repetição, foram importantes para construir o tom lírico do texto e, por meio dele, a posição de enunciadora presente no texto; nesse sentido, é importante destacar também que a escolha pela narrativa no tempo presente não é gratuita, já que a ausência de fatos passados ou de planos futuros

pode ser indicativa da estabilidade desse ciclo no qual todos os dias são iguais. Logo, a aluna demonstra domínio de recursos linguísticos e um agenciamento adequado dos mesmos conforme o seu propósito.

O “quê” do texto, o seu questionamento, é apresentar uma experiência particular que é vivenciada diariamente e entendo que ele foi apresentado através de estratégias que permitiram que o leitor se aproximasse da matéria narrada e pudesse compreendê-la a partir da sua própria experiência, tendo em vista que a circulação da crônica se deu em um contexto escolar, no qual a rotina se faz presente e é motivo constante de críticas. No entanto, quando a autora opta por não descrever especificamente a escola e resume todas as atividades a “trabalho”, ela sugere que o seu discurso se aplica a outros contextos. Além disso, evidencia um ponto de vista particular, que é o entendimento das tarefas escolares como um “trabalho sem parar” que a deixa louca e cansada.

Crônica Mundo clichê

“Como vemos, tudo no mundo faz parecer muito clichê. Por exemplo: filmes, músicas e livros, tudo com um final parecido, mesma história, mesmas letras.

Um grande cineasta que não lembro o nome dizia: "se você quer fama, quer público, quer surpreender, deixe o público de boca aberta", mas poucos me surpreenderam, sei que não sou um crítico, mas é sempre a mesma coisa. Os filmes mais clichês são principalmente os de terror e os de ação.

Os filmes de terror sempre tem a mesma coisa: a turminha do barulho do mal e a turminha de bonzinhos ou só um carinha para representar o bem, sempre é assim. Nos finais o herói tem muita dificuldade, o vilão tem até a chance de matar e **acabar** com o mocinho, mas sempre tem que fazer um discurso antes de matá-lo e sempre acontece uma **ратиada**, então ou o mocinho vai lá e **dá um sacode** no vilão, ou ele é salvo ou faz um golpe de ninja no vilão. Uma história parecida com essas que contei, eu presenciei na escola em uma peça do Dom Quixote, o protagonista se meteu em uma briga com o cavaleiro da Lua Branca e o prendeu, teve a chance de matá-lo mais não conseguiu por um imprevisto. Agora vamos falar mais do que é campeão de finais clichês: o filme de terror. É inevitável, sempre acontece uma cena em que, não importa o quanto a vítima corra, o vilão pode ser o Zembalt, ele sempre a alcança na maior serenidade. Então a vítima olha pra trás para ver se conseguiu despistar e ele aparece bem na sua frente, ou quando a vítima vira, ou também a vítima conseguiu escapar com um veículo, mas no momento que ela foi ligar o carro, o vilão

apareceu na frente do espelho ou em cima do veículo. Também acontece de as pessoas matarem o vilão e ele aparecer do nada depois e matar todo mundo. Na verdade, sempre no meio do filme morre a pessoa negra, a única negra do filme.

Deixo o meu recado: surpreenda, renove, faça o que ninguém espera, coisas que as pessoas vão levar de bom pra vida delas!” (grifos meus)¹¹

O texto inicia com uma informação: “**Como vemos**, tudo no mundo faz parecer muito clichê”, tal colocação pressupõe uma ideia compartilhada com o leitor e também o início de um diálogo que vai ser retomado de maneira mais enfática no final da crônica, quando o autor se posiciona e utiliza o imperativo: “Deixo o meu recado: surpreenda, renove, faça o que ninguém espera, coisas que as pessoas vão levar de bom pra vida delas!” Ou seja, dentro da crônica, o estudante se propôs a discutir o que é o mundo clichê no vasto universo das artes (filmes, músicas e livros) e, no final, após essa reflexão, tenta motivar quem lê a fazer ou buscar o que é diferente.

No segundo parágrafo, o cronista cita a fala de “um grande cineasta” cujo nome, no entanto, afirma não lembrar; tal esquecimento parece estranho, visto que se trata de uma figura grandiosa. Como o autor apresenta esse enunciado para negá-lo, o tom de descaso parece constituir o sentido e a tonalidade do texto. Principalmente porque ele se defende em seguida, afirmando que: “sei não que não sou crítico, mas é sempre a mesma coisa”. Citar uma frase de outra pessoa sem creditá-la pode ser entendido como uma falta de concretude do texto se ele estiver inscrito no gênero argumentativo; no entanto, ao trabalhar com o gênero crônica, tal “falta” é permitida e, como vimos, pode estar constituída de sentido.

O terceiro parágrafo desenvolve o conflito, tratando principalmente dos filmes de terror. Apesar de ter apresentado o mundo clichê, o discurso se particulariza para um exemplo que, segundo o autor, é mais evidente. Aqui o estudante trata dos estereótipos dos personagens bons e maus e os apresenta, respectivamente, como “turminha do barulho do mal” e “turminha de bonzinhos ou só um carinha para representar o bem”. O uso dos diminutivos denota a imagem pejorativa que o cronista quer passar sobre a caracterização dessas figuras e se configura, portanto, em uma escolha adequada dos vocábulos para

¹¹ Tendo em vista a variação das gírias conforme cada geração, faz-se necessário o esclarecimento dos vocábulos grifados: neste contexto, o verbo “acabar” equivale a “matar”; “ratiada” é um vocábulo que denota uma falha em um momento crucial; a expressão “dar um sacode” significa bater em alguém.

compor o sentido do enunciado. Além disso, o autor também trata das situações absurdas que ocorrem nos finais dos filmes.

As palavras grifadas no texto destacam a linguagem particular utilizada pelo autor, que é característica da fala adolescente, e constroem de modo marcante o tom descontraído e o enunciador. Essa informalidade, portanto, é representativa do local e da pessoa que escreve, mas é permitida pelo texto e é apresentada ao longo de mesmo para produzir determinado efeito.¹²

Ainda no terceiro parágrafo, podemos observar que o aluno introduz um exemplo do seu contexto escolar para corroborar a ideia de que muitas ações nos filmes são irrisórias e fruto de uma tentativa de encaminhar a história para o desfecho que se quer. Esse exemplo, no entanto, parece descontextualizado e tal aparência é reforçada, inclusive, quando, após a sua narração, o autor coloca: “Agora vamos falar mais do que é campeão de finais clichês: o filme de terror”. Podemos observar que a indicação feita no processo de reescrita, que seria aproximar o tema de uma vivência, ocasionou um trecho inserido no texto apenas para atender uma demanda geral apresentada pela professora. Aqui fica evidente, para mim que participei do processo, como, apesar de o texto todo apresentar um estilo próprio do autor, ele entendeu que precisava desdobrá-lo para incluir o “o que eu sei que a professora quer que eu diga”.

Além da referência a um grande cineasta cujo nome não se sabe, o autor também apresenta Zembolt, que é um reconhecido corredor olímpico, e o compara com o vilão que sempre consegue alcançar a vítima. Segundo o cronista, nesse momento, ou 1) ela olha para trás ou se vira e então ele aparece bem na sua frente ou 2) ela consegue um veículo, mas na hora de ligá-lo, ele não funciona, e o vilão aparece refletido no espelho ou em cima do carro. Através dessa descrição, o autor consegue fazer com que o leitor use a memória para lembrar dos filmes que já viu e concordar com a ideia que está sendo apresentada; tal estratégia demonstra, dentre outros indícios, que o texto tem concretude.

Outra consideração importante que é feita pelo narrador e que diz respeito ao conhecimento prévio de seus interlocutores e suas interlocutoras é a de que: “sempre no meio do filme morre a pessoa negra, a única negra do filme”. A construção dessa frase, que

¹² É importante reconhecer as limitações decorrentes do curto período de estágio, que impossibilita, por exemplo, uma análise detalhada sobre a utilização da linguagem informal. Neste caso, ela é analisada como marca de autoria, mas também poderia significar uma certa limitação de repertório do estudante.

denota o preconceito no meio cinematográfico, é muito interessante pois se trata de uma progressão de ideias que evidencia tanto a segregação quanto o clichê, uma vez que primeiro é dito que sempre morre a personagem x e, em seguida, se oferece uma explicação complementar a respeito da mesma, evidenciando a produtividade do questionamento no texto.

Crônica *Talismã*

“Comece com um ‘Oi’ e então já vem uma conversa com muitas diferenças, comparações e trocas, surge uma ‘amizade’. A partir desse momento, começa a confiança e a amizade verdadeira vai surgindo, com ela vem os segredos e a alegria, mas também as brigas e desconfianças. Depois de alguns anos, acontece uma separação pois uma delas vai morar longe. Tudo muda.

Ao passar 3 anos, a Cláudia retorna e a amizade dela e de Luana continua a mesma, forte e alegre, mas as meninas já estão muito mais maduras e com objetivos na vida, mas permanecem juntas e fortes mesmo depois de tanto tempo porque tem com base que a amizade delas é um talismã blindado.”

Esta crônica trata de um tema constante do universo escolar, que é a amizade e seus desdobramentos, o título, no entanto, não direciona a leitura e provoca curiosidade da leitora, que vai descobrindo a comparação conforme a leitura do texto e, na última frase, tem a confirmação da comparação: a amizade é um talismã blindado. O talismã é um artefato que funciona como amuleto e também possui certa magia, no entanto, o que é apresentado pela estudante tem uma característica particular, que é ser blindado, o que reforça o seu poder de invencibilidade. Tal atribuição e figura de linguagem estão de acordo com as ideias que foram desenvolvidas no texto, conforme analisarei a seguir.

O primeiro parágrafo do texto elenca algumas fases de um relacionamento fraterno, são elas 1) um primeiro contato espontâneo; 2) o surgimento da “amizade”; 3) a amizade se torna verdadeira; 4) separação. É interessante destacar que na fase 2, amizade é escrita entre aspas para denotar que ainda não se trata do que a narradora entende como uma amizade de fato, a utilização desse recurso delimita, portanto, o ponto de vista da enunciadora. O que faz falta nessa primeira parte é uma particularização do questionamento, na medida em que o texto apresenta ideias e descrições mais gerais do que é uma amizade.

No segundo parágrafo, a questão é direcionada para uma experiência específica que envolve duas personagens, Cláudia e Luana, que são apresentadas como se já tivessem sido citadas anteriormente: “Ao passar 3 anos, a Cláudia retorna e a amizade dela e de Luana continua a mesma”. Até então o leitor não sabia que Cláudia tinha partido, já que o texto tratava da amizade de uma maneira geral, por isso, a exemplificação parece um pouco repentina e entendo que a concretude poderia ter sido melhor trabalhada. Além disso, a repetição de “mas” não é marca intencional da ênfase de uma ideia e demonstra, inclusive, certo entendimento equivocado de sua função, na medida em que é afirmado que elas retomam a amizade, “mas as meninas já estão muito mais maduras”, e não se trata, aqui, de um contraponto das ideias.

Na análise deste texto, ficou evidente qual era o questionamento e também o diálogo com o interlocutor, marcado sobretudo pelo uso do imperativo em “comece com um ‘Oi’” no início do texto. Em dois momentos também se reconheceu uma clara tomada de posição e agenciamento adequado de recursos linguísticos, revelando a busca por um estilo. No entanto, também foi apontada a necessidade de trabalhar mais com a linguagem de modo a tornar o texto mais singular, ou seja, ainda que sejam mobilizados vários elementos que constituem a escrita autoral, eles poderiam ter sido mais explorados. A relação com a leitora, por exemplo, que é mobilizada diretamente na abertura do texto, é abandonada e não há um direcionamento que retorne ao ponto inicial, a narrativa, ao contrário, se afasta dele na medida em que apresenta uma outra história com outras pessoas: “Depois de alguns anos, acontece uma separação pois uma delas vai...”

Crônica Rotina cansativa de Samuel

“Hoje acordei com o barulho da rua, parecia ser um carro que tinha batido num poste, me levantei, me arrumei e fui para o colégio. Na ida para o colégio encontrei o William. cumprimentei ele e continuei caminhando. Cheguei na escola e tive uma aula legal, maneira, só tinha um problema: tive que aturar meu amigo Edilson, que fica me incomodando.

Logo depois terminou a aula e eu fui para casa, quando cheguei, almocei, peguei a minha mochila e fui para o meu curso. Lá encontrei meus amigos de sempre, conversamos e na sala o ‘sor’ já estava passando coisas no quadro, logo chegou o intervalo. Fiquei toda a

tarde dormindo na sala, acordei às 16:30 e fomos embora. Chegando em casa, larguei minha mochila e me arrumei para jogar bola.

Essa é a minha rotina como poderia ser a de qualquer outra pessoa.”

Este texto, assim como a crônica “Ciclo da Vida”, trata do cotidiano sob o ponto de vista de um narrador que está cansado de sua rotina, como já evidencia o título que, inclusive, nomeia o enunciador. No entanto, ao contrário do referido texto, aqui encontramos poucos traços de autoria. O narrador inicia o texto descrevendo o momento no qual acorda com um barulho que pode ser de um acidente, no entanto, tal situação não é mais discutida. Em seguida, sabemos que o narrador se arrumou e foi para o colégio, no caminho, ele encontra William, mas o leitor não recebe informações sobre esse personagem já que, na sequência, o narrador segue seu trajeto e chega na escola.

A aula é inicialmente apresentada como “legal”, mas a gíria “maneira”, que vem a seguir, marca de uma linguagem coloquial e que localiza o enunciador, reforça uma caracterização ainda mais positiva. No entanto, tal qualidade não é desenvolvida, de modo que a escolha do vocábulo não está bem justificada dentro do texto, afinal quem lê não tem subsídios suficientes para compreender e, portanto, compartilhar a ideia apresentada pelo enunciador, de que aquele período na escola foi muito interessante. A falta de concretude, portanto, pode comprometer a leitura do texto. Apesar de a aula ser boa, de acordo com o narrador, houve um problema porque “tive que aturar meu amigo Edilson, que fica me incomodando”. Pela segunda vez, há a inclusão de um personagem que pressupõe um conhecimento que, efetivamente, não é compartilhada entre enunciador e interlocutor, pois a única informação que temos a respeito de Edilson é a de que ele incomoda o colega.

Como expus no parágrafo anterior, o projeto de interlocução, que é parte constitutiva de qualquer texto, não foi bem trabalhado pelo estudante, pois a atitude responsiva da leitora não parece estar prevista na elaboração do texto. Tal condição impossibilita, de antemão, que o seu enunciado possua outras qualidades discursivas, como um bom agenciamento dos recursos linguísticos ou a apresentação de um questionamento que engaje a leitura. A identificação de um estilo também é difícil na medida em que, no segundo parágrafo, por exemplo, o narrador descreve a saída da escola e a chegada em casa da seguinte forma: “quando cheguei, almocei, peguei a minha mochila e fui para o meu curso”. As descrições seguintes têm o mesmo ritmo, não há muitas marcas do estilo do

autor, na medida em que as ações são apenas justapostas e o vocabulário utilizado, ainda que coerente para descrever as ações, não apresenta nenhuma diversidade.

Como vemos, por mais que haja um ponto de partida singular, que é a descrição de uma experiência, não são mobilizadas estratégias para que o questionamento do texto desperte a curiosidade do leitor. O último parágrafo do texto parece uma tentativa de aproximar o enunciado da interlocutora, afirmando que a rotina apresentada poderia ser a de qualquer pessoa, no entanto, o restante do texto não possibilitou um aprofundamento do questionamento.

Todas essas características apontadas no texto evidenciam uma inadequação tendo em vista o gênero proposto, uma vez que o enunciado parece pertinente para o gênero relato e não para o universo da crônica. No meu entendimento, os aspectos relativos à interlocução foram reforçados durante todo o projeto, as abordagens realizadas em aula, que tiveram como objetivo explicitar o caráter sociointerativo dos textos, sejam os que foram lidos ou que foram escritos, parecem não ter afetado a escrita do texto. Essa produção, portanto, apresenta poucos traços de autoria justamente porque o estudante não reflete a respeito dessa situação singular de comunicação e não consegue evidenciar a sua singularidade dentro dela.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como lembram Simões et al. (2012), é papel da professora de língua portuguesa e literatura propiciar maneiras específicas de aprofundar a relação que os estudantes já tem com uma cultura escrita e também diversificá-la, por isso, escola e cotidianos não se confundem. Quer dizer, embora o ponto de partida e de chegada seja o uso concreto da língua e a ação no mundo, ele é mediado pelas aprendizagens que são necessárias para que o aluno possa participar das práticas sociais que quiser. Em suma, trabalhar com um projeto pressupõe partir de uma demanda mobilizada pela turma, que, no caso do contexto do meu estágio, era trazer vivências para serem compartilhadas e afirmadas, mas também ir além dela e dar subsídios para que o estudante desenvolva competências que são próprias de cada área do conhecimento. Por isso a importância de trabalhar com a formalização do enunciado e a sua relação com a autoria, na medida em que, além de ter “o que dizer”, o estudante precisa saber “como dizer”, selecionando o gênero discursivo ideal e inscrevendo o seu discurso dentro dele da maneira mais adequada.

Na introdução deste trabalho, apresentei o problema de um imaginário que se cria na escola de que escritores e escritoras recebem o título de autor e autora por vocação e por possuírem um dom para a escrita, por isso, ao trabalhar com o texto literário, discursos como “eu não sei escrever”, “não tenho talento” ou “não tenho criatividade” são recorrentes. A partir da reflexão realizada aqui, foram apontados alguns caminhos para superar esse entendimento, como propor práticas de escrita que estejam vinculadas com a realidade do estudante e que mobilizem o seu desejo de querer narrar, mas também o de lutar com as palavras, já que ser autor implica em trabalho com a linguagem e não em uma transposição quase mágica de ideias.

Na tentativa de apontar para o meu leitor e para a minha leitora caminhos para encontrar de maneira objetiva traços desse trabalho com a linguagem nas produções escritas, consegui também fazer o movimento de olhar para trás, para as práticas pedagógicas, e destacar os elementos mais importantes para a promoção da escrita autoral. O que ficou mais evidente, como eu já supunha, foi a necessidade de abordar o caráter sociointerativo do texto; o endereçamento do enunciado, por exemplo, é um de seus principais elementos constitutivos. O direcionamento do questionamento, a concretude e a

escolha dos recursos linguísticos são realizados tendo em vista a projeção da ação responsiva do interlocutor, como pudemos observar nas análises das crônicas. Além disso, “a nossa própria ideia (...) nasce e se forma no processo de interação e luta com os pensamentos dos outros” (BAKHTIN, 2003, p. 298). Ou seja, essa tonalidade dialógica é também o que permite compreender o estilo de um enunciado, na medida em que a produção incorpora características composicionais que já foram construídas e também discursos antecedentes aos nossos, mas inova e marca a sua posição ao buscar um estilo próprio que demonstre a sua singularidade.

Como apontei na análise da crônica que possuía poucos traços de autoria, quando o enunciador não estabelece uma relação com o destinatário e com o que podemos chamar de enunciados antecipáveis, fica difícil compreender o gênero ou mesmo criar um estilo, nos termos que apresentei neste trabalho através de Possenti (2002). “Os gêneros e estilos íntimos se baseiam na máxima proximidade interior do falante com o destinatário do discurso (no limite, como que na fusão dos dois)” (BAKHTIN, 2003, p. 304). O que Bakhtin chama de “estilo íntimo” é característica de um enunciado particular que carrega uma confiança daquele e daquela que enunciam no seu projeto de interlocução, ou seja, há o entendimento de que haverá um esforço responsivo do destinatário e por isso o enunciador “abre suas profundezas interiores” (ibidem, p. 304).

Evidenciando o papel do gênero discursivo e da interlocução na produção dos textos de estudantes ficou claro que é imprescindível que as práticas pedagógicas não tornem o professor apenas um corretor dos textos e que, uma vez constituído como leitor, não seja o único. Afastar-se dessa prática e trabalhar com projetos que possibilitem uma abordagem do texto no seu contexto e com respostas que lhe são próprias é o primeiro passo para favorecer a autoria na sala de aula, pois, como apontei nos parágrafos anteriores, esses dois elementos desencadeiam um trabalho com a linguagem que potencializa o “assumir-se autor”.

Uma vez apontada a prática que concluí favorecer a estudante a se assumir autora, primeira questão deste trabalho, se faz necessário retomar a segunda, que diz respeito à identificação de autoria nas produções escritas. Como vimos, um bom texto só pode ser analisado em termos discursivos e, no entanto, faltam critérios mais objetivos para definir essa análise e identificar as marcas da presença da autora no texto. Nesse sentido, a

retomada de bibliografia, seguida da sistematização que foi proposta no quadro 2 e da análise de alguns exemplos no capítulo 4, colabora, ainda que de maneira incipiente, para a discussão a respeito da autoria em sala de aula e seus desdobramentos.

Utilizando como apoio os textos de Guedes (2009) e Possenti (2002) e tentando definir e apontar nos textos elementos como estilo, concretude, questionamento etc busquei evidenciar que o enfoque apenas no “quê” do texto não é suficiente para pensar a autoria e que a construção formal do enunciado dá singularidade ao discurso. Mais do que isso, ela pode ser observada a partir de uma leitura apurada da professora que, assim como eu, entende a autoria como elemento indissociável da prática de escritura e cuja promoção é importantíssima para qualquer atividade de escrita que objetive preparar o estudante para circular e se posicionar de maneira adequada em diferentes meios sociais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAHKTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. 4 ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. *Marxismo e a filosofia da linguagem*. 6 ed. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1992.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa*. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>. Acesso em 29/set/2015.

BRASIL. Olimpíada de Língua Portuguesa escrevendo o futuro. *Textos finalistas*: edição 2014. Ministério da educação; Fundação Itaú social. Disponível em: <<https://www.escrevendoofuturo.org.br/arquivos/5306/textos-finalistas2014.pdf>>. Acesso em 12/nov/2015.

FILIPOUSKI, Ana M.; MARCHI, Diana; SIMÕES, Luciene J. Língua portuguesa e literatura. In: Rio Grande do Sul; Secretaria do Estado do Rio Grande do Sul; Departamento Pedagógico. (Org). Referenciais curriculares do estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias. 1 ed. Porto Alegre, 2009, v. I. Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/dados/refer_curric_vol1.pdf>. Acesso em: 29/set/2015.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 50 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GERALDI, João W. (Org). Prática de leitura na escola. In: _____. *O texto na sala de aula*. 4 ed. São Paulo: Ática, 2006.

GUEDES, Paulo Coimbra. *Da redação escolar à produção textual: o ensino da escrita*. São Paulo: Parábola, 2009.

LEITE, Ligia C. de M. Gramática e literatura: desencontros e esperanças. In: GERALDI, João W. (Org). *O texto na sala de aula*. 4 ed. São Paulo: Ática, 2006.

KIRSCH, William. Projeto didático O som que faz a nossa cabeça, interlocução, publicidade e autoria: relato interpretativo dessa experiência pedagógica. 2012. 194 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Letras, UFRGS, Porto Alegre.

KLEIMAN, Angela B. *Letramento e suas implicações para o ensino de Língua materna*. Signo, Santa Cruz do Sul, v. 32, n 53, dez, 2007. Disponível em: <http://www.letramento.iel.unicamp.br/publicacoes/artigos/Letramento_e_implicacoes_Kleiman.pdf>. Acesso em 13/nov/2015.

MOISÉS, Leyla Perrone. A criação do texto literário. In: _____. *Flores da escrivantina*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

POSSENTI, Sírio. Índícios de autoria. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 20, n 1, jan-jun, 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10411/9677>. Acesso em: 29/set/2015.

_____. *Enunciação, autoria e estilo*. Revista da Faeeba, Departamento de Educação – Universidade do Estado da Bahia (UNEB), v. 10, n. 15, jun-jul, 2001, p. 15. Disponível em: <<http://www.uneb.br/revistadafaeeba/files/2011/05/numero15.pdf>>. Acesso em 13/nov/2015.

_____. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. (Coleção Leituras no Brasil)

SIMÕES, Luciene J.; RAMOS, Joice W.; MARCHI, Diana; FILIPOUSKI, Ana M. *Leitura e Autoria: planejamento em Língua Portuguesa e Literatura*. Erechim: Edelbra, 2012.

TODOROV, Tzvetan. O que pode a literatura? In:_____. *A literatura em Perigo*. Tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

ANEXO I: *Fanzine* “Crônicas de uma turma”

Escola Estadual de Ensino Fundamental América

PORTUGUÊS

TURMA 86

Professora regente: Cristiane

Professora estagiária (UFRGS): Dandara Cagliariari

PORTO ALEGRE NOV/2014

CRÔNICAS

DE UMA

TURMA

**QUEM
GAMA?**

DIAS DE CHUVA

Dias de chuva são dias normais como qualquer outro dia ensolarado. As pessoas acordam cedo para ir trabalhar, estudar e fazer outras coisas. No entanto, para mim, dias de chuva não são como qualquer outro dia. Dias de chuva são totalmente atípicos nos quais eu não costumo ir à aula pelo simples motivo de estar chovendo, mesmo que da minha casa até a escola eu não me molhe nem um pouco porque venho de carona com meu pai. Só o fato de acordar e ouvir o barulho da chuva já me dá um desânimo para levantar e ir para a escola, mesmo que eu tenha uma prova muito importante.

Provavelmente, nenhuma pessoa no mundo gosta de estudar ou trabalhar quando está chovendo, por isso eu digo que, em dias de chuva, as pessoas devem ficar em casa fazendo o que tiverem vontade sem se preocupar com trabalho ou escola numa espécie de feriado dos dias de chuva.

Maicon da Silva Camargo

Todos os dias, milhares de jovens acordam cedo e vão para sua escola, na qual vivem diversas experiências e sentimentos que os cronistas da turma 86 não deixam passar despercebidas.

As crônicas aqui reunidas foram escritas em novembro de 2014 e dizem respeito às vivências dos estudantes que se despedem do ensino fundamental. Com um olhar atento, reflexão e bom humor, os cronistas retratam rotinas, confusões, sonhos, aprendizagens e problemas que fazem parte da escola e da vida dos jovens. Traça-se não só um painel da turma 86 da escola América, mas das múltiplas facetas da vida escolar.

Dandara Cagliari

Ciclo da vida

Saio de casa: manhã fria, café quente, vento gelado.

Ônibus cheio de pessoas.

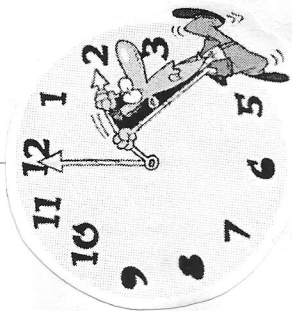
Sem mais trabalho sem parar, loucamente até cansar, depois do trabalho vem a noite fria, café quente, vento gelado, ônibus cheio, pessoas.

Sem mais chego em casa, exausta, morta. Sem mais fecho os olhos e durmo com profundo cansaço.

Sem mais acordo novamente, o final de semana chegou e vou correndo para a praça dar uma caminhada para refrescar a memória cansada do trabalho. O dia está lindo, o céu azul e o vento bate levando tudo que me faz mal. Crianças sorridentes me fazem lembrar que devemos sorrir independentemente do que acontecer.

A tarde finda e eu volto ao meu ciclo novamente.

Maria Eduarda Souza



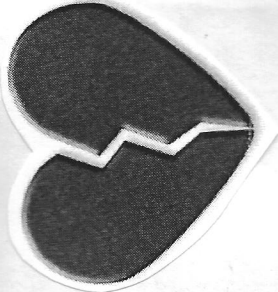
Mais um dia igual a todos os outros, me levanto da cama, vou ao banheiro, lavo o rosto, escovo os dentes, tomo café e vou para a escola, a mesma escola de sempre, velha e chata. Na aula os mesmos professores e as mesmas pessoas com exceção de alguns alunos novos com os quais nem falo. A aula termina, volto para casa, almoço a mesma comida da semana passada e retrasada, como e me sento no sofá, ligo a televisão e vejo sempre as mesmas notícias: assaltos, mortes, violência etc.

Arrumo-me e saio para cumprir meus compromissos de sempre, vou para o curso que parece não acabar nunca e fico duas horas lá sentado, às vezes meu corpo está ali mas minha cabeça está na lua viajando, pensando: “Será que todos os meus dias serão assim sem emoção, sem surpresas, chatos e iguais a todos os outros?”

Depois do curso volto para casa e saio para ficar com os meus amigos que sempre conversam sobre o mesmo assunto e fazem sempre a mesma coisa. Começa a escurecer e cada um vai para a sua casa comer e dormir.

Eu volto para casa também, tomo banho, janto, deito na cama e fico pensando: “Como será amanhã? O que vai acontecer? Será que algo novo vai aparecer? Vai surpreender”. Sinceramente, eu espero que sim.

Thiago Ceratti



Amor na escola

A maioria dos jovens se apaixonou e quase sempre por pessoas da sua escola. Ninguém ama mais que os adolescentes, chega a ser engraçado. Choros, decepção, raiva, amor, carinho e paixão são vários sentimentos em um só coração, principalmente no das meninas.

Amor na escola sempre gera confusão, isso porque o amor nunca é entre dois, às vezes é só de um, é difícil acreditar mas a maioria das meninas ama sozinho por vergonha de tomar um fora ou talvez porque o namorado a deixou, no meu caso foi isso.

O melhor é não se apaixonar na escola, sempre dá errado e sempre tem alguém para atrapalhar se meter e estragar. Namorar então, muito menos na escola, o namoro nunca seria a dois, sempre tem os amigos e os palpites. Então uma dica: "não ame na escola, muito menos se apaixonar".

Carolina Félix

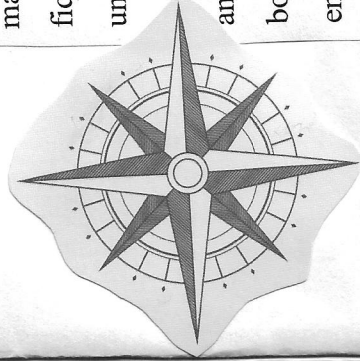
Viajo porque amo, volto porque preciso

Viajar é muito bom, viajar para fazer o que ama é muito melhor, o que no meu caso é jogar futebol.

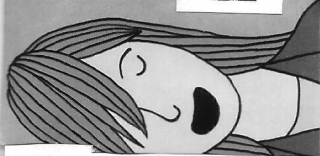
Viajo desde pequeno até hoje, já fui para vários lugares, principalmente no interior do RS, nunca viajei mais do que isso, mas tenho vontade. Viajei com times, fiquei alojado em escolas por uma semana, viajei por um dia e já viajei com o time do colégio.

Em uma das melhores viagens, eu estava só entre amigos, por isso era diversão, quer dizer, era diversão boa, dentro do campo a gente sabia que era sério e se empenhava. Fomos longe mas não conseguimos o que queríamos, mesmo assim, viajar foi muito bom, ainda mais para jogar futebol, e agradeço até hoje por nunca ter acontecido nada de ruim, no campo sempre fui bem, mas sem deixar de lado a diversão.

Quis falar sobre isso porque eu amo, é muito bom e sempre me saio bem, além da diversão, tem a união, paz, alegria etc que as viagens trazem.



Gustavo Córdova



Eu sou Assim

Existem pessoas que não ligam para o que passa na cabeça dos outros, mas nem sempre pode ser assim. Por exemplo, eu, minha personalidade é muito forte, sou uma pessoa que pensa no sentimento dos outros e em como eles agem. No entanto, sei que não devia me importar com isso, quer dizer, com o que eles pensam de mim e como se comportam quando estão comigo.

Infelizmente sou assim e não vou mudar, na verdade muitas pessoas também tem essas características, estou cansada de me importar com as que não são valor para o que penso e gostaria que elas me dissessem o que sentem para que, assim, eu pudesse contar o que sinto. Às vezes se expressar nem sempre é uma boa saída, mas temos que arriscar porque a vida é muito curta.

Andrielle Santos



Comece com um "Oi" e então já vem uma conversa com muitas diferenças, comparações e trocas, surge uma "amizade". A partir desse momento, começa a confiança e a amizade verdadeira vai surgindo, com ela vem os segredos e a alegria, mas também as brigas e desconfianças. Depois de alguns anos, acontece uma separação pois uma delas vai morar longe. Tudo muda.

Ao passar 3 anos, a Cláudia retorna e a amizade dela e de Luana continua a mesma, forte e alegre, mas as meninas já estão muito mais maduras e com objetivos na vida, mas permanecem juntas e fortes mesmo depois de tanto tempo porque tem com base que a amizade delas é um talismã blindado.

Roberta Santos

Escola perto da vida

A escola é nossa segunda casa, nela nós aprendemos de tudo um pouco. Temos várias experiências, dentre elas algumas boas e outras nem tanto. As boas são as amizades, passeios, brincadeiras, aulas didáticas e as nem tão boas são aprender as matérias chatas, ter aulas chatas e professoras xingando. No entanto, temos que passar por tudo isso para sermos alguém na vida, porque ainda temos muito o que aprender, só não podemos desistir diante das dificuldades. Há 8 anos estou na Escola América, é cansativo mas também é bom, pois vivemos muitas coisas boas!

Maielle Luz da Silva

Coisas de uma Amizade

Começamos a nossa jornada sem nenhum amigo, e em algum tempo fazemos amizades e achamos que vai durar para sempre, mas nem sempre é assim e com o passar dos dias vamos nos afastando das pessoas sem percebermos.

Com o tempo a amizade vai se desgastando, podendo terminar em brigas ou em amor, daqueles amores que sentimos e nem sabemos por sermos muito próximo a pessoa.

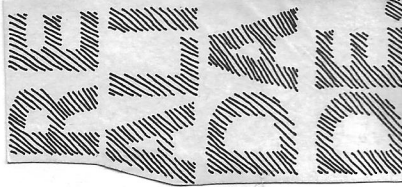
Não estamos falando de amor, estamos falando das amizades que criamos com o tempo, nesse sentido vale até amigo imaginário, mas não importa o que aconteça nós seremos os nossos melhores amigos, digo isso pois tem pessoas que andam sozinhas e não falam com quase ninguém, então todos comentam:

— Aquele menino não tem amigos.

Quando na verdade ele é amigo de si mesmo.

Os melhores amigos são aqueles extremamente verdadeiros, por exemplo: quando gostamos de alguma coisa e eles vão lá e falam que não é legal, ou quando tentamos ajudar e mesmo assim não conseguimos e eles fingem que estão felizes. Assim são os amigos que convivemos no dia-a-dia. Ou deveriam ser.

Adrielle Ferreira



O PRÍNCIPE E A MOÇA

Ele era jovem, gostava de aventura e na sua última conheceu uma moça. O príncipe se apaixonou perdidamente pela moça, mas havia um problema, o príncipe Harry não morava naquela cidade, ele era holandês e a moça morava em Londres.

Harry voltou para a Holanda e pediu para seus pais que deixassem ele morar em Londres porque havia se apaixonado por uma moça. Harry arrumou suas coisas e partiu para Londres, assim que chegou lá foi se matricular em uma escola. Harry não sabia o nome da moça, mas assim que chegou na sala de aula, viu que a bela garota iria ser sua colega. Então Harry perguntou o nome dela e a menina respondeu educadamente: "Sophia".

Deste dia em diante eles viraram amigos e então nunca mais se separaram. Harry queria pedir Sophia em namoro, mas achou que ela não iria aceitar, por isso decidiu continuar só como amizade. Essa história aconteceu bem longe, mas poderia ter se passado em qualquer outro lugar porque o amor e a amizade verdadeira sempre vão existir.

Érica Aguiar

DECEPÇÃO

Às vezes nos decepçionamos com pessoas que nós não imaginávamos que iriam algum dia nos machucar, mas acabam machucando. Às vezes nem fazem de propósito, mas mesmo assim aquilo pode der tanto...

Decepções fazem parte da nossa vida, seja por causa de um amor, um amigo ou da família. A mais comum nunca deixará de ser a por causa do amor. No entanto, amores vem e vão e, como disse, decepções sempre vão acontecer, o importante é levar alguma coisa disso. Eu, por exemplo, me decepcionei muitas vezes e só tenho 15 anos, mas essas decepções servem para eu aprender muita coisa e não repetir os mesmos erros.

Carla Schultz



Intruso

Ele riu, brincou, não levou nada a sério. Hoje se arrepende, triste, longe de todos, perdido no meio de muitos. Prefere passar a maior parte do tempo sozinho pois acha que tentar se enturmar com os outros vai estar de certa forma “atrapalhando”, se “metendo onde não é chamado”. Se sente como se fosse um intruso. Agora o pior já passou, ele está se esforçando para que o sofrimento não se repita de novo no ano seguinte. Ele sofreu as consequências, aprendeu e não deseja o mesmo a ninguém.

Para quem estava acostumado a rir com seus amigos e colegas todos os dias, ficar sozinho este ano não foi fácil. Ver outros “grupinhos” de amigos felizes e pensar que se ele tivesse se esforçado, também estaria no seu grupo hoje. Por que levou tudo na brincadeira? Sorte a dele é que seus amigos não o abandonaram, estão sempre por perto lhe tirando risos e gargalhadas e mostrando a ele que nem tudo está perdido, que ele não pode desistir. É por isso que ele está lutando hoje, graças ao apoio de seus antigos não só colegas, mas mais do que isso, amigos.

Matheus Liduário

Mundo clichê

Como vemos, tudo no mundo faz parecer muito clichê. Por exemplo: filmes, músicas e livros, tudo com um final parecido, mesma história, mesmas letras.

Um grande cineasta que não lembro o nome dizia: “se você quer fama, quer público, quer surpreender, deixe o público de boca aberta”, mas poucos me surpreenderam, sei que não sou um crítico, mas é sempre a mesma coisa. Os filmes mais clichês são principalmente os de terror e os de ação.

Os filmes de terror sempre tem a mesma coisa: a turminha do barulho do mal e a turminha de bonzinhos ou só um carinha para representar o bem, sempre é assim. Nos finais o herói tem muita dificuldade, o vilão tem até a chance de matar e acabar com o mocinho, mas sempre tem que fazer um discurso antes de matá-lo e sempre acontece uma ratiada, então ou o mocinho vai lá e dá um sacode no vilão, ou ele é salvo ou faz um golpe de ninja no vilão. Uma história parecida com essas que contei, eu presenciei na escola em uma peça do Dom Quixote, o protagonista se meteu em uma briga com o cavaleiro da Lua Branca e o prendeu, teve a chance de matá-lo mais não conseguiu por um imprevisto. Agora vamos falar mais do que é campeão de finais clichês: o filme de terror. É inevitável, sempre assim acontece uma cena em que, não importa o quanto a vítima corra, o vilão pode ser o Zembalt, ele sempre a alcança na



maior serenidade. Então a vítima olha pra trás para ver se conseguiu despistar e ele aparece bem na sua frente, ou quando a vítima vira, ou também a vítima conseguiu escapar com um veículo, mas no momento que ela foi ligar o carro, o vilão apareceu na frente do espelho ou em cima do veículo. Também acontece de as pessoas matarem o vilão e ele aparecer do nada depois e matar todo mundo. Na verdade, sempre no meio do filme morre a pessoa negra, a única negra do filme.

Deixo o meu recado: surpreenda, renove, faça o que ninguém espera, coisas que as pessoas vão levar de bom pra vida delas!

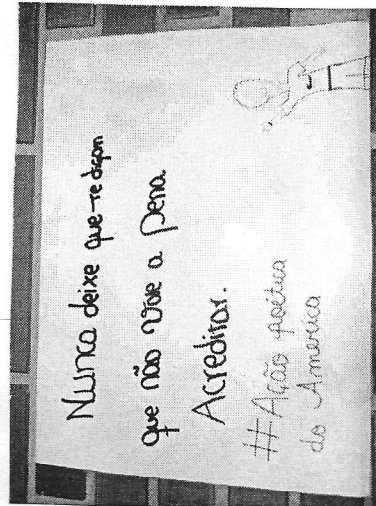
Daniel Torres

DESAFIO AO MUNDO

Imagino que nada é impossível se eu quiser e estiver com vontade de fazer. Meus amigos por brincadeira me chamavam de “melhor protetora”, porque bastava criticar uma pessoa para eu imediatamente defendê-la. E eu sentia o que as pessoas passavam quando eram incomodadas pelos outros e o que eu via me fazia como que prometer que não deixaria mais aquilo acontecer.

Um nome para o que eu sou não importa muito, importa o que eu gostaria de ser. O que eu gostaria de ser era uma guerreira. Quero dizer, uma pessoa que luta pelo melhor das outras pessoas. Isso eu decidi fazer pouco tempo. Foi o destino levando-me a acreditar que eu sou capaz de conseguir tudo aquilo que eu quero.

Kétlyn Rodrigues



FIONA

Ela é tímida e quieta, a mais linda flor que com carisma conquista quem quiser, mas mesmo assim ela se menospreza, seus amigos tentam levantar sua auto-estima, isso já é rotineiro.

Todos os meninos da escola sentem atração por ela e pelo seu corpo, mas na realidade não conhecem sua beleza interior e por isso ela se incomoda. Ela tem dificuldades de fazer algumas coisas, mas quando olha para os dois lados encontra alguém para ajudá-la sem precisar pedir, ainda assim se menospreza.

Não consigo entender: por que a garota se menospreza tanto? Talvez seja porque ela ganha muitos elogios? Ou porque ela mesma nunca foi menosprezada? Eis questões que me deixam aflito e encabulado também.

O ano está acabando, faltam apenas algumas semanas para a nossa história e de todos os colegas chegar ao fim, espero um dia revê-la e levantar eu mesmo sua auto-estima.

Jair Pinto

Drogas, um caminho certo a seguir?

Eu não entendo o que leva pessoas a usarem estas porcarias, sinceramente não vejo benefício, não vejo o prazer que leva a pessoa a usar. Tenho um irmão que já fumou maconha uma vez e ele me disse: "tu não sente nada". Acho que os jovens hoje em dia andam muito atitude, sem personalidade, porque muitos usam por pressão dos amigos: "fuma aí, é legal" e a outra pessoa mais doente ainda vai lá e fuma. Dá raiva passar pelas ruas e esquinas e ver aquele bando de crianças se achando os malandrões, se dopando e acabando com suas vidas porque uma droga leva outra, começa com o cigarro, depois passa para o baseado e em seguida são as drogas mais pesadas, então, a coisa fica feia de verdade.

Já vi muitos amigos e até familiares perdendo suas vidas com essas porcarias. Vejo essas pessoas assim e por mais que eu tenha raiva de falar, explicar, aconselhar a pessoa a não entrar nessa vida eu também sinto pena, não dela porque muitas vezes ela escolheu assim, mas de sua mãe e de seu pai, de uma família por ter batalhado tanto pra criar um filho ou uma filha decente e tem que vê-los à beira da morte. Por isso, não desejo isso para ninguém por que já vivenciei casos com muito sofrimento e muita dor. No entanto, há uma solução, é só lutar e ter força de vontade que dá pra da um fim nisso.

Um amigo, cujo apelido era Marino, que era muito parceria, ele ia lá em casa e eu ia na dele, aliás, minha mãe tinha paixão por ele, eu ficava até meio enciumado. Um dia eu estava passando em frente a casa dele e vi ele fumando um baseado, perguntei para ele: "Que merda é essa, meu? Tu quer acaba contigo?" e ele falou: "Não tem nada a ver, isso aqui não mata ninguém..." Dois meses depois ele estava na rua viciado em crack, tive uma conversa com ele mais de nada adiantou, ele já não era o mesmo, tanto é que duas semanas depois, Marino acabou morto por um traficante para quem estava devendo dinheiro. Foi uma dor muito grande para todo mundo, eu fiquei com raiva de mim mesmo por achar que poderia ter feito mais pelo meu amigo. Hoje o Morino é mais uma estrela que brilha no céu, vítima das drogas.

Victor de Oliveira

Alta a monte
para um mundo
diferente!

#RÇÃO
#PÚBLICA DO
#AMÉRICA

Parque São Lucas, 1º andar - São Paulo - SP

Campeonato e Jogos do América

Primeiramente, para poder participar dos campeonatos tem que realizar algumas etapas, como estar em torno da quinta série. Eu consegui, foi com mérito, vontade e disciplina que cheguei nessa tão sonhada série.

O América sempre teve os melhores campeonatos e é uma honra enorme estar em a gurizada disputando medalhas de 1º, 2º e 3º lugar, além de eu estar fazendo uma coisa que eu gosto de fazer, que é jogar meu futebol!

O JERGS são jogos que tem de reunir escolas estaduais, parabenizo a minha escola que sempre disputou e nunca foi expulsa da competição, o que traz mais respeito para nós. Infelizmente minha categoria não conseguiu trazer medalhas da última vez, mas o que eu aprendi mais ainda é que vida não é só de vitórias, mas também de perdas. Na escola não importa muito quem ganhou ou não porque nós somos todos colegas e os divertimos.

João Lúcio Nunes

O que se ouve em um ônibus

Os motoristas de ônibus são o centro do mundo. Se você pega dois ou quatro por dia, como eu, conhece todo o espectro de nosso tempo.

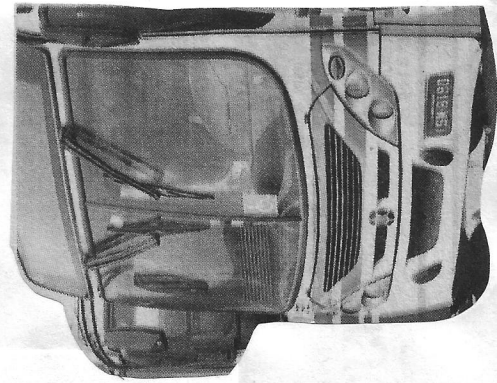
Se ouve muita coisa em um ônibus, mas não vá na onda do motorista quando ele lhe diz qualquer coisa legal, vai ver ele ouviu de outro passageiro:

— Se roubarem meu carro eu não me importo porque ele não é meu. É do patrão. É do seguro. E o seguro morreu de velho.

— Tem gente que diz que não mexe com a mulher dos outros, que mulher de amigo é isso e é aquilo. Na verdade eu acho mesmo que é isso e aquilo.

Para quem pega ônibus todo dia esses assuntos são até divertidos, mas chega uma hora que cansa.

Gustavo Lopes



ROTINA CANSATIVA DE SAMUEL

Hoje acordei com o barulho da rua, parecia ser um carro que tinha batido num poste, me levantei, me arrumei e fui para o colégio. Na ida para o colégio encontrei o William, cumprimentei ele e continuei caminhando. Cheguei na escola e tive uma aula legal, maneira, só tinha um problema: tive que aturar meu amigo Edilson, que fica me incomodando.

Logo depois terminou a aula e eu fui para casa, quando cheguei, almocei, peguei a minha mochila e fui para o meu curso. Lá encontrei meus amigos de sempre, conversamos e na sala o “sor” já estava passando coisas no quadro, logo chegou o intervalo. Fiquei toda a tarde dormindo na sala, acordei às 16:30 e fomos embora. Chegando em casa, larguei minha mochila e me arrumei para jogar bola.

Essa é a minha rotina como poderia ser a de qualquer outra pessoa.

Samuel Carvalho

AMINIMIGAS

Amizade é um sentimento que se constrói ao longo do tempo. Viramos amigas e amigos de seres humanos que nunca imaginávamos um dia termos por perto; conversamos todos os dias, aprendemos a conviver com os defeitos e guardamos segredos, entre outras coisas. Temos certeza que, na amizade, podemos confiar um no outro, compartilhar as alegrias e dividir a tristeza.

Ainda assim, amigas também podem virar inimigas a partir do momento em que a falsidade vira rotina, quando o segredo se torna uma grande fofoca que todos ficam sabendo. Hoje em dia amigas brigam por causa de meninos, por causa de ciúmes bobos e, dessa forma, amizades de anos acabam. Momentos, fotos, histórias são jogados fora por um motivo que às vezes poderia ser resolvido através de uma conversa.

Nos dias de hoje temos que ser mais maduros, pensar antes de agir, dialogar e principalmente respeitar a opinião dos outros para que não tenhamos mais inimigas que amigas.

Ana Laura

A NÃO CRIATIVIDADE

A minha falta de criatividade é algo que realmente me incomoda. Sempre que alguém me pede alguma ideia, eu nunca sei o que responder e acabo ficando com vergonha. Se eu conseguisse ter um pouco mais de criatividade, eu acho que minha vida melhoraria pelo menos um pouco.

Até podem dizer que eu tenho criatividade por ter criado este texto, mas o problema é que eu ainda não aprendi a usá-la bem. Quem sabe mais adiante eu consiga...

Douglas Axel

FIM

FIM

FIM

FIM