

ANÁLISE DISCURSIVA DE PRODUÇÕES DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL: INDÍCIOS DE AUTORIA E SUBJETIVIDADE

DISCURSIVE ANALYSIS OF ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS' PRODUCTIONS: AUTHORSHIP EVIDENCE AND SUBJECTIVITY

ANÁLISIS DISCURSIVO DE PRODUCCIONES DE ALUMNOS DE LA ENSEÑANZA FUNDAMENTAL: INDICIOS DE AUTORÍA Y SUBJETIVIDAD

Íris Procópio Dias Santana
E-mail: irisprocopio@hotmail.com

RESUMO

O objetivo deste artigo é analisar produções de alunos do ensino fundamental para compreender como interpretam os textos que lhes são dados a ler, buscar se há ou não práticas de leitura e escrita regulares em suas produções e finalizar com uma reflexão sobre como os alunos compreendem as práticas de leitura e escrita na escola. As produções aqui analisadas compõem resultados de pesquisa de mestrado, foram coletadas durante uma proposta de leitura associada à exploração de múltiplas linguagens que pretendia promover a leitura de poemas e a escrita de registro de leitura. A base teórica para a escrita deste artigo está composta por Possenti (2002), Bakhtin (2003), Geraldi (1997) e Foucault (1988). Após a conclusão das análises foi possível concluir que houve diálogo dos alunos que leram os textos, interpretaram, posicionaram e deixaram indícios sobre sua constituição subjetiva com indícios autorais.

PALAVRAS-CHAVE: Análise discursiva. Autoria. Subjetividade.

ABSTRACT

This paper analyses texts of elementary school students to understand how elementary school students to understand how they interpret poems and how the reading practices appears in their essays. The productions analyzed in this paper compose the results of my master's research, which texts were collected during a project of multiple languages study that intended to promote reading poems and to motivate students towards writing. The theoretical basis is composed by Possenti (2002), Bakhtin (2003), Geraldi (1997), and Foucault (1988). It was possible to conclude that there was dialogue by the students who read, interpreted, positioned, and left clues about their subjective constitution with authorship evidence.

KEYWORDS: DISCURSIVE ANALYSIS. AUTHORSHIP. SUBJECTIVITY.

RESUMEN

El objetivo de este artículo es analizar producciones de alumnos de enseñanza fundamental para comprender cómo interpretan los textos que les son dados a leer, buscar si hay o no prácticas de lectura y escritura regulares en sus producciones y finalizar con una reflexión sobre cómo los estudiantes entienden las prácticas de lectura y escritura en la escuela. Las producciones aquí analizadas componen resultados de investigación de maestría, fueron recogidas durante una propuesta de lectura asociada a la exploración de múltiples lenguajes que pretendía promover la lectura de poemas y la escritura de registro de lectura. La base teórica para la escritura de este artículo está compuesta por Possenti (2002), Bakhtin (2003), Geraldi (1997) y Foucault (1988). Tras la conclusión de los análisis fue posible concluir que hubo diálogo de los alumnos que leyeron los textos, interpretaron, posicionaron y dejaron indicios sobre su constitución subjetiva con indicios autorales.

PALABRAS-CLAVE: Análisis discursivo. Autoría. Subjetividad.

INTRODUÇÃO

Os registros pessoais de leitura desta análise constituem resultado de pesquisa de mestrado com alunos do 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Uberaba/MG em uma proposta de leitura e escrita nas aulas de língua portuguesa. Os treze participantes da pesquisa responderam a perguntas sobre seu gosto ou não pela leitura, hábitos de leitura, assuntos de interesse, costume ou não de ler em casa, identificação entre suas experiências de vida com os textos lidos e estas respostas direcionaram a elaboração da intervenção. Os portfólios materializaram o trabalho dos alunos durante as aulas, revelaram o diálogo que realizaram com as leituras, a disposição de muitos alunos para a leitura e escrita e estas constatações viabilizaram a análise de suas produções neste artigo.

Os textos lidos foram selecionados com a participação dos alunos que manifestaram seus interesses e temáticas em questionário estruturado. A proposta considerou as contribuições e conhecimentos prévios que os alunos pudessem compartilhar e relacionar durante as aulas. Os alunos receberam um portfólio com os textos que seriam lidos durante a aplicação da pesquisa, receberam a informação que poderiam realizar todas as anotações que desejassem durante as leituras (compartilhada na escola e realizada em casa), foram estimulados a compartilhar suas experiências particulares, todo posicionamento seria considerado importante e valorizado pela leitura do professor e de toda a comunidade que participaria do evento de socialização dos resultados coletados na pesquisa. A intervenção foi realizada com os seguintes textos¹: José Paulo Paes “Convite”, Fátima Miguez “Paisagem de Brodósqui”, Manoel de Barros “Desobjeto”, Elias José “É sempre era uma vez”, Cecília Meireles “A Bailarina”, Ricardo Azevedos “Quadrilha da sujeira”, Ruth Rocha “Quem tem medo de dizer não?”, Vinicius de Moraes “O pato”, Ivan Zigg “Eu, hein!”, Hélio Ziskind “Na casa do cozinheiro”, Katia Canton “Poema pra Dalí”, Manuel Bandeira “Trem de Ferro”, Elias José “O medo do menino”, Manuel Bandeira “Vai já pra dentro, menino!”, Olavo Bilac “A boneca”, Ferreira Gullar “O ron-ron do gatinho”, Sérgio Caparelli “Canção para ninar gato com insónia”, Mario Quintana “Canção de garoa”, Paulo Leminski “Na onda dos versos” e Fernando Pessoa “Quadras ao gosto popular”. Além dos poemas foram utilizadas diferentes linguagens como músicas, pinturas, imagens e vídeos que ampliaram as experiências dos alunos no contato com diferentes textos poéticos.

¹ As obras dos autores utilizados na aplicação das atividades estão na Bibliografia Adicional.

As produções dos alunos permitiram analisar seu trabalho em relação às leituras que realizaram, a interpretação, compreensão e seu posicionamento na escrita. Esta análise considera o registro dos alunos, na perspectiva de Possenti (2002), como um discurso com sentido por possuírem marcas de subjetividade, singularidade, posicionamento e presença de indícios autorais nos casos destacados.

A partir do contexto apresentado, os seguintes questionamentos foram propostos: no processo de ensino e aprendizagem, como os alunos do ensino fundamental constroem compreensões sobre os textos que lhes são dados a ler? Será possível realizar uma análise discursiva das produções de alunos no ensino fundamental buscando identificar a existência ou não de uma regularidade no seu modo de ler e escrever?

Para responder a essas questões, a análise das produções dos alunos 1, 2, 3, 4, 5 e 6 foi realizada embasada logo abaixo dos seguintes conceitos teóricos: dialogismo de Bakhtin (2003), mediação de Geraldi (1997), indícios de autoria de Possenti (2002) e subjetividade de Foucault (1988).

A compreensão responsiva dos alunos

A análise aqui proposta está embasada na visão bakhtiniana de construção do discurso lido ou escrito com compreensão e resposta ativa do sujeito diante dos textos que lê. Os alunos, já no ensino fundamental, são capazes de interpretar os textos que leem, estabelecer relações com suas experiências de vida e com suas leituras anteriores. Aqueles alunos que se colocaram na posição de protagonistas, dispostos a se comunicar, materializaram seu querer-dizer e suas compreensões responsivas em registros pessoais de leitura.

A compreensão responsiva nada mais é senão a fase inicial e preparatória para uma resposta (seja qual for a forma de sua realização). O locutor postula esta compreensão responsiva ativa: o que ele espera não é uma compreensão passiva que, por assim dizer, apenas duplicaria seu pensamento no espírito do outro, o que espera é uma resposta, uma concordância, uma adesão, uma objeção, uma execução etc. (...). O próprio locutor como tal é, em certo grau, um respondente, pois não é o primeiro locutor, que rompe pela primeira vez o eterno silêncio de um mundo mudo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que utiliza, mas também a existência dos enunciados anteriores – emanantes dele mesmo ou do outro – aos quais seu próprio enunciado está vinculado por algum tipo de relação (fundamenta-se neles, polemiza com eles), pura e simplesmente ele já os supõe conhecidos do ouvinte (BAKHTIN, 2003, p. 291-292)

A possibilidade de dialogar com os textos lidos permite aos “sujeitos falantes” a construção de enunciados que expressam seu posicionamento e identificação com suas vivências. Os registros pessoais de leitura e escrita dos alunos, aqui analisados, permitem a compreensão das construções e reações dos alunos diante dos textos lidos. As compreensões responsivas coletadas revelaram exposição de opiniões, sentimentos, vontades, gostos, sofrimentos e preferências.

Para aproximar os conceitos teóricos das produções dos alunos, a metodologia escolhida para discutir os resultados coletados nos registros escritos dos alunos foi colocar a análise logo abaixo dos referenciais teóricos que a embasaram.

A análise das produções do aluno 5 permitiu identificar diálogos do aluno com o texto, com o registro de suas experiências de vida e compreensão de leituras anteriores. O texto lido foi o poema de Ruth Rocha “Quem tem medo de dizer não?”, o aluno dialoga e destaca os seguintes versos do poema “Acontece todo dia / pois eu mesma não escapo” e escreve ao lado: “Quando eu estudo a lição / E o companheiro não estuda, / Na hora da prova pede / Que eu dê a ele uma ajuda / Embora ache desaforo, / Eu não consigo negar... / Meu Deus, como sou boazinha... / Vivo só para ajudar...”. Abaixo do último verso, o aluno registra as seguintes experiências: “As vezes sou boa demais com as pessoas e não consigo recusar, e as vezes me dou mau por isso”. O aluno mobiliza seu repertório de conhecimentos prévios quando à dificuldade que sente em dizer não para as outras pessoas, reconhece suas limitações com o seguinte diálogo com o texto: “as vezes me dou mau por isso”. As frustrações que o aluno sofreu ao longo de sua vida, por não conseguir dizer não, deixaram marcas em sua subjetividade e as transformou em conhecimento de si mesmo.

A compreensão de leituras anteriores está presente no registro sobre o poema de Fátima Miguez “Paisagem de Brodósqui”, o aluno 5 destaca os seguintes versos do poema “Um especial bauzinho/na areia depositado” e enuncia ao lado: “Um baú do tesouro?”. Este questionamento “baú do tesouro?” mostra seu conhecimento sobre as histórias de piratas e sua relação com baú de tesouros como, por exemplo, na história de “Peter Pan” e seu inimigo o pirata Capitão Gancho, nas franquias cinematográficas de “Piratas do Caribe”, nos temas de festas infantis e/ou indumentárias de carnaval. O repertório de conhecimentos linguísticos e

extralinguístico sobre o costume de piratas enterrarem baú de tesouros na areia, visto ou ouvido pelo aluno, contribuiu para que fizesse o desenho de um baú, no final do texto, e escrevesse em cima do desenho a interrogação: “tesouro?”.

Quanto à expressão de sentimentos e opiniões, após a leitura do poema de Ivan Zigg “Eu, hein!”, o aluno 5 escreve ao lado dos primeiros versos: “Batuca na sua tumba”, “Horripilante, que medo.”. Este enunciado faz referência às histórias recorrentes no contexto familiar sobre pessoas supostamente enterradas vivas, encontradas após a exumação em posições diferentes daquelas que foram enterradas e que teriam batucado na tumba provocando o diálogo com o texto. O aluno estabelece relação com estas histórias ao escrever “batuca na sua tumba” e relata sentimento de medo ao escrever o adjetivo “horripilante” ao se referir a este contexto. Nesta mesma produção, próximo ao verso “Eu, hein!”, o aluno escreve: “Eu, hein! / Sairia correndo, / perna pra quem tem.”, há referência direta ao discurso popular “pernas para que te quero”, exclamação que expressa fuga em pânico, neste contexto, a fuga ocorreria em consequência ao som da sepultura. Ampliando o diálogo com este texto, o aluno destaca o verso “Tu és a cara daquela múmia!”, e termina seu registro escrito com a seguinte construção: “Cruz credo, / Deus me livre / alguém parecer / com um / esqueleto ou uma / Múmia.”. O aluno faz referência em “Cruz credo” ao discurso religioso e crença cristã na proteção conferida pela cruz e o associa à expressão que pede proteção divina “Deus me livre”. A conclusão da produção do aluno traz conhecimentos sobre a decomposição dos órgãos e tecidos humanos que chegam ao “esqueleto” e encerra sua escrita com a palavra “Múmia”, referência direta aos povos egípcios que acreditavam na volta do espírito ao corpo o que poderia justificar o “Batuca na sua tumba”.

A análise da produção do aluno 6 permite identificar suas vivências e experiências significativas pelo diálogo que estabelece com a leitura do texto de Elias José “O medo do menino”. O aluno escreve abaixo do último verso do poema: “O medo do menino / todo mundo tem medo, / eu tenho medo quando eu vejo / o chamado e o telefone toca”, este enunciado apresenta uma interpretação que visa completar o texto com uma posição assumida, cria sentido e completa o texto a partir de construções que o texto fonte lhe entregou. O aluno relaciona o discurso de medo presente na sociedade contemporânea ao discurso estereotipado de que filmes de terror provocam medo. A escrita faz referência direta à cena do filme “O chamado”, a obra descreve a investigação da jornalista Rachel Keller (Naomi Watts) sobre a morte misteriosa de sua sobrinha que morre, misteriosamente, após assistir a um vídeo e receber uma ligação

telefônica com a profecia de que sua morte ocorreria em sete dias. O aluno transforma seus conhecimentos prévios sobre o filme e vivências significativas anteriores em diálogo com a leitura e escrita que realizou.

Práticas de leitura e escrita no ensino fundamental

As práticas de leitura e escrita comumente reproduzidas na escola são estratégias de reprodução de conhecimentos irrefletidos e descontextualizados das experiências dos estudantes. No ensino fundamental a produção por aproximação e colagem na palavra do outro costuma ocorrer com frequência, estas reflexões motivaram a elaboração de uma proposta, que possibilitou a coleta das composições analisadas neste artigo, práticas de leitura e escrita embasadas nas seguintes palavras de Bakhtin (2003): “... a vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc.” (2003, p. 348). O conceito de dialogismo, para o autor, estabelece relação entre a ideologia e o contexto social na construção da intersubjetividade dos enunciadores, assim, as construções dos alunos podem ocorrer mediante o contato e confronto com a palavra do outro.

Os alunos participantes das aulas foram considerados sujeitos ativos e capazes de produzir e compreender as situações comunicativas. A promoção de encontros significativos com as leituras e a construção de sentidos pelos alunos foi possível com aprofundamento dos conhecimentos necessários sobre as funcionalidades comunicativas da leitura e escrita. O objetivo foi não direcionar o olhar da criança para possibilidades únicas de sentido, respostas prontas ou pré-concebidas para motivar a liberdade de construção e compreensões responsivas pelos estudantes. A proposta de leitura da pesquisa objetivou o desenvolvimento e ampliação das experiências leitoras e escritoras dos alunos através do diálogo, partilha e/ou negociação de convicções individuais e coletivas nas aulas de língua portuguesa, já que “experimentamos em nós, a um só tempo, a verdade mais subjetiva, mais íntima e a humanidade compartilhada” (PETIT, 2008, p.94).

A prática de leitura e escrita que foi proposta buscou a aproximação do aluno com o texto e com os outros interlocutores participantes da pesquisa, concepção de mediação embasada em Geraldí (1997) que considera fundamental o professor colocar o aluno em contato

com o texto para desenvolver sua constituição enquanto sujeito capaz de se apropriar do texto para constituir o seu projeto de dizer. Esta concepção de mediação é dialógica, possibilitando construir novos sentidos, conhecimentos e experiências pelo uso da linguagem. As construções linguístico-discursivas dos alunos em contato com a leitura de um texto (do outro) e a escrita criativa (sua),

Nas práticas escolares de leitura, pensa o professor como mediador da relação do estudante com o texto, e através deste com o (s) seu (s) autor (es), é já afirmar um ponto de vista sobre a aprendizagem: ninguém aprende a ler sem debruçar-se sobre os textos. E este debruçar-se pode ser individual ou coletivo. Não é o professor que ensina, é o aluno que aprende a descobrir por si a magia e o encanto da literatura. Mediar este processo de descobertas é o papel do professor, que só pode fazê-lo também ele como leitor. (GERALDI, 1997, p. 25).

As produções coletadas permitiram identificar enunciados regulares e não regulares de leitura, interpretação e escrita. As produções não regulares possuíam acabamentos interiores “porque o locutor disse (ou escreveu) tudo o que queria dizer num preciso momento e em condições precisas” (BAKHTIN, 2003, p. 300). Os registros regulares revelaram conhecimentos conceituais, gramaticais, linguísticos memorizados e reproduzidos pelos alunos em suas produções escritas.

A constituição dos sujeitos leitores e escritores foi reconhecida pelas marcas subjetivas que cada aluno deixou materializada em suas produções, esta compreensão de subjetividade se embasa na concepção foucaultiana que define o sujeito como aquele “atado à sua própria identidade pela consciência ou conhecimento de si mesmo.” (FOUCAULT, 1988, p.7). Os registros pessoais de leitura permitem a análise de posicionamento dos sujeitos que leram, interpretaram e deixaram marcas de sua consciência de si.

A análise, aqui proposta, compreende o conceito de indícios de autoria de Possenti (2002) tanto como a capacidade de registro da singularidade quanto a possibilidade de tomada de posição por parte dos alunos, que podem se apropriar destes conhecimentos e os tornar meio e/ou ferramentas de construção de uma escrita própria. Os indícios autorais podem quando os alunos interpretam as leituras e assumem a posição de ter o que dizer em registro singulares. A presença de indícios de autoria nas produções analisadas não associa a escrita dos alunos a algo

novo e inédito, mas às relações estabelecidas, tomada de posição e construções de sentidos que realizaram.

A regularidade no modo de ler e escrever pode ser reconhecida nas produções escritas pela reprodução de palavras e/ou conceitos teóricos apresentados na aula de língua portuguesa, por exemplo, relacionadas às características estruturais de um poema. Para exemplificar esta regularidade, o aluno 2, ao ler o poema de Olavo Bilac “A boneca”, escreve acima do título do texto: “O texto está no meio da folha e não ocupa o espaço todo da folha da esquerda para a direita”. O mesmo aluno, quando lê o texto de Manuel de Barros “Desobjeto”, registra acima do título do poema: “Prosa póstica”, “musicalidade” e desenha duas notas musicais abaixo da palavra “musicalidade”. Outro exemplo de regularidade no modo de ler está presente na produção do aluno 1, que após a leitura do texto de Hélio Ziskind “Na casa do cozinheiro”, grifa os versos “Panelinha / Panelão”, “pim pim”, “pão pão pão” e escreve ao lado: “Palavras semelhantes”.

A não regularidade no modo de ler e escrever dos alunos foram consideradas as marcas de singularidade presentes na escrita dos estudantes. Para exemplificar esta não regularidade, o aluno 2 lê o texto de Manuel de Barros “Desobjeto” e escreve o seguinte enunciado: “E como se o pente fosse / velho mais para aquele / menino era uma coisa / nova (novidade), ele estava a tanto tempo / ali naquele quintal o chão comeu / seus dentes e as formigas roeram / seu organismo”. O aluno aceita a provocação proposta pelo texto, dialoga com ele e se coloca na posição de quem escreve e realiza uma releitura do texto fonte, assume o posicionamento de quem tem o que dizer e deixa registrado sua interpretação como iniciativa própria, já que o registro escrito não era uma obrigatoriedade.

A produção do aluno 6 exemplifica o embasamento de indícios de autoria proposta por Possenti (2002), após a leitura do poema de Sérgio Caparelli “Canção de ninar gato com insônia” composto pela repetição da palavra “Ron” e com a onomatopeia “ZZZ” para formar o desenho de um gato, o aluno deixa marcas de singularidade com a interpretação e preenchimento do poema ao produzir os seguintes versos: “Dorme gatinho dorme por favor / dorme gatinho porque você me acordou. / Gatinho gatinho você é muito fofo / mais você precisa dormir sozinho / se não você vai ficar manhoso / Gatinho eu te Amo do fundo do meu coração / já que você não dorme sozinho / vou cantar uma canção”. Os sentidos atribuídos e produzidos pelo aluno ocorreram por meio das relações estabelecidas entre o sujeito e os sentidos possíveis

entre o já-dito sobre gatos e seus conhecimentos prévios sobre os felinos. O aluno pede para o gatinho dormir referência ao barulho intenso que os felinos costumam provocar nos telhados quando estão no período do acasalamento. O aluno relaciona, neste enunciado, o discurso materno que associa a dificuldade de dormir sozinho ao “ficar manhoso”, estes conhecimentos não ocorrem intuitivamente e podem ser considerados indícios do posicionamento do aluno que ao final evidencia sua subjetividade em “Gatinho eu te Amo do fundo do meu coração” e conclui sua escrita com uma rima “vou cantar uma canção” conferindo musicalidade à sua produção poética.

O processo de interpretação pode ser encontrado na produção do aluno 1 que, em contato com o poema de José Paulo Paes “Convite”, circula a palavra “gastam” e enuncia ao lado: “brinquedos estragam”. Outra marca interpretativa foi identificada na produção do aluno 3 que, sobre a mesma leitura, destaca os versos “Só que / bola, papagaio, pião / de tanto brincar / se gastam” escreve ao lado destes versos: “Que os brinquedos envelhecem” e abaixo do texto desenha uma bola, um papagaio e um pião. A escrita e os desenhos registrados pelos alunos marcam seu posicionamento e compreensão das leituras que realizaram.

A produção do aluno 5 evidencia sua identidade, consciência e conhecimento de si, quando lê o poema de Ruth Rocha “Quem tem medo de dizer não?”, destaca os versos “Já comi pamonha e angu, / Comi até dobradinha... / Comi mingau de sagu / Na casa de uma vizinha” e enuncia ao lado: “Engoli muito sapo”. O aluno outros versos do poema “A concordar, a ceder / A não causar confusão, / A ser vaca-de-presépio / Que não sabe dizer não!” e escreve ao lado: “A gente as vezes é bobo”. O sujeito leitor lê o texto com a chave comum na sociedade de que as pessoas devem agir com bondade, marca seu diálogo com as vozes dos enunciadores que defendem a crença na bondade estabelecendo um conflito quando escreve acima do texto “Ser boazinha nem tanto, as vezes cansa”. Na produção deste aluno, existe a subversão do senso-comum quando rompe com o valor positivo, geralmente, atribuído à bondade, à generosidade e à gentileza. Mesmo com a modalização pelas locuções adverbiais como “às vezes” e “nem tanto”, há evidência de que o aluno não se submete à ideologia, segundo a qual se deve aceitar calado as intempéries da vida, quando apresenta dito popular “engolir sapos”, que significa ouvir desaforos sem reagir ou se defender. Esta construção se torna uma marca de subjetividade desse aluno e um forte indício de autoria, nos moldes da proposta de Possenti.

O ensino de leitura e escrita na escola

Os alunos que assumiram o protagonismo de leitura e escrita durante a aplicação da pesquisa, estes que responderam ativamente ao estímulo proposto e acreditaram em si mesmos corroboram a sugestão de Galeano (1991) que

Somos um mar de fogueirinhas. Cada pessoa brilha com luz própria entre todas as outras. Não existem duas fogueiras iguais. Existem fogueiras grandes e fogueiras pequenas e fogueiras de todas as cores. Existe gente de fogo sereno, que nem percebe o vento, e gente de fogo louco, que enche o ar de chispas. Alguns fogos, fogos bobos, não alumiam nem queimam; mas outros incendeiam a vida com tamanha vontade que é impossível olhar para eles sem pestanejar, e quem chegar perto pega fogo.

As construções responsivas dos alunos foram consideradas enunciados completos, expressões individuais, compreensões responsivas em situações concretas de comunicação durante as práticas de leitura e escrita na escola, nas aulas de língua portuguesa.

A oração, assim como a palavra, possui completude em sua significação, completude na sua forma gramatical, mas a completude de sua significação é de natureza abstrata, sendo precisamente isso que a deixa tão clara; é a completude característica do elemento e não o acabamento do todo. A oração, enquanto unidade da língua, assim como a palavra, não tem autor; não é de ninguém (como a palavra), sendo somente quando funciona não enunciado completo que se torna expressão individualizada da instância locutora, numa situação concreta da comunicação verbal. Chegamos assim à terceira particularidade constitutiva do enunciado, concernente à relação do enunciado com o próprio locutor (com o autor do enunciado), e com os outros parceiros da comunicação verbal. (BAKHTIN, 2003, p. 308-309)

As produções dos alunos foram consideradas enunciados que marcas de estilo individual da composição, indícios de constituição de autoria constituídos pela expressão de aspectos emotivos e valorativos em seus discursos. A expressividade identificada nos contextos individuais de cada enunciado colocou os alunos na posição de protagonistas, produções escritas que materializaram a singularidade da “palavra minha, pois na medida em que uso essa palavra numa determinada situação, com uma intenção discursiva, ela já se impregnou de minha expressividade” (BAKHTIN, 2003, p. 308-314).

O posicionamento de fala dos alunos partiu da concepção de Eizirik e Comerlato (1995) sobre o estímulo do querer-dizer proposto aos alunos, porque “quem fala ocupa uma posição

de poder, como possibilidade mesmo de falar e ser ouvido, e, portanto, de fazer acontecer através da ação do seu pensamento expresso” (EIZIRIK e COMERLATO, 2004, p. 72), promoção de espaço de fala, leitura e escrita protagonizado pelos alunos. A construção de sentidos e ampliação de conhecimentos foram estimuladas durante a aproximação dos alunos dos textos e liberdade de escrita. Os alunos foram encorajados a responder as seguintes perguntas para aproximá-los dos textos: qual a temática do texto? qual sua percepção ao ler? o que a leitura despertou em você? se você fechar os olhos consegue imaginar o que leu? foi preciso reler para compreender melhor o que leu? você compreende o assunto da mesma maneira que o autor? já aconteceu algo parecido com você ou com alguém semelhante ao assunto lido? você se lembrou de lugar, pessoa, fato, situação, sonho, acontecimento, relacionamento e/ou problema parecido?

Os registros coletados permitiram a análise da expressão da individualidade de cada aluno, “esta subjetividade das pessoas, que se constitui pela sujeição a si mesmas ou a outros, também permite a possibilidade da emancipação, através de uma linguagem própria, de um código criativo de existir” (EIZIRIK e COMERLATO, 2004, p.103). A importância da educação e mediação docente consiste na viabilidade do encontro dos alunos com as palavras do outro, sua compreensão e constituição de suas próprias palavras,

por isso que a experiência verbal individual do homem toma forma e evolui sob o efeito da interação contínua e permanente com os enunciados individuais do outro. É uma experiência que se pode, em certa medida, definir como um processo de assimilação, mais ou menos criativo, das palavras do outro (e não das palavras da língua). Nossa fala, isto é, nossos enunciados (que incluem as obras literárias), estão repletos de palavras dos outros, caracterizadas, em graus variáveis, pela alteridade ou pela assimilação, caracterizadas, também em graus variáveis, por um emprego consciente e decalcado. As palavras dos outros introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos. (BAKHTIN, 2003, p. 314-315)

Na concepção foucaultiana, a prática reflexiva compreende a exposição de si em um exercício contínuo de subjetividade pensante, exposição de si, expressão de ideias, opiniões, problemas, limitações, vontades, gostos, sofrimentos, dificuldades. As produções analisadas revelam sentimentos, lutas, solidão, negação, estranhamento, conflitos, elogios, encorajamentos, reprovações e estímulos.

A produção do aluno 6, em contato com a leitura do poema de Ferreira Gullar “O ronron do gatinho” apresenta um desenho dando vida à personagem do texto e o aluno escreve abaixo do texto: “O gatinho e muito fofinho e muito / bonitinho ele carinhoso esse ronron / dele e muito manhoso”. O aluno estabelece relação com discursos que atribuem aos gatos o comportamento manhoso, conhecimento não evidente, pois há pessoas que não gostam de gatos, outros têm medo, existem aqueles que os consideram esnobes, autoritários e/ou desobedientes. A relação estabelecida pelo aluno compreende o comportamento “manhoso” do gato revela seu posicionamento, sua visão particular e, portanto, uma evidência de indício autoral.

A produção do aluno 3, sobre a leitura do texto de Manuel Bandeira “Vai já pra dentro, menino!”, estabelece relação com as situações concretas de comunicação quando destaca os versos “Vai já pra dentro menino! / Vai já pra dentro estudar! / É sempre essa lengalenga / quando o que eu quero é brincar...” e escreve ao lado: “minha mãe comigo”. O aspecto emotivo e valorativo pode ser verificado na escrita do aluno que dialoga e se identifica com o texto lido, atribui sentido a ele, associa suas frustrações por ter que interromper a brincadeira para estudar, assim como o texto fonte o provoca. O aluno compartilha seus sentimentos de insatisfação quando se vê obrigado a parar de brincar para cumprir as obrigações impostas pela mãe.

A produção do aluno 6, motivada pela leitura do texto de Manuel Bandeira “Vai já pra dentro, menino!”, exemplifica a exposição de si, sentimentos e confiança em seu interlocutor-professor quando escreve à margem do texto: “Eu lembro que eu estava sozinha em casa, e começou a chover e eu estava num tédio daqueles e a minha melhor amiga me chamou para brincar na chuva eu pensei. Eu to sozinha ne, quer saber Tatá so vou por outra roupa. Eu coloque nós ficamos brincando na chuva até ela cair e quebrar o braço. dia legal e triste”. O aluno expõe o fato de ficar sozinho em casa, o “tédio” que sentia, a satisfação que sentiu ao decidir sair para brincar na chuva com a melhor amiga, apesar do conflito e sentimento de tristeza ao ver a amiga quebrar o braço durante a brincadeira na chuva.

As emoções e afeto puderam ser reconhecidos na produção do aluno 4 que, que ao ler “Quadras ao gosto popular” de Fernando Pessoa, destaca os seguintes versos “Linda noite a desta lua, / Lindo luar o que está / A fazer sombra na rua, / Por onde ela não virá”. O aluno desenha uma lua e escreve ao lado dos versos destacados: “me despertou saudades da minha vó que sempre de noite ficava na rua ou no terreiro”. O ponto de vista subjetivo do sujeito leitor

está presente na densidade da escolha do advérbio “sempre”, seu vínculo afetivo com a avó, o sentimento de saudade ao se lembrar dos hábitos avoengos de ficar na rua ou no quintal. As construções do aluno 4 evidenciam seu posicionamento responsivo diante do texto e a marcas subjetivas presentes em seu discurso evidenciam indícios de uma produção particular.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das produções dos alunos presentes neste artigo demonstram a possibilidade de diálogo entre os sujeitos e os textos, na perspectiva proposta por Bakhtin (2003), foi possível mediar as condições do querer-dizer, conhecimentos necessários para uma produção textual planejada e adequada aos diferentes contextos de enunciação, foram consideradas nas aulas o ensino das condições de produção de Geraldi (1997) (a) ter o que dizer; (b) ter uma razão para dizer; (c) ter para quem dizer; (d) constituir-se como locutor enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz e (e) escolher as estratégias para realizar.

Os dados permitem afirmar que há um discurso “íntimo e impregnado de uma confiança profunda no destinatário, na sua simpatia, na sensibilidade e na boa vontade de sua compreensão responsiva” (BAKHTIN, 2003, p. 324), ressonância dialógica possível em um contexto de comunicação de abertura para a palavra do outro e construção das suas. O processo de construção de conhecimento e as relações conflituosas com o texto ou com o outro permitem a ampliação de experiências e vivências verdadeiramente significativas.

A possibilidade de construir os próprios sentidos e palavras permite conhecimento, associações de experiências, (re)conhecimento do outro e da realidade da qual se faz parte. A convivência com conflitos e a aceitação das vivências de outros interlocutores permite a autoanálise. Por fim, o estímulo do aprender em contato com o outro presente no texto e com os interlocutores que estão nos mais diferentes contextos de enunciação permite ao aluno a possibilidade de ampliar diálogos, relações, experiências e a possibilidade de construção de sentidos ilimitados, como são ilimitadas as possibilidades de constituição de cada sujeito leitor e escritor.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- ELZIRIK, M. F. & COMERLATO, D. **A escola invisível: jogos de poder, saber, verdade**, Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2004.
- FOUCAULT, W. **El sujeto y el poder**. Revista Mexicana de Sociologia. V.2, n.3, p.3-20, jul./set. 1988.
- GALEANO, E. **O livro dos abraços**. Porto Alegre: L&PM, 1991. p.121.
- GERALDI, W. **Portos de passagem**. São Paulo. Martins Fontes, 1997.
- PETIT, M. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. São Paulo: Editora 34, 2008.
- POSSENTI, S. Índícios de autoria. In: **Perspectiva 20** (1). Expressando a língua portuguesa e seu ensino. Florianópolis: Editora da UFSC, 2002. pp.104-123.

Bibliografia Adicional

- AZEVEDO, R. **Você diz que sabe muito, borboleta sabe mais!** São Paulo: Moderna, 2007.
- BANDEIRA, M. **Berimbau e outros poemas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.
- BANDEIRA, M. **Palavras de encantamento**. São Paulo: Moderna, 2001.
- BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas: a infância**. São Paulo: Planeta, 2003.
- BILAC, O. **Palavras de encantamento**. São Paulo: Moderna, 2001.
- CANTON, K. Poema para dali. São Paulo: **Nova Escola**, 2007. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/7285/poema-para-dali> Acesso em 11 de fev. 2020.
- CAPARELLI, S. **Come vento**. Porto Alegre: L&PM, 1988.
- JOSÉ, E. **E sempre era uma vez**. São Paulo: Escala Educacional, 2008.
- JOSÉ, E. **Palavras de encantamento**. São Paulo: Moderna, 2001.
- GULLAR, F. **Palavras de encantamento**. São Paulo: Moderna, 2001.
- LEMINSKI, P. **Na onda dos versos**. São Paulo: Ática, 2003.
- MEIRELES, C. **Poesia completa**. 4 ed. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1993.
- MIGUEZ, F. **Paisagens brasileiras**. São Paulo: DCL, 2003.
- MORAES, V. **A arca de noé**. São Paulo: Companhia das letrinhas, 2004.
- PAES, J. P. **Poemas para brincar**. São Paulo: Ática, 1991.
- PESSOA, F. **O almirante louco**. São Paulo: Comboio de Corda, 2007.

QUINTANA, M. **Palavras de encantamento**. São Paulo: Moderna, 2001.

ROCHA, R. **Quem tem medo de dizer não?** São Paulo: Salamandra, 2012.

ZIGG, I. Eu hein!: canção e ilustração gótica aterrorizante. São Paulo: **Nova Escola**, 2007.

Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/3184/eu-hein> Acesso em 11 fev. 2020.

ZISKIND, H. **O elefante e a joaninha**. São Paulo, 2011. (Álbum).