

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS

SILVANI SOARES TEIXEIRA

**AUTORIA NA ESCOLA: A ESCRITA DE
LENDAS URBANAS**

Porto Alegre

Dezembro – 2013

SILVANI SOARES TEIXEIRA

**AUTORIA NA ESCOLA: A ESCRITA DE
LENDAS URBANAS**

Trabalho de conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do Grau de Licenciada em Letras – Português e Literaturas de Língua Portuguesa.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Ingrid Nancy Sturm

Porto Alegre

Dezembro - 2013

SILVANI SOARES TEIXEIRA

**AUTORIA NA ESCOLA: A ESCRITA DE
LENDAS URBANAS**

Trabalho de conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do Grau de Licenciada em Letras – Português e Literaturas de Língua Portuguesa.

Aprovada em: _____ de _____ de _____.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof^a Dr^a. Ingrid Nancy Sturm

Prof^a Dr^a. Jane da Costa Naujorks

Prof^a PHD Lúcia Rottava

Porto Alegre

Dezembro – 2013

AGRADECIMENTOS

À Deus, por ser tudo em minha vida e por ter me dado condições para chegar até aqui, além de não me deixar esmorecer quando tudo parecia perdido.

Aos meus pais que me deram a base de toda a minha educação, conhecimento e onde busco toda a estrutura e força para buscar o futuro. A eles todo o meu infinito amor, gratidão e admiração.

Aos meus irmãos que, gentilmente, cederam seu espaço e tempo para me ajudar nos últimos dias.

Em especial, a minha ilustre mestra orientadora Professora Ingrid, que teve muita paciência e carinho na orientação, que doou seu tempo e acreditou no meu trabalho.

Aos meus familiares e amigos que souberam entender a minha ausência, minhas falhas e minhas carências, e mesmo assim, sempre torceram por mim, me dando apoio e força.

À tia Dani e à tia Raquel que estiveram sempre presentes, nos dias de alegria e festa, mas também nos dias difíceis de estudo e superação e que me convenceram de que era possível eu chegar até aqui.

Ao Ricardo, pelo amor, carinho e paciência, por entender minha angústia e ansiedade para que tudo se realizasse logo. E por, finalmente, compreender o quanto o seu sorriso é indispensável em minha vida.

À colega e dupla no estágio, Fernanda Pires, por ter me ajudado na elaboração do projeto de docência e dividido essa valiosa experiência comigo.

Não é no silêncio que os homens se fazem,
mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão.

Paulo Freire

RESUMO

No presente trabalho, busco aproximar, sob os pressupostos teóricos da Análise do Discurso, as noções de autoria e ensino a partir da verificação de alguns indícios de autoria presentes em textos escolares. O *corpus* para essa análise foi selecionado entre textos produzidos por alunos de uma escola pública regular de Porto Alegre, durante meu período de estágio de docência, através do projeto *Leitura e produção de Lendas Urbanas*. Em um primeiro momento são discutidas as contribuições que a Análise do Discurso oferece para a reflexão sobre a noção da autoria. Em seguida, são exploradas as relações entre as práticas de ensino atuais e a emergência da autoria no tocante ao projeto de ensino. Conclui-se a discussão por meio da verificação desses indícios e das condições para a assunção da autoria nas aulas de escrita.

Palavras-chave: discurso; ensino; lenda urbana; autoria.

ABSTRACT

In the present paper I seek to draw closer, under the theoretical assumptions of the Discourse Analysis, notions of authorship and teaching based on the examinations of authorship evidence present in school essays. The corpus for this analysis was selected among essays written by students of a regular public school of Porto Alegre during my teaching internship through the Reading and writing of Urban Legends project. In a first moment, the Discourse Analysis' contributions towards the discussion of the notion of authorship are brought into focus. Next, the relations between current teaching practice and the emerging of authorship regarding the teaching project are explored. Finally, the discussion brought forth through the examinations of these evidences and the conditions to incorporate authorship in the writing classes concludes this paper.

Key-words: discourse; teaching; urban legend; authorship.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	8
2 A AD E A AUTORIA.....	11
2.1 O AUTOR.....	13
3 AUTORIA E ENSINO.....	16
3.1 O CAMINHO ATÉ AQUI.....	18
3.2 LENDAS URBANAS: O PROJETO DE ENSINO.....	20
3.2.1 ARTICULANDO O PROJETO.....	21
3.2.2 O TRABALHO COM LENDAS URBANAS.....	23
3.2.3 UM POUCO DE PRÁTICA: AS ETAPAS DO PROJETO.....	24
4 INDÍCIOS DE AUTORIA.....	28
4.1 AS ANÁLISES.....	29
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	41
REFERÊNCIAS.....	43

1 INTRODUÇÃO

Ainda que pesquisas e estudos relativamente recentes apontem novos rumos para o trabalho com a língua portuguesa na escola, velhas práticas ainda assombram muitas salas de aula; práticas que renegam a leitura e a escrita como os fundamentos para o ensino de língua. Tais práticas privilegiam a gramática como o meio e o fim para o ensino da língua portuguesa, fazendo com que o ensino continue engessado, desconsiderando o aluno como sujeito de sua aprendizagem.

Tradicionalmente, os professores de língua portuguesa depositam nos manuais didáticos a função de ensinar. Como consequência, a leitura e a escrita acabam ocupando um espaço marginal nas aulas, pois quase inexistente preparação para essas atividades. Ao contrário, o que verificamos é o ensino de uma gramática descontextualizada, centrada na apreensão da nomenclatura, na prescrição e na normatização da língua, impossibilitando a participação do sujeito aprendiz e desfavorecendo a interação entre o aluno e o conhecimento.

Geraldi (1997, p. 117-118) sintetiza bem este quadro:

Na escola atual, o ensino começa pela síntese, pelas definições, pelas generalizações, pelas regras abstratas. O fruto desse processo irracional é digno do método, que sistematiza assim a mecanização da palavra, descendo-a da sua natural dignidade, para converter numa idolatria automática do fraseado.

A esse quadro subjaz uma concepção de língua como código fechado e invariável, que se traduz na fragmentação de conteúdos e na cultura do “certo” e do “errado” visando ao estudo de uma única e exclusiva variante da língua. Em oposição a esse quadro, a prática de reflexão linguística centra-se no estudo da linguagem e da língua em uso, baseando-se na integração e na observação das variedades sociais, regionais e estilísticas. Geraldi (1997, p.119) explica essa diferenciação na concepção de língua e de suas objetivações:

(...) ou ela é vista como instrumento de comunicação, como meio de troca de mensagens entre as pessoas, ou ela é tomada como objeto de estudo, como um sistema cujos mecanismos estruturais se procura identificar e descrever. Resultam daí dois objetivos bem diferentes a que se pode propor um professor no ensino de uma língua: ou o objetivo será desenvolver no

aluno as habilidades de expressão e compreensão de mensagens – *o uso da língua* – ou o objetivo será o conhecimento do sistema linguístico – *o saber a respeito da língua*.

Nesse sentido, é necessário ensinar a língua no que tange ao seu uso e funcionamento a fim de permitir que o aluno possa compreender que ela já está em todas as suas práticas do dia-a-dia, desde o momento em que ele toma o ônibus para ir à escola até o bate-papo nas redes sociais. Trata-se de mostrar aos alunos que eles dispõem de conhecimento sobre a linguagem e que à escola cabe a ampliação de sua experiência com a linguagem. Conquistar esse ideal não será possível sem a prática da leitura e produção de textos, como aponta Geraldi (1997, p. 135):

Sobretudo, é porque no texto que a língua – objeto de estudos – se revela em sua totalidade, quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento, quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões.

Tomando a produção de textos como elemento fundamental do ensino, podemos refletir também sobre a importância de suscitar no aluno o exercício da autoria de modo que, ao tornar-se sujeito do seu dizer, ele possa exercer a sua cidadania em ambientes de ampla participação social. Assim, torna-se legítima, e crucial, a análise de como se dá esse processo, através da observação e da descrição dos indícios de autoria presentes nos textos escolares.

No presente trabalho, busco aproximar, sob os pressupostos teóricos da Análise do Discurso, as noções de autoria e ensino, apoiada em textos escolares produzidos por alunos de uma escola pública regular de Porto Alegre. Dessa forma, procuro, a partir da ótica da Análise do Discurso (doravante AD), analisar a relação entre a assunção da autoria e as práticas de ensino atuais, apoiada nas noções de autor evidenciadas por Orlandi (2003), Gallo (2012) e Mittmann (2011). Essa reflexão será realizada ao longo do Capítulo 2 a fim de subsidiar a verificação de alguns indícios de autoria presentes no *corpus* analisado.

Para o trabalho de análise dos textos, utilizarei como referências, dentre outras, as análises propostas principalmente por Possenti (2002) e Geraldi (2010), cujos trabalhos referem-se às noções de singularidade e estilo para analisar os indícios de autoria presentes nos textos dos estudantes.

No Capítulo 3, apresento uma reflexão sobre a prática de ensino realizada ao longo de meu projeto de estágio¹, cujo objetivo central se configurou na leitura e na produção de Lendas Urbanas. Para tanto, tomo como amostragem a atividade de escrita produzida durante esse período de prática de docência, com o fim de analisar algumas condições necessárias para a assunção da autoria.

Mais adiante, no Capítulo 4, me dedico propriamente à verificação do aparecimento de indícios de autoria, tais como “manter distância” e “dar voz ao outro”, assim como na caracterização desses indícios na produção de Lendas Urbanas. Cabe ressaltar que a iniciativa de análise de textos escolares surgiu de meu desejo de investigar a relação entre a prática de ensino expressa no projeto e o exercício da autoria presentes nos textos dos alunos.

Assim, após a análise acerca do aparecimento de alguns indícios, será possível refletir sobre a proposta de projeto *Leitura e produção de lendas urbanas* e de como a viabilização de práticas para o exercício da autoria podem, de fato, possibilitar a sua assunção.

¹ O projeto foi desenvolvido na disciplina Estágio de Docência em Português I, em parceria com a colega Fernanda Pires, e visava ao trabalho de leitura e produção de Lendas Urbanas em uma turma de 7ª série do ensino fundamental, cuja culminância foi a produção de um livro com os textos dos alunos o qual foi distribuído na comunidade escolar.

2 A ANÁLISE DO DISCURSO E A AUTORIA

Neste capítulo, tomarei como base para discussão os pressupostos estabelecidos pela AD, cujo trabalho constitui rico referencial para a reflexão a respeito das práticas de ensino nas aulas de língua portuguesa. A partir da perspectiva teórica da AD, temos a ideia do “descentramento” do sujeito, ou seja, a ideia de que ele não é fonte do sentido, posto que é, na verdade, constituído segundo fatores sócio históricos, culturais e ideológicos.

Nas palavras de Orlandi (2003, p.15), é objetivo da AD *compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história*. Para a AD interessa a compreensão de *como* o discurso funciona e de *como*, ao funcionar de uma maneira e não de outra, produz *sentidos*.

Assim, em relação aos textos escolares colocados sob análise, é meu objetivo pensar o texto enquanto espaço simbólico e no modo como este se relaciona aos contextos e a outros discursos, além de verificar como ele se organiza em relação à sua discursividade, ou seja, como a exterioridade afeta, e é afetada, na produção dos efeitos de sentido.

Dessa forma, é indispensável refletir também sobre a noção de texto e sobre a sua centralidade no ensino de língua portuguesa, em virtude de que é a partir do texto que podemos ver o sujeito colocar-se como tal, dando margem ao aparecimento do *novo* a partir do comprometimento com a sua palavra. Indursky (2001, p. 28) define texto como:

(...) “objeto” a ser lido, que representa a materialidade linguística através da qual se tem acesso ao discurso. O texto é, pois uma unidade de análise, afetada pelas condições de produção, a partir da qual se estabelecerá a prática de leitura (aspas da autora).

Os indícios de autoria não são, portanto, tributários a uma visão de unidade ou fechamento, ainda que estas sejam características indispensáveis para a constituição do texto, mas à visão central de que a língua produz sentido nos/para os sujeitos, segundo o contexto histórico e a ideologia pelas quais são atravessados, levando em questão as condições de produção e as formações discursivas em que estão inseridos. O sujeito, portanto, fala a partir de um lugar social e por isto se inscreve como sujeito-autor do texto.

Antes de chegarmos à noção de autoria e de sua relação com o ensino, e, ainda, considerando que não existe sujeito sem prática, cabe-nos refletir sobre a prática discursiva e sobre as formações discursivas que se definem, nas palavras de Orlandi (2003, p. 43), *como aquilo que numa formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada – determina o que pode e deve ser dito.*

Assim, tem-se o quadro das produções dos alunos como pano de fundo para as análises, pela observação de como o sujeito articula, aqui e ali, um ponto de vista sobre o mundo, atrelado a uma ou outra formação discursiva.

Portanto, proponho a discussão em relação à noção de sujeito-autor e a visão de que todo sujeito é constitutivamente colocado como responsável por seus atos em cada prática em que se inscreve, determinado pelo efeito das formações discursivas e interpelado como “sujeito responsável”. Através dessa noção podemos compreender o processo de significação e produção dos sentidos, pois:

(...) as palavras não têm um sentido nelas mesmas, elas derivam seus sentidos das formações discursivas em que se inscrevem. As formações discursivas, por sua vez, representam no discurso as formações ideológicas. Desse modo, os sentidos sempre são determinados ideologicamente (ORLANDI, 2003, p. 43).

Tendo em vista os objetivos deste estudo, quais sejam verificar o aparecimento de indícios e o processo de emergência da autoria, é indispensável analisar o modo como a ideologia e a linguagem se articulam, pois nossos dizeres se relacionam e os sentidos não existem por si só, mas dependem das relações constituídas nas/pelas formações discursivas.

Leandro-Ferreira (1998) lembra que o objeto da AD é a língua, não segundo uma dicotomia entre *língua* e *fala* ou entre o social e histórico, mas a partir de uma integração entre o seu aspecto interno e externo de forma simultânea:

O objeto da AD vai considerar o funcionamento linguístico (enquanto ordem interna) e as condições de produção em que ele se realiza (enquanto exterioridade). Desse modo, o linguístico (de um lado) e o aspecto histórico e social (de outro) ficam reunidos sob a denominação do discurso (LEANDRO-FERREIRA, 1998, p. 203).

Para a construção deste trabalho de análise é importante a observação das condições de produção, as quais, conforme Orlandi (2003, p. 30) *compreendem fundamentalmente os*

sujeitos e a situação, definem, portanto, o que pode e o que não pode ser dito em determinadas circunstâncias da enunciação.

Para este trabalho, produção das lendas urbanas, o contexto imediato é contexto da escola e ainda, o contexto da produção de um livro da turma que conteria as lendas de cada aluno, intituladas, produzidas e assinadas por cada um deles. Assim, considera-se aqui os efeitos de sentido que derivam do modo como a sociedade, ou a comunidade escolar recebe o trabalho de escritura dos alunos, além da história e da memória, a partir das experiências que os alunos já tiveram em relação à escrita, à quais livros tiveram acesso, quais lendas já leram etc.

A **autoria** se constitui nas produções discursivas relacionando-se ao lugar do qual o sujeito se manifesta e de como ele utiliza suas experiências para marcar uma tomada de posição em um processo de interpretação em constante movimento. Um texto produzido a partir de tais perspectivas tem como produtor um sujeito interpelado ideologicamente e inscrito em uma formação discursiva, que produz o seu texto a partir de um lugar social e com isso exerce a função enunciativa de autor.

O trabalho com a língua, portanto, remete a um sujeito que, dentre outras coisas, está inscrito na história e é afetado pela ideologia, no interior de um sistema sujeito à falha, à incompletude e à dispersão.

2.1 O AUTOR

Para Orlandi (2003, p. 76) o autor se caracteriza pela tomada de posição; a função que este *eu* assume, enquanto produtor de linguagem e de texto, refere-se também a exterioridade, ou seja, ao contexto sócio-histórico, assim como às exigências internas de coerência, clareza, originalidade, relevância, unidade, dentre outras, visando ao produtor do texto tornar-se autor. É justamente este o objetivo do trabalho com a produção de textos, cujas práticas buscam viabilizar o surgimento da autoria através da tomada de posição. Um texto pode, plenamente, atender a exigências de coesão e coerência e, ainda assim, não apresentar indícios de autoria.

Para Orlandi, tem-se autoria quando *o produtor da linguagem se apresenta na origem, produzindo um texto com unidade, coerência, progressão, não contradição e fim. Em outras palavras, ela se aplica ao corriqueiro da fabricação da unidade do dizer comum* (1996, p. 69).

Tais requisitos tornariam, portanto, o sujeito visível, ou seja, ele estaria na origem do seu dizer, trabalhando interioridade e exterioridade, simultaneamente, de modo a assumir o papel de autor. A este trabalho de tomada de posição no contexto sócio-histórico-cultural, Orlandi chamou de “assunção da autoria”, ou seja, a assunção de um papel social na/pela linguagem a fim do sujeito constituir-se como autor.

Gallo (2012) traz a noção de fronteira para explicitar o desenvolvimento da autoria em textos escolares. Ela não se refere às fronteiras físicas, mas às simbólicas e à transposição dessas fronteiras para o aparecimento do que ela chama de *efeito autor* ou *efeito de autoria* como o:

(...) efeito de um texto que se alinha a um lugar discursivo legitimado, reconhecível, sem que haja, para a sua interpretação, necessidade do contexto imediato, porque o que está dito se alinha a uma discursividade recorrente, que faz com que ao lermos, re-conheçamos os sentidos (GALLO, 2012, p.55).

O tipo de trabalho realizado nas escolas não permite a produção do efeito referido por Gallo. Muito ao contrário: o trabalho na escola centra-se na ordem do repetível por meio de livros didáticos e de métodos rijos de funcionamento, apresentando aos alunos o discurso da escrita sem levá-los a produzir textos, pois:

A manutenção do discurso pedagógico escolar tal como funciona na escola, por meio de formas predominantemente autoritárias, não permite o atravessamento de fronteiras históricas, sociais, ideológicas (GALLO, 2012, p.57).

Com o intuito de corrigir, ou minimizar essa situação, Gallo apresenta as novas mídias como uma importante ferramenta, considerando que elas podem ajudar na transposição dessas fronteiras por possibilitarem a polissemia e a ruptura com a teia produzida pelo discurso pedagógico-escolar. Para ela, os alunos são atraídos à “escritorialidade”, termo empregado pela autora para definir a possibilidade do posicionamento de qualquer leitor também como autor. Trata-se do resgate do sujeito-autor através de atividades que contemplem situações

naturais de uso da linguagem, tendo em vista seu caráter interlocutório, como a produção de textos com interlocutores e propósitos definidos².

O trabalho para a assunção do sujeito como autor deveria ser desenvolvido na escola através da explicitação de sentidos não ditos, pois a autoria conforme apontado por Mittmann (2011, p.99) além de efetuar costuras, levando a um efeito de unidade, também pode exercer a função de levar a um efeito de ineditismo.

A esse efeito de ineditismo estão relacionadas às noções de singularidade e estilo, ou seja, como o autor a partir de um lugar social se enuncia. Trata-se, portanto, de verificar especialmente *como* as questões estão postas e não apenas *o que* está expresso, além de verificar nessa forma peculiar a presença do autor. Possenti (2002, p. 107) explica que *é impossível pensar nesta noção de autor sem considerar de alguma forma a noção de singularidade, que, por sua vez, não poderia escapar de uma aproximação (...) com a questão do estilo*. Essa singularidade ou peculiaridade em expressar-se pode ser verificada a partir de indícios ou marcas de assunção da autoria.

Assim, depois dessas exposições teóricas, e considerando os objetivos deste trabalho, elegi a noção de autoria para a análise do *corpus* extraído de textos produzidos em contexto escolar.

² A noção de escritorialidade será desenvolvida mais adiante no Capítulo 4.

3 AUTORIA E ENSINO

Entendo que a noção de língua a qual estamos filiados, conforme referido na p. 13, acaba por reger nossa prática em sala de aula, por isso, é condição para um bom trabalho a visão clara de qual é o objeto de ensino e qual o objetivo do trabalho que propomos aos alunos. Tratando-se de desenvolver a **autoria** é certamente necessário o exercício da escrita e da leitura, isto é, o trabalho com o texto.

A noção de autor, ainda que pouco presente nos projetos de trabalho em sala de aula ocupa papel central nos Referenciais Curriculares de Língua Portuguesa, como se pode ver em:

(...) para a área das Linguagens e Códigos, é fundamental o desenvolvimento de uma clara noção de autoria. É princípio fundamental que, na vida cotidiana, privada e pública a um só tempo, professores e alunos sejam sujeitos autores, agentes e responsáveis. 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).

A concepção de língua que o professor tem e a relação que ele mantém com o conhecimento e com as teorias sobre ensino-aprendizagem regem a sua prática em sala de aula. Assim, baseando-me na noção de ensino de língua portuguesa centrada no uso, pude observar o princípio da autoria como um dos carros-chefe da produção de textos em sala de aula a partir de atividades que viabilizem o exercício da autoria.

Essas atividades devem ter em sua origem uma preocupação com o uso da língua em situações concretas de interlocução e com condições necessárias a produção de textos, o que implica dizer que é preciso que *se tenha o que dizer, para quem dizer* e que haja *uma razão para dizer*. Além, é claro, do aluno-sujeito poder se constituir como tal e como produtor-autor de seu texto, através de uma relação interlocutiva da palavra, assumindo-se também como condutor de seu processo de aprendizagem.

Na prática da produção textual é fundamental a definição de interlocutores, levando em conta as diferentes instâncias do uso público da linguagem, ou seja, é preciso que o aluno tenha para quem escrever, um destinatário ou um leitor. No caso do *Projeto de Leitura e produção de lendas urbanas*, os interlocutores eram os próprios colegas e a família, o que gerou nos alunos uma maior preocupação com a escrita, além de desejarem contar uma boa história, capaz de surpreender e prender a atenção do leitor.

É necessário também que haja razões para dizer ou uma motivação, uma tarefa a cumprir. Uma das possibilidades é trazer para dentro de sala de aula as histórias e experiências de cada aluno. Ademais, é preciso ter o que dizer, e preconizar as experiências do aluno como ponto de partida. Aliado a isso, ousar destacar que também está filiado o desejo ou o interesse em dizer. Para tanto, é indispensável a seleção de gêneros e temáticas que envolvam o aluno, como no caso deste projeto, o trabalho com a produção de lendas urbanas.

Outro ponto importante no delinear das condições para a produção, é a escolha das estratégias orais e escritas. O relato oral prepara e mobiliza discussões que poderão, mais tarde, gerar recursos para a escrita através da reflexão conjunta sobre o problema, as causas, quem eram os envolvidos, etc. Neste tópico é imprescindível a contribuição do professor que, colocando-se como interlocutor pode questionar, sugerir e constituir-se como co-autor do texto do aluno, apontando caminhos e formas de chegar ao objetivo final de escrita. Mendonça (2004, p.251) sintetiza o papel do professor como *leitor* do texto dos seus alunos:

Um leitor efetivo, em um contexto natural de leitura, não procura correção, mas informação, tese, argumento, história, emoção, entre outras coisas. Quando o professor não é *leitor*, a interlocução não se constrói na produção do texto; isso porque o aluno não encontra no professor alguém que “recebe” o que foi dito e lhe dá um retorno (destaques da autora).

A meu ver, estes princípios foram observados na elaboração e na condução do projeto de ensino expresso neste trabalho, a partir da viabilização da participação dos alunos em um contexto natural de leitura³ e escrita. A centralidade da produção de textos no espaço escolar oferece a possibilidade de convidar o aluno a assumir a voz e assim partir da sua experiência para o aprofundamento de outras questões, como a reflexão linguística sobre problemas

³ A autora opõe o contexto natural ao contexto artificial de escrita, explicando que em *situações naturais escreve-se para alguém, um alguém de quem se constrói uma representação* (MENDONÇA, 2004, p. 250)

enfrentados nos textos, além da discussão sobre outras temáticas, como no caso das lendas urbanas, sobre a violência nos grandes centros urbanos, os preconceitos, etc.

O professor deve ter para si a compreensão de que para falar/escrever, o aluno terá mais oportunidades de participação se puder partir de sua experiência, seja esta real ou imaginária, de modo que se ele tiver o espaço de sala de aula para ampliar a sua competência comunicativa, por si só, a tarefa inicial já é válida.

Além do mais, quando, dentre as condições de produção da escrita estiver a publicização dos textos, a preocupação com a qualidade do trabalho por parte do aluno é muito maior, pois é a sua história que, ao ser publicada, completará um movimento que teve início na sua experiência, passando pela discussão e pela prática, chega à escrita e à reescrita, principalmente pela razão de ser destes textos.

3.1 O CAMINHO ATÉ AQUI

Geraldi (2010) traz a discussão sobre a identidade profissional e social do professor a partir da relação que este manteve com o conhecimento, ou seja, segundo o autor, ao longo da vida acadêmica “encorpamos” o conhecimento, de modo que, ao nos formamos professores, já nos consideramos “formados”. E é evidente que isso não é o bastante para a constituição da identidade profissional do professor.

Geraldi inicia a sua explicação perpassando os diversos modelos de escolas que tivemos. A começar pela escola de sábios, como a escola dos sofistas, a escola de Sócrates e a escola de Platão, cujo ensino não pressupunha que os alunos fossem meros receptores; eram discípulos que mantinham estreita relação com o conhecimento e que, por isso, também o produziam. Desse modelo, alguns resquícios ainda são perceptíveis nos programas de pós-graduação através da relação entre orientadores e orientandos, mas jamais no sistema escolar.

Mais tarde, diz Geraldi, com o Mercantilismo, surge uma identidade para o professor através da metáfora do organista que executa a partitura, mas não necessariamente com

maestria para compô-la. Trata-se da redução do professor a executor, e do aluno a receptor do conhecimento, completando a tríade professor-conhecimento-aluno.

Segundo Geraldi (2010, p. 86)

Neste tempo, coube à escola e aos professores, [...] organizar e seriar um conjunto de conhecimentos que a tradição, e depois a ortodoxia escolar considerou e considera essenciais à formação dos sujeitos sociais.

Observa-se, portanto, a constituição das duas vertentes que ainda hoje definem pedagogicamente a posição do professor em relação a como desenvolver seu papel: como produtor ou como transmissor de conhecimento.

A partir da segunda Revolução Industrial e do desenvolvimento das tecnologias, vemos surgir a identidade do professor a partir do controle do processo de aprendizagem do aluno. A tríade se expressa através da equação: professor – material didático – aluno, pois quem instrui é, na verdade, o material didático enquanto o professor ocupa-se do monitoramento dos alunos e da distribuição do tempo para as atividades. Nas palavras de Geraldi (2010, p. 87-88):

A relação direta entre o aprendiz e o conhecimento através dos livros didáticos, do material didático, só teve o sucesso que teve entre nós porque também se alteraram os próprios mecanismos de subjetivação dos sujeitos. O *cuidado de si* torna-se uma responsabilidade do próprio aprendiz.

Advêm daí a *culpabilização do aluno pelo insucesso escolar*, pois o material didático torna-se a exclusiva ferramenta para o ensino e, portanto torna-se unicamente responsabilidade do aluno o seu aprendizado. Trata-se, segundo o autor, *do tecnicismo da transmissão dos conhecimentos feitos conteúdos de ensino* (2010, p.88), pois conteúdos de ensino são transmitidos como verdades e o conhecimento passa não mais pelas mãos da escola e do professor, mas pelas dos autores do material didático a partir da *tecnologização da produção* e da crise na escola e nos sistemas de produção.

Assim, no momento em que o aluno não consegue apreender esse conteúdo, a responsabilidade pelo fracasso é somente do aluno, jamais da prática que vem sendo adotada. É nesse momento que também as avaliações que deveriam criar diagnósticos do processo de ensino, tornam-se mero instrumento de verificação de índices de aprendizado dos alunos.

Tudo isso tem corroborado para a *crise* no sistema de ensino nos últimos anos e para que o ensino seja visto como “tábua de salvação”, pois a escola precisa responder a um desafio que extrapola as suas funções *porque já não é mais um desafio proposto pela relação entre professor, alunos e conhecimentos, mas posto pela vertiginosa obsolescência de saberes e práticas produtivas* (2010, p. 91).

Cabe, portanto, a investigação de uma nova identidade para a função de professor, mais disposta a ouvir e a perguntar, mas principalmente, disposta a considerar o contexto sócio-histórico dos alunos, de modo a permear a construção coletiva do conhecimento centrado nas perguntas que podem abrir caminho às respostas.

É nesse campo que o professor deve provocar nos alunos uma atitude responsiva e uma tomada de posição, além de investir na singularidade da escrita e da leitura, enquanto construção de sentidos: o professor tornando-se co-enunciador do texto do aluno. Trata-se, portanto, de aprender a perguntar e assim aprender a aprender a fim de desenvolver melhor as capacidades de ouvir, de ler, de interpretar, escrever e refletir.

A noção da identidade do professor está intimamente relacionada à questão da autoria haja vista que deveria ser o professor, o propulsor de uma prática que promovesse a autoria. No entanto, ele somente será capaz disso se se posicionar a favor de concepções de língua e linguagem que considerem a língua em uso. O exercício da autoria exige que o professor tenha para si a compreensão de que a autoria é da ordem do discurso e, portanto, refere-se ao sentido e ao efeito de unidade do texto. Além disso, se o objetivo das aulas é o ensino para a produção de conhecimentos, de que modo a produção de textos pode auxiliar nesta construção?

3.2 LENDAS URBANAS: O PROJETO DE ENSINO

Esses aspectos que acabo de mencionar foram fundamentais para a realização do projeto, que propunha o trabalho de leitura e escrita de Lendas Urbanas, uma vez que os alunos passaram de meros leitores de textos escolares a escritores de seu próprio livro, assumindo, portanto, uma posição-sujeito na constituição do seu conhecimento. Cabe lembrar

que o projeto prezou por desenvolver nos alunos a autoria, mas, além disso, trazer à tona algo próximo a uma “oficina de escritores” ainda que este não fosse nosso objetivo final.

Assim, era necessário fazer uma provocação, trazendo-os para a realidade de que todos poderiam criar e escrever, e de que todo mundo tem algo a dizer, a contar ou a inventar. No caso das lendas urbanas, isto se verificaria ainda mais, dada a marca da tradição oral das lendas. Portanto, o principal objetivo do projeto foi provocar nos alunos o exercício da autoria a partir da escrita de lendas urbanas. Colocadas essas disposições, organizamos o Estágio de Docência de Língua Portuguesa I através do projeto de “Leitura e produção de Lendas Urbanas”.

A seguir, estão postas alguns pressupostos relativos à construção e desenvolvimento do Projeto.

3.2.1 ARTICULANDO O PROJETO

O projeto foi executado em uma escola pública regular no município de Porto Alegre, na sétima série e teve duração de 6hs de observação e 25hs/aula de prática em sala de aula. O eixo central foi o trabalho com o gênero *Lenda urbana* e utilizamos como gênero auxiliar a *notícia*. Como produto final, realizamos a confecção de um livro de lendas com textos escritos pelos alunos, visando a ajudar na formação de leitores críticos e autônomos, habilitados a exercer uma cidadania plena.

O eixo norteador do projeto foi o trabalho com as modalidades orais e escritas e a observação da língua em uso, através de situações concretas de interlocução, segundo o que estabelecem os Parâmetros Curriculares do Ensino Fundamental (BRASIL/1998). A proposta dos PCN quanto ao exercício de leitura e produção de textos orais e escritos tem o objetivo de conduzir os alunos à vivência de práticas inerentes ao seu dia a dia e torná-las instrumento sociocultural de exercício da cidadania e de intervenção na sociedade.

A partir da leitura dos Referenciais Curriculares (RS/2009), entendemos a importância da seleção de gêneros discursivos variados e a utilização de temáticas relevantes ao contexto

sociocultural, científico e tecnológico do aluno. Observamos, ainda, a necessidade de provocar nos alunos uma atitude crítica e responsiva, de modo a ampliar as oportunidades de letramento e interação social do educando.

Em relação à perspectiva do trabalho com a linguagem, nos baseamos numa ideia de língua que preconiza a ação no mundo por meio de atividades de leitura e de escrita. Nesse sentido, nos valem de Britto (2004) que defende a ideia de mudança no uso da língua pelo falante de acordo com o contexto e o propósito para o qual tal mudança se torna necessária.

Como pressuposto, adotamos a ideia de uma leitura que ultrapassa o limite da escrita, que transcende o código e que chega até o infinito, de modo a revelar o mundo. Assim, para pensarmos a leitura enquanto possibilidade de conhecimento, fez-se necessária a interação entre os níveis de leitura, sensorial, emocional e racional (MARTINS, 1982, p. 36 e 37). À medida que essas se inter-relacionaram, os alunos puderam estabelecer uma relação histórica com o que era lido, no caso, as Lendas Urbanas.

Utilizamos também, como fundamento teórico para a execução do projeto, as ideias de Terzi (2001, p.152), segundo a qual *a construção da leitura não pode ser vista independentemente da construção da interação na qual ela se deu: ambos os processos de influenciam mutuamente*. Assim, temos a interação como um dos focos da aula de Língua Portuguesa e Literatura, a interação autor-texto-leitor e a interação entre o conhecimento prévio do aluno e os elementos do texto, permitindo desta forma, várias leituras e produções de sentido segundo o tempo e o espaço de cada sujeito.

Os alunos, portanto, foram convidados a trabalhar ativamente no processo de construção da leitura, a partir de um contexto concreto de interlocução, como a confecção de um livro, atribuindo assim sentidos segundo suas experiências e sua vivência de mundo.

Com base no pressuposto de que *“aprender a ler e escrever significa dispor do conhecimento elaborado e poder usá-lo para participar e intervir na sociedade”* (BRITTO, 2007, p.30) executamos este projeto baseado na integração entre a leitura e a produção de textos de modo a ampliar as oportunidades de letramento e interação social do aluno.

Cabe ressaltar que o ponto de maior importância no trabalho com Lendas Urbanas é a desmistificação da própria escrita, frequentemente vista como inacessível aos usuários da

língua. Tornar o aluno capaz de utilizar as diversas possibilidades que a língua lhe permite, atendendo a múltiplas demandas sociais, desenvolvendo desta forma o exercício da autoria através da reflexão e da produção de textos. O gênero notícia também permitiu a reflexão sobre a variação linguística a fim de desenvolver as capacidades cognitivas do aluno e criar um intercâmbio entre ficção e realidade pela leitura das notícias e das Lendas Urbanas.

3.2.2 O TRABALHO COM LENDAS URBANAS

Aquilo que não é compreendido, ou não é conhecido, desperta, naturalmente, curiosidade e desejo de se explicar. Na literatura, o tema do sobrenatural tem sido recorrente em coleções centradas no fantástico como *Harry Potter* e a saga *Crepúsculo*. Além de ampliar o universo de leitura dos alunos a partir da apresentação de obras não canônicas, pretendíamos aproximar os alunos da leitura e da escrita trazendo um tema que despertasse o interesse deles.

Pensando no exposto acima, elaboramos o projeto de ensino no contexto da leitura de lendas urbanas e folclóricas pelo fato de ser este um tema que mexe com o imaginário dos adolescentes. De acordo com o *Dicionário de narratologia* (2007), como lenda entende-se:

(...) narrativa em que um facto histórico aparece transfigurado pela imaginação popular: não se trata, pois, de uma reconstituição objectiva e documental de um facto ocorrido num passado remoto, mas sim de uma narrativa de carácter ficcional, que foi sendo transmitida de geração em geração.

Essas histórias, nascidas na literatura tradicional oral, vão sendo transmitidas de geração em geração, por isso, sofrem variações de acordo com a região e a época em que são contadas. São histórias, portando, centradas na tradição oral que aos poucos ganharam as páginas de livros e a atenção de leitores. Elas traduzem, via de regra, um universo ligado ao terror, ao medo e ao sobrenatural e trazem, geralmente, elementos ligados a cultura local.

3.2.3 UM POUCO DE PRÁTICA: AS ETAPAS DO PROJETO

O desenvolvimento do projeto iniciou-se com a observação das aulas de língua portuguesa com a professora regente da turma. A partir daí verificamos que a turma era crítica e participativa e, ao mesmo tempo (talvez por consequência disso), inquieta e bem “conversadora”. Assim, já tínhamos uma ideia de nosso desafio: trazer uma temática interessante, que chamasse a atenção dos alunos e também os despertasse para a prática da leitura e da escrita.

Nesse sentido, pensamos em algo que fosse próprio da idade dos alunos, por isso, após algumas conversas com adolescentes da mesma idade, verificamos que o que estava “na moda” entre os jovens eram as séries norte-americanas de TV, como *Super natural* e *The Walking Dead* além, é claro, da coleção *Harry Potter* e da saga *Crepúsculo*. Foi assim que trouxemos o gênero lenda urbana para o projeto de ensino haja vista ser a escola um espaço essencial para os alunos conhecerem e terem acesso a gêneros variados da literatura.

Iniciamos a primeira aula nos apresentando e explicando como desenvolveríamos o projeto com o auxílio dos alunos em todas as etapas; seria um trabalho conjunto que teria como ápice a produção de um livro de lendas da Turma. O propósito de fazer da produção de textos uma atividade menos artificial centrou-se em alguns princípios para a realização do projeto em sala de aula. A começar com a apresentação de textos orais e escritos de apoio: os alunos assistiram ao vídeo *Blody Mary* da série norte-americana *Super natural*, que resultou como uma atividade de introdução dos alunos ao gênero lenda urbana. A partir do vídeo, propomos a integração entre os diversos níveis de leitura, emocional, racional e sensorial a partir da observação das sensações que determinadas cenas podem provocar no expectador, tendo em vista a leitura como um processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, independente do tipo de linguagem.

Na sequência, propusemos a pesquisa em casa ou com amigos sobre quais lendas urbanas estes conheciam, com o objetivo de incentivá-los a conversar com seus familiares sobre os trabalhos realizados em sala de aula. Além disso, seria também uma oportunidade de valorização do conhecimento e das experiências dos mais velhos, pois os alunos procurariam conhecer um pouco mais da sua história de vida.

Com essa atividade procuramos trazer a tradição da oralidade, a partir da apresentação do resultado das entrevistas em sala de aula; cada aluno comentou o resultado da sua pesquisa ou entrevista. Aqueles que não puderam entrevistar alguém poderiam também pesquisar na internet alguma lenda para relatar em sala de aula, utilizando da tecnologia da informação para a busca de conhecimentos. Tal atividade propiciou também a observação das características do gênero, além de se estabelecer uma comparação entre as chamadas lendas urbanas e folclóricas, pois muitos dos relatos contemplaram lendas como a da *Lagoa dos Barros*, a *Loira do banheiro* e lendas folclóricas como a da *Erva Mate*.

Depois de assistir a vídeos de lendas urbanas adaptadas para séries de TV e de realizar a leitura de diversas lendas urbanas, como a lenda da *Loira do Banheiro* (PRIETO, 2008) e lendas folclóricas como a lenda do *Guaraná* e do *Negrinho do Pastoreio*, os alunos da turma foram convidados a escrever a sua própria lenda. Eles poderiam recontar uma lenda que já tivessem ouvido ou criar a sua própria lenda urbana com a seguinte proposta:

Agora você é o escritor. Pense em um tema e escolha os personagens, o enredo o local em que vai se passar a lenda que você escreverá. Use toda a sua criatividade!

A escrita, nesse caso, viria a partir de propósitos e interlocutores definidos, pois após escrita e reescritas, as lendas seriam publicadas em um livro da turma. Dessa forma, o texto dos alunos teria um espaço no mundo, com circulação e leitores reais, conforme evidenciado nos Referenciais Curriculares:

A grande lição da escola deve ser que ela possui funções comunicativas, é forma de dizer, é meio para que a palavra de cada um tenha lugar no debate social letrado. Dessa aprendizagem social deriva, em última análise, a constituição da autoria: enquanto o aluno não reconhecer funções para a escrita em sua vida, a escrita não será sua (FILIPOUSKI, MARCHI e SIMÕES, 2009, p.62).

Nessa perspectiva, os alunos realizaram a produção que utilizarei como amostragem para este trabalho. O projeto de leitura e produção de lendas urbanas surgiu com o objetivo de realizar uma atividade em que o aprendiz pudesse assumir o papel de autor e trabalhasse ativamente durante todo o processo. Entretanto, a realidade a que a maioria dos alunos está exposta se traduz em atividades que propiciam apenas a repetição e a fixação de conceitos e que não privilegiam o exercício da escrita e a tomada de posição como autores responsáveis pelo dizer.

Assim, quando propomos atividades que buscam trabalhar a historicidade da língua, abrindo espaço para a interpretação e, por consequência, para assunção da autoria, muitas vezes, os alunos sentem-se incapazes respondendo “eu não sei fazer isto” ou “eu não tenho nada a dizer”.

Para tanto, procurou-se a viabilização da produção de textos que estivessem em uma situação natural de uso da linguagem e que tivesse leitores efetivos, como a produção de um livro de lendas, pois, segundo Mendonça (2004, p. 250), a atividade de escrita deve ser *uma atividade em que o sujeito-autor, constitutivamente formado por outros sujeitos, lança uma palavra a um sujeito-leitor no mundo, cuja representação imaginária é produzida pelo sujeito-autor*. No caso do projeto, este leitor era ao mesmo tempo real e imaginário haja vista que os primeiros leitores seriam os próprios colegas da turma. Para além disso, havia uma identificação do sujeito com o objeto de seu dizer.

Outro ponto importante para o delinear dessas condições para a produção é a leitura efetiva por parte do professor, que deve atuar não apenas como corretor ou avaliador do texto do aluno, mas como leitor do seu texto, com curiosidade e emoção. Nas lendas urbanas escritas pelos alunos não houve rigidez quanto à concepção do gênero, de modo que procuramos considerar as diversas possibilidades que o texto oferece. Além disso, na avaliação para a reescrita não objetivamos a observação de critérios apenas formais, mas também a adequação à proposta de construção de uma lenda urbana e a autoria na escrita das lendas.

Inicialmente, a proposta de realizar a reescrita foi encarada com aversão pelos alunos haja vista que não estavam habituados a essa prática. Após fazermos as observações individualmente em cada texto, reservávamos também um espaço da aula para a exposição no quadro dos principais problemas dos textos, obviamente sem revelar os nomes, como a repetição de termos, etc. Depois de serem apresentados à prática da reescrita e após verificarem que é possível melhorar o texto, os alunos sentiam-se satisfeitos e assim, com escrita e reescritas, pudemos chegar à produção do *Livro de Lendas da Turma 71*.

Nosso produto final veio somente após muito suor de ambas as partes, professoras estagiárias e alunos, pois para eles não existia a ideia de escrever, ler e reler e reescrever: bastava apenas escrever e ponto. Inculcar nos alunos a necessidade de se atentar para a escrita foi, certamente, a tarefa mais difícil de todo o projeto.

4 INDÍCIOS DE AUTORIA

Depois de tracejado, no capítulo 2, o caminho sobre a complexa noção de autoria, podemos concluir que ela está diretamente relacionada ao efeito de unidade, sentido e responsabilidade pelo dizer. Para além disso, podemos refletir, ainda, sobre outras noções, como as de singularidade e autoria e observar as relações entre elas nos textos escolares.

Inicialmente, cabe lembrar que, em muitas salas de aulas, a gramática ainda é agente balizador para a verificação da qualidade de um texto, ou seja, escreve bem, quem escreve corretamente. Assim, além de não oferecer subsídios para a produção de textos, no momento da avaliação, o texto escolar é avaliado apenas em termos de certo e errado nos quesitos ortografia, coesão, etc. Para Possenti (2002, p.109) *um texto bom só pode ser avaliado em termos discursivos*, ou seja, questões como subjetividade e contexto histórico-social também deveriam estar inscritos na avaliação.

Possenti (2002) explicita em seu trabalho algumas possibilidades para a análise de textos em relação à autoria e à subjetividade. A primeira centra-se na desmistificação da relação que a subjetividade mantém com a estética romântica. E a segunda mostra que o sujeito, ao assumir uma posição histórica e ideológica, pode não apenas ser ele mesmo, mas diferenciar-se a partir da ordem do “*como*” e não na do “*o quê*” é expresso no texto. Para a investigação proposta neste trabalho utilizarei a segunda posição, a do aparecimento dos indícios.

A começar, de acordo com a análise de Possenti, o aparecimento desses indícios nada tem a ver com a ordem gramatical ou com a ordem textual. É plenamente possível um texto apresentar ambas as qualificações e ainda assim não apresentar marcas de autoria. Em outras palavras, é preciso permitir o funcionamento da subjetividade para o aparecimento da autoria. O autor salienta que:

As verdadeiras marcas de autoria são da ordem do discurso, não do texto ou da gramática [...] Trata-se de fazer com que entidades e ações que aparecem num texto tenham exatamente historicidade. [...] Trata-se de eventos e de coisas que têm sentido (2002, p.112).

A partir dessa ótica e das análises propostas em Possenti (2002) construí meu *corpus* de análise de textos escolares: de um total de vinte e três textos, selecionei nove textos que poderiam efetivamente ser lidos como lenda. Como critérios para essa seleção, adotei a adequação à proposta de produção de lenda urbana, incluindo a característica de tratar-se de um texto curto que, geralmente, busca autenticidade e veracidade na narração dos acontecimentos por meio de fatos, provas e ambientação dos personagens e das ações. Em muitas das lendas havia um “fim”, ou seja, não se propunha uma propagação da história, o caso era resolvido ali mesmo, sem que restasse alguém ou algo para contar e garantir que tal caso ou situação fosse, de fato, transmitida de “boca a boca”.

Assim, a primeira análise consistiu em selecionar textos que estavam adequados ao gênero lenda urbana e identificar a presença do autor, distinguindo textos *com* de textos *sem* autoria. Para tanto, elegi textos nos quais os alunos houvessem deixado marcas, nas quais fosse possível verificar questões como densidade, caracterização de objetos e lugares, motivação e historicidade.

4.1 AS ANÁLISES

Dentre os textos selecionados, podemos destacar inicialmente esta releitura da *Lenda da Lagoa dos Barros*:

TEXTO 01

A Lenda da Noiva da Lagoa dos Barros

Numa cidade pequena, chamada Porto dos Casais, um casal resolveu se casar depois de dois anos juntos. Os nomes deles eram Maria e Beto.

Um dia, Catarina a amiga de trabalho de Maria, a convidou para ir a um baile. Maria ficou pensativa, afinal, seu noivo estava viajando, mas, mesmo assim, ela resolveu acompanhar sua amiga.

No dia do baile, Maria e sua amiga se arrumaram com maquiagens pesadas e vestidos longos.

Lá no casarão do baile, Catarina se apaixonou por um homem e ficou com ele. Maria bebeu muito e acabou se envolvendo com um homem também. Seu casamento estava marcado, mas, na hora do sim, Maria não aceitou se casar com Beto. Seu noivo ficou com raiva, correu atrás dela e a pegou aos beijos com o homem

que ela conheceu no baile. Beto com fúria, a pegou pelo braço e a matou enforcada. Para concluir o crime, ele jogou o corpo de Maria na Lagoa dos Barros.

E até hoje os moradores perto da Lagoa vêem o espírito de Maria rondando e assustando pessoas nos carros durante a noite. Alana

Uma das propostas de escrita de lendas urbanas era a releitura de uma história que os alunos já conhecessem. A partir dessa proposta a aluna fez uma atualização da *Lenda da Lagoa dos Barros*, adicionando elementos e motivações para as ações dos personagens. Uma das versões disponíveis na internet relata que o noivo, após o casamento, teria levado a noiva até a lagoa e lá a teria enforcado com o próprio véu. Em outras versões, o assassinato teria sido cometido em virtude da desistência da moça em seguir com o namoro.

A releitura proposta pela aluna **Alana**⁴ indicia marcas de autoria à medida que propõe uma atualização da lenda: o caso original teria ocorrido em meados da década de 40, época em que seria inadmissível uma moça sair sozinha, sobretudo se fosse compromissada, e ingerir álcool, assim “Maria bebeu muito” insere a narrativa em um contexto histórico atual. O *ineditismo*, efeito de autoria, decorre da atualização dos fatos e no desenvolvimento das ações dos personagens, uma vez que há motivação e densidade na caracterização do espaço e dos personagens “se arrumaram com maquiagens pesadas e vestidos longos”. Além disso, há a proposição de uma continuidade a partir do relato de que até hoje os moradores da região ainda avistam a noiva por aquelas redondezas.

A releitura também está presente no texto do aluno **Mário** :

TEXTO 02

A Lenda da Garota do Espelho

No ano de 1998, uma garota de 16 anos, chamada Laura, era considerada a mais popular no colégio em que estudava. Todos os garotos queriam namorar ela, mas as outras garotas não gostavam dela por sua beleza.

Laura queria namorar o rapaz certo. Até que um dia, ela conheceu um garoto de 17 anos, chamado Paulo. Ele e Laura começaram a namorar. Paulo dizia que ela era a garota mais bonita que já se conheceu.

O namoro de Laura e Paulo estava indo muito bem, até o dia em que Laura resolveu dar uma caminhada e viu, perto da sua casa, Rafaela, sua melhor amiga, aos beijos com o seu namorado.

⁴ A fim de evitar qualquer tipo de constrangimento os nomes dos autores são fictícios.

Muito chateada, Laura decidiu ir na casa de Rafaela, para conversar com ela, mas, para sua surpresa, a garota disse que não sabia que os dois estavam namorando.

No dia seguinte, Laura foi correndo para falar com seu namorado. Ele falou que Rafaela era mais bonita, gentil e divertida que ela. Laura, na hora, terminou com Paulo.

No mesmo dia, Laura foi até a cozinha da escola, pegou uma faca, e foi ao banheiro. Chegando lá, se trancou e começou a chorar: ela estava muito chateada, pois pensou que seu ex-namorado seria o homem certo para ela.

Laura, muito triste com o que aconteceu, pegou a faca, nem pensou duas vezes, e se matou, em frente ao espelho do banheiro.

Diz a lenda que se você ir em frente a um espelho e falar “Laura” três vezes, ela poderá se vingar da pessoa que traiu você, mas tem que fazer isso de noite, à meia-noite, em ponto, de uma sexta-feira. Mário

O texto 02 também apresenta a releitura de uma lenda. No texto do aluno Mário, verificamos uma forte característica do gênero a partir da ideia de continuidade das ações, ou seja, a história se perpetua à medida que é contada, é uma lenda e por isso nunca acaba. O trecho “Diz a lenda que se você ir em frente a um espelho e falar ‘Laura’ três vezes, ela poderá se vingar da pessoa que traiu você(...)” pressupõe um leitor pois o autor faz um aviso, uma advertência do que pode acontecer se chamar pela menina na frente do espelho. A relação interlocutiva estabelecida indicia marcas de autoria na produção do aluno que além de criar a situação que leva ao desfecho final, estabelece (a exemplo do texto 01) uma espécie de releitura da *Lenda da Loira do banheiro*, caracterizando a personagem: “era considerada a mais popular no colégio em que estudava” e criando uma motivação para a sua atitude de desespero “ela estava muito chateada, pois pensou que seu ex-namorado seria o homem certo para ela”.

Os textos a seguir também se utilizam de elementos e cenários já conhecidos em outras lendas urbanas:

TEXTO 03

A Mulher da Ponte

Era uma vez, uma mulher chamada Laura. Ela tinha vinte e dois anos e morava com sua mãe, Josiane, seu pai, Pedro e sua irmã mais nova, Paula. Certo dia, Laura e sua mãe tiveram uma briga feia e Laura com raiva resolveu dar uma volta para se acalmar. Ao sair de casa, bateu a porta com força. Já estava tarde e escuro.

Laura morava numa casa bem simples de madeira, que ficava perto de uma ponte. De dia, a ponte era bem movimentada, mas, de noite, era raro passar algum carro. Então, ela decidiu ir à ponte para pensar.

Ela estava caminhando sozinha e pensando em como iria aparecer em casa de novo, depois do que havia acontecido. De repente, um caminhão se aproximou de Laura. Primeiramente, ela pensou que o caminhoneiro queria pedir ajuda, mas quando ele desceu de seu caminhão, Laura ficou nervosa, pois ele chegou cheio de papinho para perto dela. Ele disse: “Meu nome é João, eu sempre procurei você. Vamos dar uma volta?”. Laura já estava tremendo de medo, então, recusou o pedido. Para se vingar, ele tirou uma faca do bolso e, imediatamente, ela começou a gritar desesperadamente. Com muita fúria, João esfaqueou Laura e, deixou-a jogada, toda ensanguentada sobre a ponte. Após o crime, João foi embora com seu caminhão sem deixar pistas.

Diz a lenda que o espírito de Laura não aceitou sua morte brutal e, por isso, passa as noites vagando pela ponte, assombrando todos os caminhoneiros que passam por lá. Ivone

TEXTO 04

A Estrada da Loira

Laurem e seus amigos, Paulo, Renato e Rebeca, eram muito unidos. Eles sempre faziam festas, passeios e viagens juntos.

Num certo dia, Laurem e seus amigos resolveram viajar para a serra. Eles foram conversando, brincando e escutando música, durante a viagem.

A estrada, num certo ponto, já estava escura, mas, mesmo assim, as meninas pediram para parar o carro para elas irem ao banheiro.

Ao parar no posto de gasolina, os rapazes ficaram na rua conversando, enquanto Lauren e Rebeca foram ao banheiro. Até que chegou um senhor de idade que perguntou:

- Vocês estão voltando da serra ou estão indo para lá?

- Nós estamos indo, senhor, disse Paulo.

Nesse momento, Laurem e Rebeca voltaram do banheiro. Os meninos pedem para elas entrarem no carro e eles entram em seguida. O senhor para, novamente, na janela do carro e diz:

- Tomem cuidado, pois a estrada já está escura. Ocorreu um acidente semana passada e tinha um casal no carro que bateu, mas apenas o corpo do homem foi encontrado.

Numa certa parte da estrada, os amigos avistam uma mulher loira toda de branco, pedindo ajuda. Renato, que era o motorista, parou o carro para ajudar a moça. Ela chegou até o vidro do carro, do lado de Paulo e disse:

- Olá, vocês podem me ajudar? Meu carro estragou e já está escuro. Por favor, me ajudem. Vocês podem me levar até o próximo posto de gasolina?

Eles resolvem ajudar a loira. Minutos se passam e eles avistam um carro batido. Os amigos passam olhando o carro e, de repente, a loira para quem eles deram carona, diz:

- Vamos parar, vamos ver se alguém está machucado? Vamos chamar ajuda!

As meninas ficaram dentro do carro porque estavam com medo e ficaram pensando no que aquele senhor havia falado. Todas acharam melhor não descer, mas

os rapazes foram até o carro batido e viram que havia o corpo de uma mulher lá dentro.

Paulo falou:

- Olhem, não é parecida com essa loira que demos carona?

- Não viaja, meu. Como a guria iria ser ela? Ela está aqui...

Os meninos chamam as amigas, mas como elas não queriam ir. Os rapazes, então, buscam-nas no carro e as levam até o local.

As meninas, apavoradas, falam:

- É a loira que demos carona, é ela a mulher dentro do carro.

A certa loira, de repente, sumiu e eles saíram todos, apavorados, correndo até o carro.

Os amigos, mesmo assustados, decidem continuar a viagem. Quase chegando na casa dos pais de Laurem, Renato, o motorista, avista a loira que deram carona no meio da rua e acabam batendo o carro.

Todos saíram machucados do acidente, mas sem gravidade. Quando os amigos encontram os pais de Laurem comentam o que aconteceu e eles, assustados, dizem que não imaginavam que eles viram por aquele caminho, afinal, aquela estrada é assombrada e ficou conhecida como a Estrada da Loira. Maria

O texto da aluna **Ivone** assume a mesma característica do texto anterior contando uma história que se perpetua a partir do espírito que volta como assombração. No texto, um espírito volta ao local onde a tragédia aconteceu para vingar-se de todos os caminhoneiros como se estes fossem aquele que lhe fez mal. Há uma releitura de outras versões da *Lenda da Mulher de Branco* em que a mulher é atropelada e volta vestida toda de branco para assombrar os motoristas.

A lenda da aluna **Maria** também assume a mesma temática do terror na estrada, estabelecendo uma adaptação de outras lendas conhecidas. Já no título há evocação da *Lenda da Mulher de Branco* misturada à *Lenda da Loira do Banheiro*, preparando a estrada como o cenário da tragédia. Nos dois textos, o local onde aconteceram os crimes ou a tragédia são pontos cruciais para o desenrolar da história, por isso, são bem caracterizadas: “De dia, a ponte era bem movimentada, mas, de noite, era raro passar algum carro” e “A estrada, num certo ponto, já estava escura”, criando um clima de suspense para o leitor.

Pode-se dizer que uma leitura mais superficial desses textos poderia levar o leitor ao equívoco de supor que se tratam de cópias de outras lendas, mas, a partir de uma leitura mais atenta, pode-se verificar que, na verdade, trata-se de uma ampliação ou de uma atualização de outras histórias. A *Lenda da Lagoa dos Barros*, portanto, sobrevive à medida que fatos novos são adicionados, aproximando-a temporalmente.

Por isso a importância da figura do professor não como simples avaliador, mas como mediador da leitura e leitor dos textos de seus alunos. O aluno, muitas vezes, escreve apenas para livrar-se da tarefa. Ele não acredita que o professor irá ler seu texto e, se o fizer, estará preocupado apenas com os aspectos gramaticais. Os projetos de aprendizagem com propósitos e interlocutores definidos minam este primeiro problema à medida que há outros leitores, seus colegas, sua família, etc.

Nesse sentido, o professor-leitor do texto de seus alunos pode ampliar o seu foco de atuação, ultrapassando os limites da gramática e da textualidade para analisar também o processo de constituição da autoria e da subjetivação dos sujeitos.

Para chegar-se à análise da autoria é necessária a verificação do aparecimento de alguns indícios. Possenti (2002) estabelece duas categorias discursivas “dar voz ao outros enunciadorees” e “manter distância em relação ao próprio texto”. A primeira diz respeito à introdução, no texto, de outros pontos de vista e a sua atribuição a outros enunciadorees. A segunda categoria refere-se ao retorno que o autor realiza para explicar, avaliar ou conduzir o leitor de forma neutra ou não.

O texto 05 também retoma um cenário e personagens próprios das histórias de terror:

TEXTO 05

O Invocado

Fredy, Ricardo e João desde crianças escutavam barulhos e até viam vultos. Está bem, vamos ir direto para o ponto principal. No dia 13 de setembro de 1999, eles estavam em casa quando Ricardo viu uma coisa assustadora: era um homem alto que estava com uma capa preta com manchas de sangue e seus olhos pareciam pegar fogo. Ricardo correu em direção aos amigos que estavam assistindo um filme. E ele estava tão paranóico, que seus amigos não sabiam o que fazer.

Depois de se acalmar, Ricardo decidiu que era melhor contar para seus amigos o que aconteceu lá em cima. Ele dizia: “Meu Deus! Ele tem uma capa, seus olhos pegam fogo e sua cara parece que foi jogada na lava e ficou totalmente deformada”. João e Fredy não sabiam o que fazer, mas decidiram chamar um exorcista. Ricardo disse: “Para que um exorcista?” Para a surpresa de Ricardo, Fredy e João disseram que toda noite ele se levantava, andava e dizia coisas estranhas e ia na geladeira e devorava as carnes cruas. Ricardo ficou chocado e se trancou no porão. Dois dias depois, o exorcista chegou, olhou Ricardo e falou algumas palavras em uma língua estranha. Então, Ricardo foi amarrado em uma

cadeira para o exorcismo. O padre começou o exorcismo, mas o demônio era mais forte que o padre. Então o padre ligou para um amigo para ajudá-lo. Quando José, amigo do padre chegou, eles começaram o exorcismo de novo e quando eles estavam terminando, o demônio saiu do corpo de Ricardo. Sem que os padres pudessem atacá-lo, o demônio agarrou Ricardo e o puxou para o chão: abriu-se um buraco no qual Ricardo entrou rapidamente. Depois de três dias, começou a se ouvir Ricardo gritando de dor e raiva. Sempre que os amigos fechavam os olhos eles ouviam Ricardo gritar. Davi

No texto 05, **Davi** usa um personagem recorrente em filmes de terror, a figura do padre exorcista. A relação interlocutiva se realiza na intercalação “Está bem, vamos ir direto para o ponto principal”, ou seja, há uma suposição de leitor. Tal intercalação marca o lugar do “aluno-narrador” como autor de seu próprio texto, sujeito-responsável, portanto, preocupado com as impressões do seu interlocutor, que supostamente não teria tempo para explicações desnecessárias. Além disso, o autor procura manter distância e interromper a história para avisar que vai avançar mais rapidamente e partir para o que realmente interessa, o dia em que tudo aconteceu (“No dia 13 de setembro de 1999”) e não “enrolar” contando toda a história dos personagens desde o tempo em que eram crianças.

Possenti (2002, p. 114) explica que *locutores/enunciadores constituem-se enquanto tais, em boa medida por marcarem sua posição em relação ao que dizem e em relação a seus interlocutores*. Reside justamente aí a assunção da autoria no texto do aluno **Davi**, ele enuncia de uma posição e marca seu lugar negociando com o seu leitor.

No texto que se segue o autor também busca contextualizar o leitor:

TEXTO 06

O cachorro do beco

Havia uma família que morava em uma casa que ficava num beco. Eles tinham um cachorro chamado Toby, era uma família muito feliz, só que o cachorro era muito chato, não parava de latir por um minuto, o que deixava o vizinho, Jack, furioso.

No dia de Halloween, a família saiu para comprar doces e deixou Toby em casa. Jack viu que a família saiu sem o cachorro e Toby começou a latir. Então, Jack pegou o facão, invadiu a casa da família e esfaqueou o cachorro. Além de matar o cão, ele arrancou o olho do cachorro e o pendurou na porta da casa da família. Quando a família chegou, eles ficaram apavorados e imediatamente ligaram para a polícia, mas não adiantou em nada.

No outro dia, Jack estava chegando do serviço, mas tinha faltado luz na região. Entrou em casa e disse “pelo menos, não tem mais aquele cachorro

desgraçado, para ficar incomodando”. Em seguida, Jack saiu para fora de casa e ficou sentado esperando a luz voltar. De repente, dentro da casa, escutou um barulho de rosnado de cachorro, ele olhou para o fundo do beco, porém viu dois olhos amarelos, entretanto ficou assustado. Jack tentou correr, mas tropeçou, quando ele virou, enxergou Toby, todo ensanguentado e sem o olho, o cachorro deu um salto em cima de Jack, simplesmente Toby, mordeu o pescoço do homem, ficou balançando de um lado para o outro e Jack morreu.

Agora, toda vez que alguém passa no beco sozinho, Toby mata a pessoa, mas mata apenas as pessoas que maltratam os animais. Luís

O aluno **Luís** também dá continuidade a sua história avisando que o cachorro ainda está por lá. Ele faz um apelo moral trazendo à tona a temática dos maus-tratos aos animais; para **Luís** toda ação gera uma reação, por isso, há uma punição para o ato cometido por Jack. A violência do cão é, na verdade, consequência do crime cometido pelo vizinho. Além disso, há uma referência a data do *Halloween*, criando um contexto e uma motivação para os acontecimentos. Ele poderia ter citado um dia qualquer, no entanto, optou por contextualizar seu leitor e apelar a sua memória em relação a todos os fatos estranhos que ocorrem nos filmes no dia 31 de outubro. O aluno **Luís** recorre, portanto, a um discurso legitimado para marcar o seu lugar como autor e conferir densidade as ações.

No texto seguinte, o real e o sobrenatural misturam-se a partir da narração de uma história dentro da história:

TEXTO 07

O Cão Infernal de Três Cabeças

Certo dia, em uma rua deserta, um homem pálido de cabelo vermelhos estava caminhando. Este homem se chamava Josivaldo.

Josivaldo era contador de histórias. Um dia, ele foi a uma escola para contar a história que um amigo dele tinha presenciado. A história do cão infernal de três cabeças. Josivaldo começou a história:

Um homem chamado Juramir estava dirigindo para achar um lugar para caçar girafas, quando seu carro quebrou no meio de uma estrada deserta. Andando sem rumo, Juramir encontrou uma placa em que estava escrito “Girafas ao lado”.

Juramir deu um grito de felicidade, pegou seu fuzil e foi mata adentro: ele estava há cerca de uma hora dentro do mato, quando viu uma luz vermelha. Juramir decidiu chegar mais perto e viu que era um portal. Do portal saiu um homem vermelho que se chamava Matheus.

Matheus olhou para Juramir com uma cara feia e falou:

- Venha, Satan Dog!

Num raio de luz vindo do portal, saiu um cão gigante de três cabeças e com aspecto de fantasma. Juramir saiu correndo, quando Matheus viu ele correndo, jogou uma faca nele, que atingiu uma de suas pernas. Juramir caiu sangrando muito,

quando foi tirar a faca de sua perna, o cachorro arrancou seu braço e depois arrancou sua cabeça.

Matheus foi até o corpo de Juramir, pegou a cabeça dele e voltou ao portal com Satan Dog. Nos dias de hoje quem vê a placa “Girafas ao lado”, entra numa mata e fica uma hora lá, pode esperar pelo Satan Dog e pelo Matheus, porque eles já vem vindo! Maurício

No texto, o aluno **Maurício** traz elementos do maravilhoso, como um “cão gigante de três cabeças” para a sua narrativa. Ele também propõe uma continuidade, através de “nos dias de hoje”. **Maurício** conta, na verdade, uma história dentro da história, dando voz a outros enunciadores, nesse caso, ao personagem contador de histórias, Josivaldo. Assim, o discurso é atravessado pelo discurso de outro, pela história narrada por Josivaldo, que potencializa o efeito de sentido, à medida que o contador da história atribui sua narrativa a um fato que seu amigo teria presenciado, dando voz a outro enunciador, o amigo, e com isso veracidade e distanciamento.

O aluno **Maurício** apresenta no texto a voz de três enunciadores: **E1** Josivaldo, o contador de histórias; **E2**, o amigo que teria presenciado o fato e **E3**, Juramir, o caçador de girafas. Observamos, assim, a assunção da autoria a partir dos indícios evidenciados no texto pela inclusão de outros dois enunciadores bem como pelo atravessamento do discurso de outro, ainda que haja também muito do autor do próprio texto através da produção de efeitos de humor e de *como* os fatos são narrados.

TEXTO 08

De volta ao terror

No ano de 1994, na cidade de Amsterdam, um assassino chamado Jhony matou uma família brutalmente, sem motivo algum. Por ser um assassino frio, gravou todos os assassinatos em uma câmera, mas, quando estava saindo da casa, acabou a esquecendo em cima da cama. No vídeo havia pistas de quem ele era e de onde morava. Assim, a polícia foi atrás dele e, no confronto com a polícia, Jhony acabou morrendo, com dois tiros no peito.

Anos depois, um grupo de amigos: Shophia, Leonardo, Lennon e Roni decidiram criar um filme de terror em que eles eram os próprios atores. Roni, como era o líder do grupo, estava procurando por uma casa bem assombrada, mas não estava com muita sorte, até que um dia encontrou uma casa perfeita para fazer a filmagem: a casa onde o assassino Jhony cometeu os assassinatos...

Os amigos já estavam com tudo pronto para começarem: câmeras espalhadas pela casa, microfones, etc. Foi quando o fantasma de Jhony começou a

fazer aparições porque não estava gostando nem um pouco dos adolescentes estarem frequentando a casa.

Quando Roni estava filmando no banheiro, o fantasma de Jhony trancou a porta e o enforcou com o fio dental até a morte. Com o ocorrido e, com medo do fantasma de Jhony, os adolescentes foram embora da casa apavorados. Desde então, ninguém chega mais perto da casa com medo de que o fantasma de Jhony faça novas vítimas. Walter

O cenário de terror é descrito e é pano de fundo para os acontecimentos narrados no texto **08**. O autor insere no texto a voz de outro enunciador “por ser um assassino frio”, retomando o discurso corrente de que apenas um assassino frio teria a coragem de matar e gravar a sua barbárie para guardar consigo. O autor também toma posição ao referir-se ao assassinato da família: “Jhony matou uma família brutalmente, sem motivo algum”. Ele assume portando a uma posição enunciativa à medida que opina e intervém, não deixando para o leitor a tarefa de avaliar o quão maldoso teria sido o ato cometido pelo assassino que matou “brutalmente” e sem qualquer razão o que agrava o crime.

O aluno Walter também estabelece um deslocamento de sentido para a palavra “assombrada”, realizando uma oposição de “mal” a “bem”, utilizando-se desta segunda para definir e enfatizar o “nível” de assombração da casa procurada pelo grupo de amigos. Na proposta de análise de autoria estabelecida por Possenti (2002, p. 119) podemos dizer que **Walter** procura “evitar a mesmice” e “variar segundo posições enunciativas, segundo a natureza do discurso”, alternando o sentido dentro do contexto que as lendas urbanas sugerem. Assim, o autor intervém e (re)significa a descrição da casa a partir da alteração do advérbio que comumente o antecede, brincando com os sentidos da palavra e posicionando-se como sujeito-autor de seu texto.

O texto 09, a meu ver, destaca-se dos demais de uma forma positiva à medida que subverte e leva o gênero ao limite:

TEXTO 09

A Lenda da Professora Paranóica

Era uma professora baixa, com cara de “índia velha”, seu nome era Irlandilma, a professora paranóica.

A paranóica, como era chamada pelos alunos, dava aula na escola Canto Portovale. Em suas aulas, ela não tocava no quadro, muito menos no giz: passava a aula ditando. E como ela ditava rápido!

A professora estava na “capa da gaita” e em “fim de carreira”, mesmo assim não queria se aposentar. Irlandelma era especialista em português, mas também ensinava outras matérias. Os alunos rezaram para que a paranóica saísse da escola, mas nada adiantava, estava sempre ali na hora certa, nos dias certos.

Em um dos trimestres, ela começou a fazer muitas perguntas e quem não respondia certo ou se recusasse a responder, ela anotava o nome em um livro, chamado pelos alunos de “Caderno do Inferno”!

Num certo dia, os alunos perceberam que a paranóica não estava mais indo à escola. Para a alegria de uns e a tristeza de outros, pois justamente os alunos que a professora anotava no Caderno do Inferno não foram mais vistos.

Diz a lenda que quem não responder uma pergunta de português irá para o Caderno do Inferno e, talvez, nunca mais seja visto. Vítor

O aluno **Vítor** utiliza-se do recurso do humor para inscrever-se como autor, além de fazer uma paródia com a situação escolar. Também se utiliza de expressões marcadamente regionais para descrever a “professora paranóica” como “capa da gaita”, usada especialmente no Rio Grande do Sul para definir algo ou alguém velho e cansado. O texto produz, portanto, um efeito de humor já a partir da forma como é caracterizada a professora “com cara de índia velha”. Nesse mesmo contexto aparece “fim de carreira” para ilustrar o estado da personagem. Através dessa descrição, ele confere ao texto historicidade e posiciona-se como autor de seu texto.

No trecho “Diz a lenda que quem não responder uma pergunta (...) talvez nunca mais seja visto” o autor modaliza com o uso do “talvez”, provavelmente para não assumir responsabilidade do que diz, afinal, trata-se da própria professora da Turma.

Todos os textos apresentados aqui como lendas urbanas apresentam indícios de autoria uma vez que vários recursos da língua aparecem expressos para a produção de sentidos. Trata-se, certamente, de avaliar *como* o autor posicionou-se. As releituras ou o apelo a recursos como dar voz a outros enunciadores e manter distância só conferem ao texto autoria segundo o condicionamento histórico e a realidade em que estão inseridos, haja vista que assim produzem sentido.

Para a concretização do produto final do trabalho, a confecção de um *Livro Lendas da Turma 71*, vários recursos foram agenciados: atividades de preparação para a leitura, leitura

de textos e imagens, escrita e reescrita. Convém ressaltar que foram inúmeras reescritas, alguns alunos chegaram a reescrever duas, três vezes o seu texto, e de fato, a cada versão eles avançavam um pouco mais em direção ao nosso objetivo final. Ainda assim, há que se dizer que mesmo em sua última versão, muitos textos ainda apresentaram problemas. Como não havia mais tempo para reescritas e a fim de preservar a autoria dos textos dos alunos, optamos por manter a sua versão, tanto para a publicação do livro quanto para a reprodução neste trabalho.

Para concluir essas análises, saliento que, certamente, muitos outros aspectos poderiam ser apontados a partir da leitura desses textos. No entanto, tendo em vista a tarefa a que me propus, de caracterizar o aparecimento de indícios de autoria na produção de textos escolares e estudar a relação entre o processo de assunção da autoria e a prática de ensino expressa no Projeto de estágio, acredito que as análises realizadas são suficientes para mostrar as articulações singulares e únicas de “outros textos” (GERALDI, 2010, p.150) realizadas pelos alunos na construção de textos do gênero Lenda Urbana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola é um lugar de desafios tanto para alunos como para professores: o trabalho nunca está pronto e no ensino não é possível colocar um ponto final. Aos professores cabe seguir diariamente a sua caminhada de amadurecimento e reflexão sobre as suas práticas. Ao aluno cabe trilhar o seu caminho na busca pelo conhecimento.

Nesse sentido, a promoção de práticas de ensino que visem ao exercício da autoria deve ser constantemente incentivada na sala de aula. Por mais que a noção de autoria seja complexa, promovê-la em sala de aula pode ser extremamente simples: basta permitir que o sujeito-aluno tome seu espaço no dizer e faça isso em um ambiente de motivação e participação social.

Criar condições para a emergência da autoria através de um espaço de valorização da criatividade e de um relacionamento de confiança foi imprescindível para o sucesso desse trabalho. No entanto, essa tarefa não foi fácil, uma vez que contamos com vários percalços até a chegada ao objetivo final, como a dificuldade de inculcar nos alunos a necessidade da tarefa da reescrita e, principalmente, a ideia de que a produção escrita não é um ponto de chegada mas um ponto de partida para o aprendizado.

Ainda assim, acredito que chegamos ao fim do *Projeto de Leitura e produção de lendas urbanas* com sucesso, com a publicação do livro. Mas muito mais que isso, considero significativa, a elevação da autoestima dos alunos em relação a sua capacidade de criação. Ver a surpresa deles em receber os livros, nos faz perceber que, na verdade, eles não acreditavam em si. Eles não conheciam a si mesmos, não sabiam que sua capacidade é infinitamente maior quando há um propósito naquilo que escrevem, quando sabem que aquilo será lido não só pelas professoras, mas pelos colegas, pela família e pelos amigos.

A escrita de lendas urbanas envolveu muito mais que a leitura e a preparação para a escrita, envolveu também um espaço de participação e motivação. Acredito que os alunos se sentiram habilitados a produzir bons textos porque foram desafiados e, sobretudo, porque para eles aquela tarefa fazia sentido, seria o seu primeiro livro.

Depois da realização do Projeto de Estágio, tive a oportunidade de elaborar este trabalho de análise dos textos dos alunos, o que contribuiu grandemente para meu entendimento sobre as atuais práticas de ensino com foco na leitura e na escrita e na reflexão sobre a prática adotada durante o estágio de docência. A verificação dos indícios de autoria cumpre uma função essencial: observar onde e quando o aluno-sujeito coloca-se no seu dizer. Para além disso, foi possível compreender que para a promoção de práticas que viabilizem o exercício da autoria não há fórmulas, tampouco regras a seguir haja vista que nesta seara nada se esgota: todo dia vivemos novas experiências que somam diversos saberes a cada sujeito.

Concluo este trabalho de reflexão e análise ressaltando o quanto a experiência de estágio me fez aprender e amadurecer em relação ao que entendia por língua e ensino. Como futura professora da rede pública acredito que há muito o que fazer e que *a seara é grande e poucos são os ceifeiros*, por isso, cabe a cada um, diariamente, tentar fazer a diferença e promover um ensino que vise à formação de um leitor-autor crítico capaz de exercer uma cidadania plena na sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITO, Luiz Percival de Leme. **Escola, ensino de língua, letramento e conhecimento**. Caleidoscópio, 5, 24-30. 2007

BRITO, Luiz Percival de Leme. **O ensino escolar da língua portuguesa como política linguística: ensino de escrita x ensino de norma**. Revista Internacional de Linguística Iberoamericana, 2(1), 119-140, 2004.

GALLO, Solange. **Novas fronteiras para a autoria**. Organon, Revista do Instituto de Letras da UFRGS, n. 53, Porto Alegre, jul/dez. 2012.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos, Pedro & João Editores, 2010.

INDURSKY, Freda. **Da heterogeneidade do discurso à heterogeneidade do texto e suas implicações no processo de leitura**. In: ERNST-PEREIRA, A.; FUNCK, S.B. (orgs.) A leitura e a escrita como práticas discursivas. Pelotas: EDUCAT, 2001, p. 27-42.

LEANDRO FERREIRA, Maria Cristina. **Nas trilhas do discurso: a propósito de leitura, sentido e interpretação**. In: Orlandi, Eni. (Org.) A Leitura e os Leitores. Campinas: Pontes, 1998, p. 201-208.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

MENDONÇA, Marina Célia. **Língua e ensino: políticas de fechamento**. In: Introdução à lingüística: domínios e fronteiras, v. 2 / Fernanda Mussalim, Ana Christina Bentes (orgs.) – 4ª ed. – São Paulo: Cortez, 2004.

MITTMANN, Solange. **Texto imagético e autoria**. In: INDURSKY, F.; MITTMANN, S.; LEANDRO FERREIRA, M. C.. (Org.). Memória e história na-da Análise do Discurso. Campinas: Mercado de Letras, 2011, v. 1, p. 91-104.

ORLANDI, Eni P. **Análise do Discurso: Princípios e Procedimentos**. Campinas: Pontes, 2003.

ORLANDI, Eni P. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho**. Petrópolis: Vozes, 1996.

POSSENTI, Sírio. **Indícios de autoria**. PERSPECTIVA, Florianópolis, v.20, n.01, p. 105-124, jan/jun. 2002

PRIETO, Heloisa. **A Loira do Banheiro e outras histórias**. São Paulo: Ática, 2008.

REIS, Carlos; LOPES, Ana Cristina M. **Dicionário de Narratologia**. Almedina, 2007.

RIO GRANDE DO SUL, Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. **Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias: língua portuguesa e literatura e língua estrangeira moderna**. Caderno do professor – ensino fundamental e médio v.1 / Secretaria da Educação – Porto Alegre: SE/DP, 2009.

TERZI, **A construção da leitura**. Campinas: Pontes, 2001.