



**UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA**  
**GISELI FUCHTER FUCHS**

**O FUNCIONAMENTO DA AUTORIA NA ESCRITA COLETIVA DE ESTUDANTES  
DE ENSINO MÉDIO INOVADOR: ESPAÇO DE NEGOCIAÇÃO**

**Tubarão**  
**2016**

**GISELI FUCHTER FUCHS**

**O FUNCIONAMENTO DA AUTORIA NA ESCRITA COLETIVA DE ESTUDANTES  
DE ENSINO MÉDIO INOVADOR: ESPAÇO DE NEGOCIAÇÃO**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Ciências da Linguagem.

Orientador: Prof. Dra. Andréia da Silva Daltoé.

Tubarão

2016

Fuchs, Giseli Fuchter, 1978-  
F96 O funcionamento da autoria na escrita coletiva de estudantes de ensino médio inovador : espaço de negociação / Giseli Fuchter Fuchs; -- 2016.  
150 f. il. color. ; 30 cm

Orientadora : Andréia da Silva Daltoé.  
Tese (doutorado)—Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2016.  
Inclui bibliografias.

1. Análise do discurso. 2. Autoria. 3. Estudantes do ensino médio. 4. Escrita criativa. I. Daltoé, Andréia da Silva. II. Universidade do Sul de Santa Catarina – Doutorado em Ciências da Linguagem. III. Título.

CDD (21. ed.) 401.41

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Universitária da Unisul

**GISELI FUCHTER FUCHS**

**O FUNCIONAMENTO DA AUTORIA NA ESCRITA COLETIVA DE ESTUDANTES  
DE ENSINO MÉDIO INOVADOR: ESPAÇO DE NEGOCIAÇÃO**

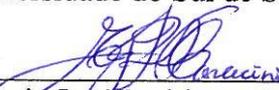
Esta Tese foi julgada adequada à obtenção do título de Doutor em Ciências da Linguagem e aprovada em sua forma final pelo Curso de Doutorado em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina.

Tubarão, 7 de julho de 2016.



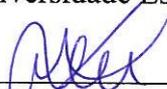
---

Professora e orientadora Andréia da Silva Daltoé, Doutora.  
Universidade do Sul de Santa Catarina



---

Professora Maria José Rodrigues Faria Coracini, Doutora.  
Universidade Estadual de Campinas



---

Professora Marcia Fernandes Rosa Neu, Doutora.  
Universidade Federal do Paraná



---

Professora Maria Marta Furlanetto, Doutora.  
Universidade do Sul de Santa Catarina



---

Professora Maria Sirlene Pereira Schlickmann, Doutora.  
Universidade do Sul de Santa Catarina

*Dedico este trabalho a quem, além de mim,  
soube se doar: ao Rafael, Ana Clara e Mateus  
Raul.*

## AGRADECIMENTOS

A experiência da escrita é sempre desafiadora. Escrever uma tese foi um processo de cobranças (e mudanças), idas e vindas que não se concluíram entre o escrever e o rescrever. E essa permanente doação não foi só minha. Aos que, de formas diferentes, contribuíram para esta conquista, gostaria de agradecer.

Agradeço, primeiramente, à família, sem os quais não seria possível abraçar este projeto, que, muitas e muitas vezes, pareceu distante.

À minha orientadora, Andréia da Silva Daltoé, um agradecimento muito especial. Professora que ajudou a construir este percurso e viveu também minhas dúvidas, angústias e alegrias, reafirmando a construção coletiva do saber. Aprendi muito com tuas palavras e com o modo de dizê-las. Essas trocas continuarão ressoando em meu dizer e fazer. Muito obrigada!

À professora Maria Marta Furlanetto, pelo acolhimento desde a qualificação do Projeto de Tese, qualificação e defesa da Tese.

À professora Maria José Coracini, por suas contribuições na qualificação da Tese e, agora, na leitura da Tese.

Às professoras Márcia Fernandes Rosa Neu, Maria Sirlene Schlickmann e Conceição Aparecida Kindermann, que aceitaram o convite para compor a banca de defesa e que, com certeza, poderão contribuir com a leitura do texto.

Aos amigos, que tive o privilégio de conhecer durante o Curso, sempre com palavras carinhosas e exemplo de superação.

Às amigas da escola onde trabalho um agradecimento muito especial.

À escola, que permitiu a realização da pesquisa e apoiou a iniciativa.

Às professoras das turmas de Ensino Médio Inovador, que contribuíram com o desenvolvimento do projeto.

Aos estudantes, que aceitaram participar do projeto de escrita coletiva.

Aos idosos.

Ao Programa de Pós Graduação em Ciências da Linguagem.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que auxiliou durante este percurso.

À Secretaria de Estado de Educação de Santa Catarina, que acompanhou, no período de três anos, a licença para estudos.

Para ser grande sê inteiro: nada  
Teu exagera ou exclui.  
Sê todo em cada coisa. Põe quanto és  
No mínimo que fazes,  
Assim em cada lago a lua toda  
Brilha, porque alta vive.  
(Fernando Pessoa)

## RESUMO

Pretendemos compreender, por meio da Análise do Discurso de linha francesa (AD), como/se é possível pensar a autoria em produções textuais coletivas de alunos de Ensino Médio Inovador (EMI), quando envolvidos em uma proposta de escrita que extrapole o espaço da aula. Considerando que a proposta de EMI prevê que os estudantes percorram outros espaços educativos, primeiramente sugerimos, junto à escola, um projeto que envolvesse os alunos coletivamente em torno de uma atividade que extrapolasse os muros da escola e que resultasse, entre outras coisas, em produções textuais que possibilitassem nossa investigação sobre a autoria. Nesta pesquisa, a noção de autoria ultrapassa uma visão de sujeito responsável pela assinatura de um texto como forma de cumprir uma tarefa escolar. O Projeto foi desenvolvido, então, com estudantes de EMI em uma escola da região sul do Estado de Santa Catarina, cuja proposta objetivava a valorização dos saberes que estão no entorno da escola, a partir das narrativas dos idosos da comunidade. Após a implementação do projeto, passamos a analisar, nas práticas de escrita resultantes de cada atividade, como seria possível pensar o processo de autoria na produção textual coletiva dos alunos e que interferência produziria a relação escola e comunidade do seu entorno. Para a análise, recortamos materialidade verbal (oral e escrita), gravações das conversas dos alunos durante a produção do texto, produções textuais e gravações radiofônicas de iniciativas desenvolvidas pelos alunos. Para compreender como o sujeito da escrita coletiva produz autoria, analisamos, a partir de Possenti (2002), os “indícios de autoria” na materialidade textual, o que permitiu compreender que a escrita do texto coletivo não acontece por meio de uma soma de frases ou recortes, uma vez que há uma negociação que antecede o trabalho da construção textual, por meio de um processo colaborativo. Isto é, cada participante contribui, a partir de suas vivências, para a escrita do texto e, nesse trabalho de colaboração, são feitas costuras que atravessam os dizeres de um e de outro, diluindo-se na malha textual. A escrita autoral, como sinaliza o processo de negociação, é efeito do envolvimento com a divulgação do conhecimento que, quando mobilizada para além dos muros da escola, permite construir uma escrita mais significativa. A escrita autoral dos alunos de EMI supera, segundo Furlanetto (2008), patamares de autoria, desde níveis parafrásticos, quando se diz da mesma forma, a níveis mais polissêmicos, quando se promovem articulações textuais abrindo a possibilidades de dizer. O processo de construção da autoria destes alunos pressupõe vivências de escrita que foram possibilitadas por uma transposição de fronteiras físicas da escola, potencializando, com isso, o que Gallo (2012) denomina fronteiras simbólicas.

Palavras-chave: Aatoria. Ensino Médio Inovador. Escrita Coletiva. Divulgação do Conhecimento.

## ABSTRACT

The purpose of this search is to consider the possibility of create coletive texts produced with studentes from Ensino Médio Inovador (EMI)<sup>1</sup> based at Analysis of French Discourse (AD) involving experiments outside class room. Whereas that the purpose of EMI is to prompt new away to learn outside school, in the first time, it was proposed to school a Project involving pupils together around an activity outside the class room resulting in knowledge and in a special point: textual productions for analysis of authorship. In this research the concept of authorship exceed the idea of simple signature on a text produced in the classroom. The project was developed with students from EMI in a school in southern Santa Catarina appreciating the knowledge around the school from elders narratives in the city. After this, it was started the analysis about writings from each activity made, it was necessary to think about the authorship in a coletive process at textual productions. It was necessary yet to think about the interference between school and comunity at textual productions. It was used, for analysis, pieces of verbal materiality ( spoken and written), recordings conversations of pupils during the process of production, textual productions and radio recordings developed from pupils iniciative. Possenti (2002) help us to understand the idea of textual production using collective-subject. According Possenti, the “evidences of authorship” at textual materiality show us that groupal texts doesn’t happens with a sum of sentences, because before there is an according of ideas for build the text. So, each participator contributes with their own experiences for the text, thus, collaborative work excceds the simple union of words and builds a unique textual plot. It’s possible to perceive that the dissemination of knowledge through the negotiation process and actions allows us to build a more meaningful writing. The authorial writing of EMI students exceeds, according Furlanetto (2008), more polysemic levels because promotes possibilities textual and joints. The student's authorship building process presupposes experiences that were only made possible by the experiences beyond the school's physical limits, corroborating with Gallo (2012), when says about symbolic limits.

Keywords: Authorship. Innovative High school. Coletive Writing. Knowledge Dissemination.

---

<sup>1</sup> Innovative High school

## RESUMEN

Tenemos la intención de comprender, a través del Análisis del Discurso de la Línea Francesa (AD), como/si es posible pensar la autoría en producciones textuales colectiva de los estudiantes del grado “Ensino Médio Inovador”, cuando se involucren en una propuesta de escrita que rompen el espacio de la clase. Considerando que la propuesta del EMI ofrece a los estudiantes otros espacios educativos, en primer lugar hemos sugerido, junto a la escuela, un proyecto que involucró a estudiantes colectivamente en torno a una actividad que extrapolase las paredes de la escuela y que dio como resultado, entre otras cosas, en las producciones textuales que permita nuestra investigación sobre la autoría. En esta investigación, la noción de autoría ultrapasa una visión del sujeto responsable de la firma de un texto con el fin de cumplir con una tarea escolar. El proyecto fue desarrollado con los estudiantes del EMI en una escuela en la región sur del estado de Santa Catarina, cuya propuesta fue dirigida a los conocimientos que se rodea a la escuela, a partir de los relatos de los ancianos de la comunidad. Después de la ejecución del proyecto, comenzamos a analizar las prácticas de escritura resultantes de cada actividad, como que sería posible pensar en el proceso de autoría de producción textual colectiva de los estudiantes y que interferencia produciría en la relación escuela y su comunidad circundante. Para el análisis, recortamos la materialidad verbal (oral y escrita), las conversaciones de las grabaciones de los estudiantes durante la producción del texto, producciones textuales y grabaciones de radio de las iniciativas desarrolladas por los estudiantes. Para intentar comprender cómo el sujeto-colectivo produce autoría, analizamos, a partir de Possenti (2002), los “indicios del autoría” en la materialidad textual, lo que nos permitió entender que la escritura del texto colectivo no sucede por medio de una suma de frases o esquejes, ya que existe una negociación previa a la obra de construcción textual, por medio de un proceso de colaboración. Es decir, cada participante contribuye de sus experiencias, a la redacción del texto, y este trabajo de colaboración, se hacen costuras que atraviesan los dijeres de una y la otra, diluyendo el tejido textual. La escritura autoral, ya que señala el proceso negociación, es el efecto de la participación en la difusión del conocimiento de que cuando se expande allende de las paredes de la escuela, le permite construir la escritura más significativa. La escritura autoral de los estudiantes del EMI supera, según Furlanetto (2008), los niveles de autoría, desde los niveles parafrásticos, cuando se dice de la misma manera, los niveles más polisémicas, cuando promover articulaciones textuales abren las posibilidades de decir. El proceso de construcción de la autoría de estos estudiantes requiere

experiencia de escritura que fue posible gracias a los límites físicos de la escuela, potencializando, lo que llama Gallo (2012) fronteras simbólicas.

Palabras llave: Autoría. “Ensino Médio Inovador”. Escrita Colectiva. Divulgación del Conocimiento.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Representações imaginárias do DP autoritário .....	26
Figura 2 – Representações imaginárias do DP polêmico .....	30
Figura 3 – Quadro do número de aulas assistidas .....	38
Figura 4 – 1ª visita ao asilo.....	43
Figura 5 – Carinho como parte do processo .....	43
Figura 6 – Atenção como forma de valorização.....	43
Figura 7 – Corpo/senti(n)do .....	44
Figura 8 – Organização de campanha solidária - Escola.....	44
Figura 9 – Divulgação da campanha solidária – Rádio .....	45
Figura 10 – Divulgação da campanha solidária no Jornal-X.....	46
Figura 11 – Entrega dos brindes no asilo .....	47
Figura 12 – Entrega do ofício ao representante municipal.....	51
Figura 13 – Reportagem de jornal .....	53
Figura 14 – O falar sobre a escola .....	54
Figura 15 – Quadro com atividades realizadas durante o PEC .....	56
Figura 16 – O jogo autoral.....	89
Figura 17 – Quadro polos e níveis de aprendizagem .....	92
Figura 18 – Representação do 1º movimento de autoria .....	99
Figura 19 – Representação do 2º movimento de autoria .....	108
Figura 20 – Representação do 3º movimento de autoria .....	113
Figura 21 – Representação do 4º movimento de autoria .....	124
Figura 22 – Representação do 5º movimento de autoria .....	133

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

AD – Análise do Discurso

CP – Condições de Produção

DE – Discurso da Escrita

DO – Discurso da Oralidade

DP – Discurso Pedagógico

DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

EM – Ensino Médio

EMI – Ensino Médio Inovador

LDB – Leis de Diretrizes e Bases

LP – Língua Portuguesa

MD – Memória Discursiva

PA – Pronto Atendimento

PCSC – Proposta Curricular de Santa Catarina

PEC – Projeto Escola-Comunidade

ProEMI – Programa de Ensino Médio Inovador

SD – Sequência Discursiva

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>17</b>
<b>2</b>	<b>PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO .....</b>	<b>24</b>
2.1	PROJETO ESCOLA-COMUNIDADE: A CULTURA LOCAL COMO POTÊNCIA PARA IRROMPER UM DISCURSO POLÊMICO NA ESCOLA .....	32
2.2	A EXPERIÊNCIA DESENVOLVIDA NA ESCOLA .....	34
2.3	A CONSTITUIÇÃO DO <i>CORPUS</i> .....	58
<b>3</b>	<b>DOCUMENTOS OFICIAIS E O ENSINO MÉDIO: UM MOVIMENTO PARA O ENSINO INTEGRAL .....</b>	<b>62</b>
3.1	PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARIANA .....	64
3.2	PROGRAMA DE ENSINO MÉDIO INOVADOR .....	66
3.3	O PROEMI NA ESCOLA SELECIONADA: SENTIDOS EM CONFRONTO .....	68
<b>4</b>	<b>ESCRITA COLETIVA: ESPAÇO DE NEGOCIAÇÃO .....</b>	<b>73</b>
<b>5</b>	<b>AUTORIA NA ESCOLA: UM GESTO DE INTERPRETAÇÃO.....</b>	<b>81</b>
5.1	MOVIMENTO 1.....	95
5.2	MOVIMENTO 2.....	100
5.3	MOVIMENTO 3.....	109
5.4	MOVIMENTO 4.....	114
5.5	MOVIMENTO 5.....	126
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>136</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.</b>
	<b>ANEXOS .....</b>	<b>147</b>
	<b>ANEXO A – PROJETO ESCOLA-COMUNIDADE.....</b>	<b>148</b>

## 1 INTRODUÇÃO

[...] o ‘conhecimento’ não é um conteúdo guardado na Escola; ele está no mundo (na cidade) em seu real, na relação que o sujeito estabelece com o entorno em que vive. A Escola precisa conhecer, por assim dizer, esse conhecimento. Não como mero contexto (usar a palavra tijolo para alfabetizar, ou ficar em uma atividade meramente descritiva) em que ela está, mas como o que dá forma à vida social.  
(ORLANDI, 2004)

O interesse que move esta pesquisa vem se consolidando em nossa trajetória docente, desde quando ingressamos na Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina, no ano de 2002. Nesse percurso, fomos verificando, no dia a dia da escola, que a escrita está marcada por experiências que não despertam a atenção dos alunos. Na visão dos professores, o envolvimento com a escrita aponta para situações que confirmam um desempenho insatisfatório do aluno.

A insatisfação de alunos inquieta-nos a refletir sobre as condições da escrita na escola, que, em muito, levam a privilegiar atividades cujos sentidos aparecem evidentes, fixos, únicos. Com uma situação naturalizada na escola, os alunos são levados a, muito cedo, encontrar os sentidos dos textos, do que os autores quiseram dizer, do que o professor quer dizer com as perguntas que faz, entre outras situações próprias do cotidiano escolar. Cria-se a ilusão de que o sentido das coisas está por ser descoberto, encontrado. E é essa mesma necessidade de encontrar os sentidos que nos faz acreditar na possibilidade de saturá-los, encontrar o sentido, como uma condição de compreender o mundo a nossa volta.

Somando-se a esta habilidade a ser alcançada, de encontrar o sentido (o verdadeiro sentido) nos textos, a escola se propõe a construir um aluno crítico diante dos diversos textos. Mas, ao estipular linhas a cumprir, enredos prontos, estreita possibilidades de dizer, o que impossibilita, muitas vezes, um trabalho mais independente do aluno, de se movimentar, posicionar-se, ficando restrito ao que é esperado. A escrita, em tal perspectiva, limita-se a uma língua-estrutura, a um instrumento avaliativo, fazendo com que a adequação textual seja um resultado previamente estabelecido. O processo de escrita na escola, como lembram Coracini (1999) e Souza (1999), circunscreve-se a atividades em que a produção de sentidos no texto interessa minimamente, uma vez que prevalece o registro formal de um código, a reprodução de suas formas. Situações essas que acabam refletindo, muitas vezes, uma escrita de texto padronizada.

A questão que se coloca, ainda, é que pouco se privilegia a produção de sentidos, atribuindo-se maior valor à conformidade de regras gramaticais. A proposta de produzir padrões de escrita do aluno, sem motivação para escrever, faz com que este modelo de escola funcione como um lugar que anula a possibilidade de o aluno (e do professor) desenvolver práticas de escrita mais significativas e percorrer diferentes espaços de saber. Essas situações, que pressupõem controle, confirmam uma produção desconectada da realidade e refletem uma escola, ainda, como instituição que mais reproduz (os sentidos já determinados) do que produz.

Tais práticas textuais priorizam, em muito ainda, uma configuração tradicional de escrita, compreendida quando o aluno procura corresponder ao que o professor espera dele, como cumprimento de um dever. Nessa configuração, pressupõe-se a regulação do sentido, com determinações que levam a uma produção textual desvinculada das relações sócio-históricas, de forma que se pressupõe que ao conhecer, unicamente, a estrutura de um texto o aluno saberá escrever melhor.

Daí questionarmos: como a escola poderia oportunizar a produção de uma escrita mais significativa? Haveria espaço, segundo Abreu (2009, p. 14), para uma “perspectiva em rede”, em que se desfaz a ilusão hierarquizada, linear e definitiva do saber? O ensino, assim delineado, ofereceria espaço para produzir textos sem se limitar a metodologias que priorizam o se quer ouvir ou ler, afastando-se de formas de dizer correspondentes a uma solicitação do professor? Há espaço para práticas de produção de textos que, interligadas e significadas no meio social, poderiam favorecer posicionamentos desse sujeito que escreve, de se responsabilizar pelo dizer?

Nosso interesse para a pesquisa de doutorado, vinculada ao Programa de Pós Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina - UNISUL, na linha de pesquisa Texto e Discurso, busca refletir sobre o funcionamento da autoria na escrita coletiva de alunos do Ensino Médio Inovador (EMI), quando envolvidos pela construção e divulgação de conhecimentos do entorno da escola, em particular, o saber do idoso. A noção de autoria que trazemos para esta discussão fundamenta-se na perspectiva discursiva, em que o sujeito do discurso se constitui na e pela linguagem, atravessado por aspectos históricos, sociais e ideológicos. O texto, enquanto materialidade significativa, permite encontrar pistas que dão visibilidade à autoria nos textos. Buscando compreender como o sujeito desse discurso da escola se mostra no texto, buscaremos, a partir de Possenti (2002), interpretar os “indícios de autoria” na materialidade textual.

Para refletir sobre o processo de autoria na escrita coletiva, propomos condições de escrita, que pudessem despertar interesse do aluno, de modo que fosse possível investigar uma escrita para além de práticas de “siga o modelo”. Buscamos, com isso, distanciar-nos de uma orientação de produzir textos com objetivos avaliativos, apenas. Para compor essas condições, consideradas necessárias para a pesquisa, elaboramos um projeto de produção de textos, que denominamos Projeto Escola-Comunidade (PEC). Privilegiamos a aproximação Escola/Comunidade, particularmente com idosos – cujos saberes nem sempre são valorizados e/ou reconhecidos na escola. Segundo Andrade (2011), em uma cultura capitalista, os idosos são vistos como “sujeitos mudos” (2011, p. 324), possivelmente por não realizarem mais as tarefas que realizavam quando mais jovens ou por dependerem de seus familiares para, de alguma forma, estarem envolvidos na sociedade.

A proposta, elaborada para ser desenvolvida na escola, previa entrevistas com idosos da comunidade onde a escola está inserida, escrita de relatos e outras possibilidades de gêneros de texto, que pudessem ser apresentadas à comunidade da qual a escola faz parte. Essa proposta não pretendia engessar um processo de produção de texto, como um roteiro, todavia, buscamos preservar a aproximação entre a Escola e a Comunidade para compreender o funcionamento da autoria na escrita coletiva, analisando os efeitos de sentido aí implicados.

Em busca de um lugar que nos permitisse implementar a proposta de pesquisa, possibilitando-nos extravasar os muros da escola, selecionamos uma unidade escolar que, nesta oportunidade, oferecia o Programa de Ensino Médio Inovador - ProEMI. Segundo o Documento Orientador (2013) desse programa, o que se propõe é uma reorganização curricular que busca unir teoria e prática, distanciando-se da ideia de fragmentação entre as disciplinas, do dualismo histórico entre formação geral e ensino profissionalizante e, assim, aproximar-se de uma base unitária que articula as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura (2013, p. 14). Questiona-se, segundo o parecer CNE/CEB nº 11/2009 (BRASIL, 2009, p. 12)<sup>2</sup>, o etapismo escolar e a organização das disciplinas de forma segmentada para, de outro modo, acolher ações, situações, tempos diversos e espaços diversificados de ensino.

O ProEMI, de âmbito federal, vai dialogar com as diretrizes estaduais, representadas, em Santa Catarina, pela Proposta Curricular (PCSC), que é um documento norteador da teoria e da prática pedagógica de escolas catarinenses. Seja na esfera nacional,

---

<sup>2</sup> O Parecer CNE/CEB no 11/2009 discorre sobre uma “Proposta de experiência curricular inovadora para o EM”.

seja estadual, a preocupação recai sobre a relação teoria/prática, particularmente no que se refere à formação integral do jovem do Ensino Médio, visando à multidimensionalidade do sujeito.

O desenvolvimento da pesquisa (PEC) aconteceu durante o ano de 2014, em uma escola da Rede Pública Estadual de Santa Catarina, integrante da 36ª Regional de Braço do Norte. O projeto contou com a participação de sessenta e cinco estudantes, divididos em três turmas de EMI. A pesquisa nos levou a pensar na forma de dizer desses alunos, cuja relação com o social pode ser entendida como condição para um trabalho significativo, favorecendo, com isso, uma escrita do aluno para que, assim, seja possível analisar a autoria no espaço do coletivo.

Ultrapassar os muros da escola não significa, apenas, transpor limites físicos, lugares, com indivíduos empíricos<sup>3</sup>. Trata-se, a partir de Gallo (2012), de romper com as fronteiras simbólicas da escola, cuja relação se dá histórica, social e ideologicamente. Na escola, pode ser compreendido quando se permite ao aluno se desligar, quanto possível, de regras restritivas, que regulam a forma de atribuir sentidos como únicos e verdadeiros. Isto ocorre, por exemplo, quando é possível se afastar de roteiros de produção textual, que delimitam o que o aluno deve dizer em cada um dos parágrafos, para experimentar situações discursivas que o aproximam, ao máximo, de situações reais. Tanto a aproximação física (escola/comunidade) quanto simbólica precisam estabelecer relações significativas para o aluno, de forma que se consiga algum distanciamento de uma relação bilateral (aluno-professor/professor-aluno) e umbilical de sentidos presos à escola, características essas que limitam uma organização curricular, tal como sinalizada nos documentos orientadores acima citados.

Para a discussão que propomos na Tese, coletamos o material produzido pelos alunos durante o PEC em 2014. A partir disso, fomos observando indícios que particularizavam a escrita do aluno, sendo possível, então, organizar um *corpus* de investigação que poderia nos ajudar a responder às seguintes questões:

- 1) Ao promover a aproximação escola/comunidade, será possível favorecer a transposição de fronteiras simbólicas (GALLO, 2012)?
- 2) Como se dá o funcionamento da escrita coletiva de estudantes de EMI?

---

<sup>3</sup> Compreendemos indivíduos empíricos como a pessoa que circula em sociedade, com atribuições físicas que a distinguem socialmente.

- 3) Como a autoria se configura no espaço coletivo, quando os sujeitos são envolvidos pela divulgação de conhecimentos no entorno da escola?
- 4) O ProEMI, por ser um programa do governo federal, que oportuniza a inovação a partir de uma reorganização curricular, oferece condições para uma escrita autoral?

Diante de tais indagações, buscaremos, nesta tese, investigar como se configura a autoria na escrita coletiva em textos escolares a partir da inserção dos alunos do EMI em espaços de divulgação de conhecimentos, que privilegiem a aproximação escola e comunidade.

Queremos entender se, dissolvendo as fronteiras da escola, o contato mais aproximado entre a escola e a comunidade pode interferir no processo de autoria na escrita coletiva. Vale ressaltar que a aproximação de que falamos não significa, unicamente, o deslocamento físico da escola, mas seu funcionamento como aspecto concreto e motivador para que a escrita do aluno produza sentidos para ele, no texto e no social, favorecendo, com isso, uma experimentação simbólica. Nessas condições, ainda que muitas vezes os textos circulem no espaço da escola, compreendemos que isso se dá de modo diferente de quando os alunos escrevem textos, unicamente, para o professor.

Para desenvolver a presente proposta, os objetivos específicos foram divididos em dois grupos: objetivos do PEC (1) e objetivos da Tese (2), quais sejam:

1) PEC:

- a) elaborar um projeto de produção textual, priorizando a aproximação física entre a escola e a comunidade;
- b) apresentar o projeto aos alunos envolvidos;
- c) desenvolver o PEC e acompanhar sua realização;
- d) observar as aulas de LP, com gravações das conversas dos alunos durante o processo de escrita do texto;
- e) acompanhar e registrar as iniciativas em que os alunos das turmas participantes foram envolvidos;
- f) coletar o material produzido pelos alunos, bem como os demais que a eles fazem referência.

2) Tese:

- a) organizar o *corpus* de análise;
- b) discutir o que se pressupõe sobre espaços educativos e significativos em documentos oficiais;

- c) investigar a escrita coletiva como um novo espaço educativo/significativo;
- d) investigar, no *corpus*, como o discurso do outro funciona no discurso do sujeito da escrita coletiva;
- e) verificar como se configura o sujeito da escrita coletiva;
- f) trazer elementos da Análise do Discurso que possam contribuir para uma discussão sobre autoria na escola;
- g) analisar possíveis indícios de autoria na escrita coletiva de alunos de EMI;
- h) compreender como a divulgação do conhecimento atravessa a forma de dizer desses sujeitos na escola.

Definidos os objetivos, apresentamos como organizamos a tese:

No 2º capítulo, apresentamos nosso percurso de pesquisa, desde a elaboração do PEC, seu desenvolvimento e observação na escola até a composição do nosso *corpus* de pesquisa. A elaboração e observação do processo de implementação do PEC mostram que o trabalho do analista em AD não se propõe imparcial e, por ser movido por determinações ideológicas, faz com que seus gestos de interpretação também sejam efeitos de determinações, de escolhas pessoais.

No 3º capítulo, refletimos sobre o que o ProEMI (programa do Governo Federal, que se propõe a repensar a organização curricular das escolas) e a PCSC propõem a respeito da construção de práticas significativas de escrita. A leitura que fazemos dos documentos aponta para a necessidade de construir diferentes espaços educativos na escola, buscando minimizar deficiências que configuram o ensino, atualmente.

No 4º capítulo, propomos pensar sobre a escrita na escola como um possível espaço educativo, a partir da negociação, não como quando um integrante escreve uma parte que se pode identificar no texto, mas como uma colaboração que está no processo de construção dos sentidos, em que todos colaboram na construção do texto, o que é anterior à sua materialização. Daí podermos pensar em um sujeito da escrita coletiva. A escrita coletiva é vista como um espaço educativo que tem potencial para interferir na forma como se constituem os sentidos, o que sugere efeitos discursivos distintos de um trabalho que privilegie a escrita individual.

No 5º capítulo, propomos compreender o funcionamento da autoria nas práticas coletivas de produção de textos envolvidos por uma aproximação entre a escola e a comunidade. Abrigamos a discussão na AD, interpretando possíveis indícios de autoria (POSSENTI, 2002), materializados nos textos. Há uma tendência em considerar que, nos movimentos interpretativos do sujeito da escrita coletiva, a autoria na escola acontece em um

processo de superação, segundo Furlanetto (2008-2015), de patamares de autoria, acolhendo desde uma escrita parafrástica, quando se privilegia a mesma forma de dizer, a uma escrita mais voltada ao polissêmico, ao que se desloca, que causa rupturas na forma de trabalhar o sentido na escola.

Como um efeito de finalização de nossas reflexões, no 6º capítulo, propomos uma relação entre a autoria e a divulgação do conhecimento como prática que pode se sobredeterminar e que mexe com a forma de dizer do sujeito. A organização em capítulos não pretende limitar os pressupostos teóricos a um capítulo específico, já que estarão norteando todo nosso percurso de pesquisa, desde a constituição do *corpus*, à teoria e à análise dos dados.

## 2 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

O conhecimento na escola, historicamente, corresponde a um saber científico e vem sendo definido, em manuais didáticos, a partir de uma lógica disjuntiva entre certo e errado, um discurso que preconiza a completude, a clareza, a naturalização dos sentidos, pressupondo-se, com isso, segundo Pêcheux (1988), uma “língua logicamente perfeita” (1988, p. 126). Nesse contexto, só existiriam situações previamente resolvidas, idealizadas, previsíveis. Sabemos, contudo, que os sentidos ali produzidos dependem das posições assumidas pelo sujeito do discurso da escola. É por meio de discursos que os sujeitos conseguem agir (reagir), posicionar-se em sociedade. Olhar para a forma como os sentidos vão se constituindo na história, permite supor que estão sempre sujeitos a falhas, equívocos, sendo a linguagem carregada de não-ditos, não-percebidos, mas que estão em nossas relações discursivas.

O discurso, como o lugar em que se realizam os sentidos, constitui-se não de registros linguísticos inertes, conceitos fixos, mas de possíveis efeitos de sentido produzidos na relação entre os interlocutores. Desse modo, não acessamos os sentidos de forma direta, automática, mas os efeitos de sentidos possibilitados a partir do dizer. Segundo Pêcheux (1997), “é impossível analisar um discurso como um texto, isto é, como uma seqüência [sic] linguística fechada sobre si mesma, mas que é preciso referi-lo ao conjunto de discursos possíveis a partir de um estado definido das condições de produção” (1997, p. 79). Significa pensar, então, na infinidade de fatores que interferem na constituição do dizer, destacando-se aspectos sociais, políticos e ideológicos. Há, nesse caminho, um conjunto de elementos que imprime contorno ao dizer: os interlocutores, a situação da enunciação, o contexto histórico-social, que são condições de produção que nos afetam, nos atravessam cotidianamente.

Para Pêcheux (1997), as condições de produção (CP) do discurso, o contexto, a situação, a posição dos sujeitos no discurso, acabam determinando o dizer. Em vista de tais condições, é preciso olhar para as imagens que os participantes fazem de si, do outro, do referente, bem como dos lugares sociais que ocupam, pois, segundo Pêcheux (1997), “Essa antecipação do que o outro vai pensar parece constitutiva de qualquer discurso [...]” (1997, p.77).

É através de um jogo de representações imaginárias que se procura experimentar o lugar do outro a partir do seu próprio lugar. Dito de outro modo, buscamos, ilusoriamente, controlar a dispersão dos sentidos, organizar os discursos, experimentar posições discursivas e, assim, antecipar possíveis respostas. É como se nos colocássemos no outro lugar prevendo

o que pensamos sobre o outro, o lugar de onde fala um pai, um prefeito, um presidente. O foco desse jogo de representações não está no indivíduo real, que controla os sentidos que produz, mas nas posições ocupadas pelo sujeito no discurso.

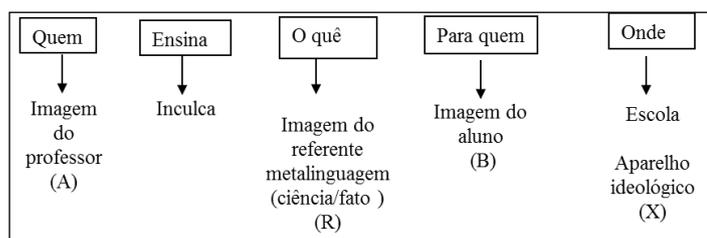
O sujeito da AD, segundo Orlandi (2006), “não é o sujeito empírico, mas a posição sujeito projetada no discurso” (2006, p. 15). A posição de um pai, por exemplo, apresenta motivações (sócio-político-ideológicas) diversas de quando assume outra posição, como um empresário ou político, pois os sentidos ali envolvidos determinam as posições assumidas. Trata-se, segundo Pêcheux (1997), de um “objeto imaginário” (1997, p. 83), isto é, o ponto de vista do sujeito e não uma experimentação física.

A partir desse ponto de vista, a língua sempre está em movimento, como acontecimento único, cujo funcionamento se dá em condições específicas na sociedade. E, como os discursos não acontecem de forma lógica e evidente, é preciso, segundo Daltoé (2011), “investigar seus modos de funcionamento, procurando perceber como eles fazem trabalhar os sentidos” (2011, p. 17). Nesta perspectiva, os sentidos não estão colados a sua materialidade, mas dependem das condições em que os discursos são produzidos.

O nosso olhar para o discurso da escola implica compreender como os sujeitos desse discurso constituem-se no processo de escrita. Por isso, é necessário considerar as condições de produção desse discurso que afetam a forma como o sujeito se constitui ali. Há, na escola, uma tentativa de corresponder ao que o outro (interlocutor) espera ouvir ou ler. No caso do aluno, há um investimento sobre o que o professor gostaria de ouvir e, assim, tentar lhe corresponder. São roteiros que acabam silenciando as múltiplas possibilidades de dizer do aluno, que estão acostumados e confortados com práticas homogeneizadoras de quando todos procuram corresponder a modelos de escrita e que aquele que consegue alcançar o proposto é, possivelmente, visto como um bom aluno pela escola. Quando se assume uma posição autoritária entre um emissor e um receptor/aprendiz diante do conteúdo a ser ensinado, pressupõe-se que o aluno não saiba determinados conteúdos, precisando seguir os passos de manuais.

Esse jogo de formações imaginárias é uma tentativa de regular a forma de dizer dos sujeitos por meio da antecipação, em que o emissor projeta uma representação do receptor e, a partir daí, planeja estratégias discursivas. Assim, podemos pensar esse jogo de formações imaginárias em relação ao Discurso Pedagógico (DP) a partir do quadro apresentado por Orlandi (2006a):

Figura 1 – Representações imaginárias do DP autoritário



Fonte: Orlandi, (2006a, p. 16).

No dizer de Orlandi (2006a, p. 17), a imagem que domina no DP pode ser representada pela expressão IB (IA (R)), em que a imagem do referente (R) a que o aluno (A) tem acesso é aquela que o professor (B) faz desse referente, do conteúdo a ser ensinado, quando a imagem que deveria ser dominante no DP, segundo a autora, é a imagem que o aluno tem do referente (IB (R)). Em outras palavras, significa dizer que a escola (e o professor enquanto disseminador/controlador de um discurso legitimado, discurso da ciência) não oportuniza condições para que o aluno faça escolhas, proponha iniciativas. Desconsidera-se, assim, o que é significativo, sem uma efetiva preocupação com a cultura local, como se a sequência de conteúdos e atividades propostas em manuais ou ementas curriculares fosse natural. Mantém-se, nesse cenário, a não problematização do referencial; nas palavras de Orlandi, ‘é porque é’ (2006a, p. 19).

Para Massmann (2013), em análise ao quadro proposto por Orlandi em relação às representações na prática pedagógica, “as práticas pedagógicas ainda apontam para uma realidade muito diferente que se coloca sob a forma de um discurso autoritário que tem a figura do professor como elemento central [...]” (2013, p. 162). Segundo esta autora, os sistemas de ensino de hoje (século XX e XXI) não apresentam significativas mudanças se compararmos com o século XIX, pois a relação com o conhecimento passava necessariamente pela figura do professor como detentor do saber, “elemento central da aprendizagem” (2013, p. 163).

Coracini (1999) avalia o processo de produção escrita na escola e constata que as oportunidades oferecidas ao aluno são mínimas, e o que mais pesa é o “controle do conteúdo e da forma” (1999, p. 24), isto é, o que prepondera é a escrita do texto que se adequa a regras gramaticais, ficando a relação de sentido do texto às margens de sua estrutura. Com relação às propostas de textos, a autora destaca: “Escrever bem é escrever em conformidade com as regras gramaticais” (1999, p. 24), o que supõe uma escrita a certo ponto controlável pelo

professor, isto é, não se dá muita importância para o sentido do texto, ao que levou o aluno a escrever.

Esse cenário, tal como propõe Orlandi (2006a), Massmann (2013) e Coracini (1999) para o DP, leva-nos a pensar nas práticas de produção textual, que só fazem sentido no espaço da escola, porque alimentam a ilusão de estar construindo um aluno autônomo, crítico, conhecedor de seus textos, mas que segue roteiros de escrita que, em última instância, quer alcançar as expectativas do professor.

Esse processo discutido pelas autoras lembra um movimento de circularidade no DP. O funcionamento circular dos discursos na escola é visto na relação aluno/professor quando confirma que o professor é a autoridade para quem o aluno pode/deve escrever os seus textos e a quem procura corresponder, de forma que a produção desse conhecimento fará sentido, apenas, neste espaço, que é o da escola. A circularidade, segundo Orlandi (2006), “é um dizer institucionalizado, sobre as coisas, que se garante, garantindo a instituição em que se origina e para a qual tende: a escola” (2006, p. 28). No DP, tal como propõe a autora, a circularidade é percebida quando o professor assume a posição de autoridade/emissor e o aluno assume a condição de aprendiz/receptor diante do conteúdo a ser ensinado, pressupondo-se que o aluno não saiba determinados conteúdos. Além disso, os textos e exercícios são feitos pelo aluno para cumprir um papel, ou seja, a escrita é endereçada para o professor com a finalidade de cumprir uma tarefa escolar, isentando-se, com isso, de um trabalho mais significativo em relação ao texto que produz. Quer dizer, na produção do texto, o aluno se preocupa mais em atingir as ideias que o professor supostamente gostaria de ouvir/ler, do que propriamente em tentar expressar sua forma de pensar o mundo.

Essas práticas nos remetem a um discurso pedagógico nos moldes de um discurso autoritário, tal como compreendido por Orlandi (2006a), como “algo que se deve saber” (2006a, p. 17), um discurso que perpetua a noção do erro, em que predominam relações de paráfrase, as mesmas formas de dizer e a não reversibilidade de sentido, isto é, o aluno que não participa de um processo de construção do sentido.

Para desenvolver a crítica e a autonomia na escola, como um dos desafios que a escola precisa enfrentar, propomos uma investigação sobre a escrita coletiva. Em busca de condições para analisar o funcionamento dessa escrita coletiva, elaboramos o PEC, que sustenta uma dupla possibilidade: 1) aproximação entre os saberes da escola e os saberes da comunidade pela via das narrativas dos idosos; 2) experiências de escrita em que seja possível observar o funcionamento da autoria na produção textual coletiva dos alunos. Nesse caminho, a partir de Orlandi (2001a), “o estudo da linguagem não pode ser apartado da sociedade que a

produz” (2001a, p. 17), de forma que o conhecimento não poderia se limitar ao espaço da escola.

A pesquisa que propomos, por meio do PEC, implica pensar nas relações de imagens dos participantes do processo envolvidos por condições de produção, cuja imagem de escola se afasta daquela em que o professor é o dono do saber, o aluno é o que corresponde aos ditames da instituição e o texto que só faz sentido no espaço restrito da escola.

O PEC foi motivado em todo o seu processo por saberes da pessoa idosa, desde as entrevistas sobre suas experiências de vida, no início do ano de 2014, até a apresentação, no espaço radiofônico, da pesquisa desenvolvida pelos grupos, no mês de novembro daquele ano. Essa aproximação entre a escola e seu entorno, entre a escola e o idoso, implica o reconhecimento de novos espaços educativos e significativos, que é o que vem sendo abordado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). A temática que envolve o saber idoso está dimensionada nas DCNEM, que prenuncia o “respeito e valorização do idoso” (BRASIL, Resolução CNE/CEB n. 2, 2012), como forma de produzir conhecimentos na escola. Os idosos, segundo Andrade (2011), em uma cultura capitalista, são vistos como “sujeitos mudos” (2011, p. 324), são impedidos de falar, de escolher, o que é característico de um processo histórico em que o isolamento desses sujeitos é uma forma de “silenciar subjetividades em transformação” (2011, p. 324).

A investigação pretende olhar para essa aproximação escola/comunidade, verificar se haveria aí possibilidades mais significativas para dissolver uma perspectiva linear de construção do conhecimento, de quando o professor ensina e o aluno aprende. Segundo Abreu (2009, p. 2), é preciso desenvolver a autonomia do aluno, valorizando o diálogo e reconhecendo o olhar do outro na construção do saber. Desse modo, o que propõe a autora, e que acolhemos nesta tese, é que o conhecimento é construído pelos sujeitos decorrente de práticas discursivas.

Essa aproximação de que tratamos vai além de olhar para a superfície linguística, com dados estáticos, cristalizados, pois abrange relações sociais, políticas e ideológicas para produzir sentidos. Daí se dizer, tal como apresenta Orlandi (2005), que “os sentidos não estão só nas palavras, nos textos, mas na relação com a exterioridade, nas condições em que eles são produzidos e que não dependem só das intenções dos sujeitos” (2005, p. 30). A linguagem, como “ato social” (ORLANDI, 2001a, p. 17), permite entender como os sentidos se constituem quando os sujeitos são envolvidos com a cultura do entorno.

A noção de cultura que trazemos à discussão, conforme De Nardi (2011), não significa um espaço de registros inertes, fixos, quando o sujeito reconhece e aceita a cultura

do outro, nem se confunde com tradição ou manifestações culturais, como produtos acabados, mas a cultura como um espaço dinâmico. Para De Nardi e Balsan (2010): “Cultura é lugar de sujeitos, que se movem nas redes sociais produzindo nós e fazendo furos, portanto, também não é a cultura aquisição ou transferência de algo que está fora do sujeito, que lhe é exterior, porque ela é o lugar em que se organiza a relação desse sujeito com o *Outro*” (2010, p. 89, grifo da autora). Portanto, a noção de cultura, que acolhemos em nossa discussão, corresponde a um processo de construção pelo sujeito, que abre a possibilidade de promoção de deslocamentos, distanciando-se, assim, dos saberes cristalizados, em que o sujeito pode ver o outro sentido, atribuindo significado ao processo e não continuar, apenas, reproduzindo conhecimentos. Em nossa proposta, a cultura significa esse “lugar de interpretação”, ou, conforme as autoras, como um lugar “de compreensão do outro e de seu espaço (e, portanto de nosso próprio espaço e dos lugares que nele encontrarmos para sermos sujeitos dessa cultura)” (2010, p. 89). Com isso, não há como pensar nos sujeitos da escola como alheios à cultura de seu entorno, pois são constituídos justamente por fazer parte dessa cultura, que se move, e ao mesmo tempo constitui os sujeitos, como em um processo de reversibilidade.

Para investigar a autoria em um processo de escrita coletiva, quando os alunos são motivados pela cultura do entorno, definimos para esta pesquisa a organização em pequenos grupos, de forma que a grande parte das atividades propostas e desenvolvidas na escola aconteceu nesta configuração. Com o decorrer da experiência, verificamos que os grupos foram constituídos não só por quatro ou cinco alunos, mas que houve necessidade de uma mobilização diferente quando se tratou de iniciativas comuns, como a mobilização para uma campanha social. A escrita coletiva<sup>4</sup> para esta pesquisa está sendo compreendida da seguinte forma:

a) Coletivo de Tipo 1 (Nós1): refere-se à composição de grupos constituídos por 4 ou 5 alunos. O critério da afinidade para a constituição da equipe foi estabelecido pelos próprios alunos e mantido desde o primeiro momento do projeto, a partir do primeiro contato com o idoso, nas entrevistas, até o final da pesquisa, quando foi apresentada à comunidade.

b) Coletivo de Tipo 2 (Nós 2): nesta modalidade de grupo, a organização não foi determinada previamente, isto é, algumas atividades foram sinalizando a necessidade de outra organização que extrapolava o pequeno grupo. Como exemplo para essa modalidade de

---

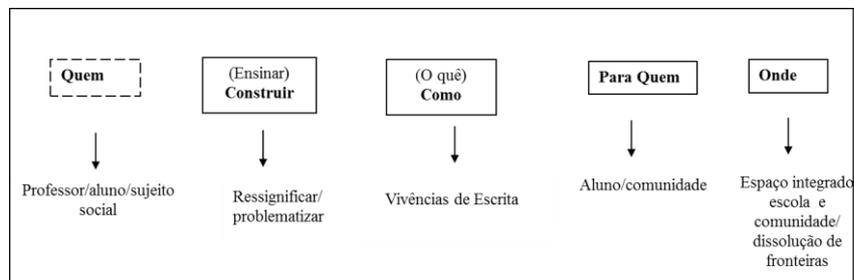
<sup>4</sup> A discussão sobre a Escrita Coletiva será apresentada no Capítulo 4.

coletivo, citamos a mobilização e divulgação de campanha solidária<sup>5</sup> no espaço radiofônico, com a junção de grupos distintos em uma mesma iniciativa.

O projeto, que elaboramos para pensar a autoria na escrita coletiva, pretende configurar uma proposta de DP polêmico, quando os sujeitos, envolvidos pela cultura do entorno da escola, podem atribuir mais sentido ao processo pela colaboração, na relação com o referente, na relação com os sentidos. Nesse caminho, o equívoco é inerente ao processo de escrita e, por conseguinte, ao processo de autoria, uma vez que a escrita e o sujeito dessa escrita vão se constituindo de forma negociada, permitindo a multiplicidade do sentido.

Possíveis mudanças nas relações imaginárias entre os sujeitos do DP (aluno e professor) e entre os sujeitos e o referente (professor, aluno e a prática de produção textual) poderão ser vistas a partir do desenvolvimento da experiência que privilegiou a aproximação escola/comunidade. A seguir, com base na proposta apresentada por Orlandi (2006a) para o DP, procuramos desenhar um quadro, em que pudéssemos explicar o que estamos entendendo a partir do nosso material de análise, que sinaliza a relação entre os sujeitos envolvidos no processo de escrita:

Figura 2 – Representações imaginárias do DP polêmico



Fonte: Elaboração nossa (2015).

Nessa configuração, procuramos repensar as práticas textuais, como explicitamos anteriormente a partir do quadro proposto por Orlandi (2006a), para investigar condições de produção para um DP que seja mais voltado ao polêmico, trazendo, para a sala de aula, formas diferentes de escrita. Formas diversas que cobram sentido em saberes outros que não apenas os saberes legitimados na escola. Essa afirmação corrobora a proposta de Orlandi (2006a) de “um DP que seja pelo menos polêmico e que não nos obrigue a nos despirmos de tudo que é vida lá fora ao atravessarmos a soleira da porta da escola” (2006a, p. 37). O

<sup>5</sup> Compreendemos a iniciativa da divulgação da campanha solidária como uma atividade de escrita, já que houve uma organização anterior à oralidade.

discurso polêmico, na visão de Orlandi (2006a), “mantém a presença do seu objeto, sendo que os participantes não se expõem, mas ao contrário procuram dominar o seu referente, dando-lhe uma *direção*” (2006a, p. 15, grifo da autora). Nessa modalidade, há possibilidade de mais de um sentido, mas essa polissemia é controlada entre os interlocutores.

A proposta sobre a qual procuramos refletir sugere que se repensem as condições de produção da escrita de textos perpetuadas no DP escolar (autoritário), uma vez que, segundo Souza (2013), “É exatamente porque o discurso permite a deriva, o rompimento, que é possível pensar nas contradições internas do discurso pedagógico alterando sua própria configuração” (2013, p. 153). Para tanto, é preciso problematizar as relações imaginárias desses sujeitos do DP.

A imagem do professor, enquanto único referente do saber nos moldes de um DP autoritário, reconfigura-se, nessa proposta que vamos desenvolver (figura 2), em um processo de interlocução. A imagem de aluno, que deixa de ser uno, em uma perspectiva de DP autoritário, e passa a ser plural em uma perspectiva polêmica, constitui-se com o outro (Outro-constitutivo – saber discursivo, e um outro – interlocutor efetivo/virtual). Essa relação levou-nos a representar o quadro, apresentado anteriormente na Figura 2, através de linhas pontilhadas, sinalizando para fronteiras fluidas na forma de constituir o sujeito desse discurso. O sujeito do discurso, nessa configuração, condensa saberes de vários blocos de conhecimento, passando a se constituir na interlocução, em um processo de troca de saberes. O referente (o texto) é visto não como uma resposta à solicitação do professor, mas vinculado a uma necessidade; o texto enquanto prática sócio-histórica. Por isso, na configuração apresentada, os sentidos não estão na literalidade das palavras, mas nas relações que se estabelecem entre os sujeitos, a linguagem e as condições em que se constituem.

Para Souza (2013), uma nova escola implica dissolver “muros conceituais e arquitetônicos. É preciso incluir a vida na escola e a escola na vida do sujeito da sociedade em rede, porque a escola precisa ser mais um nó nessa tessitura complexa” (2013, p. 153). Como complementa o autor e tal como compreendemos nesta tese: “A sala de aula precisa aceitar o desafio de aceitar novos espaços. Precisa favorecer o trabalho colaborativo [...]” (p. 153). Diante da necessidade de propiciar novos espaços de sentido, apresentamos, a seguir, como se deu a experiência de escrita com os alunos de EMI.

## 2.1 PROJETO ESCOLA-COMUNIDADE: A CULTURA LOCAL COMO POTÊNCIA PARA IRROMPER UM DISCURSO POLÊMICO NA ESCOLA

O PEC, realizado na escola com alunos de EMI e que, posteriormente, propiciou a constituição de nosso *corpus* de pesquisa, foi pensado para ser desenvolvido na rede pública de Ensino do Estado de Santa Catarina, 36ª Gerência Regional de Educação – GERED, com sede em Braço do Norte – Santa Catarina, onde estava sendo implementado o Programa de Ensino Médio Inovador (ProEMI)<sup>6</sup>.

O ProEMI é um programa desenvolvido em âmbito federal e propõe a inovação curricular, isto é, a possibilidade de planejamento interdisciplinar de forma que, com essa integração, consiga-se dissolver a fragmentação entre as disciplinas. Com isso, o programa busca promover práticas de ensino diferenciadas, voltadas a uma educação integral do aluno, para além do espaço formal que é a escola. A escolha por turmas de EMI não significa acreditar, segundo Coracini (1999), no “mito do novo” (1999, p. 21), em busca de ideias revolucionárias, como se a solução para as limitações da escola estivesse em algum lugar para ser descoberto, como uma caça ao tesouro, mas uma escolha pautada na possibilidade de ligar de forma mais contundente a teoria e a prática, a escola e a realidade que a circunda. Não queremos dizer, com isso, que os pressupostos que configuram o EMI não possam ser acolhidos no ensino médio regular. Contudo, como a carga horária do ensino médio regular é inferior à do EMI, a articulação efetiva entre teoria e prática nem sempre é possível.

O desenvolvimento do PEC estava previsto para acontecer em quatro escolas da 36ª Regional, na tentativa de abranger as unidades que estavam oferecendo o EMI. Todavia, o acompanhamento em quatro escolas demandaria tempo excessivo de deslocamento entre uma escola e outra, o que foi entendido como fator desfavorável para a qualidade do trabalho, particularmente se considerarmos que, em AD, na constituição de um *corpus*, não se busca, segundo Orlandi (2005), a exaustividade ou completude, pois um *corpus* não se esgota, mas sim se busca a profundidade, já que, segundo a autora, “todo discurso se estabelece na relação com um discurso anterior e aponta para outro” (2005, p. 62).

Privilegiamos, então, a escola onde havia número expressivo de alunos de EMI. Nesta, a professora das turmas nos acolheu e se dispôs a desenvolver a proposta de trabalho, embora tenha considerado um grande desafio, demonstrando preocupação com o que acreditava que queríamos alcançar com o PEC. Explicamos que, com a proposta,

---

<sup>6</sup> Trataremos do ProEMI no Capítulo 3.

pretendíamos compreender o processo de autoria, cujas condições envolvessem a divulgação do saber do idoso na/pela escola. Procuramos esclarecer que nosso interesse não seria descrever experiências exitosas ou não, mas analisar o modo como tais experiências acontecem quando são oferecidas condições para uma escrita envolvida por saberes do entorno da escola.

Para compreender melhor o espaço da pesquisa, conversamos com a direção da referida escola. A instituição escolar oferece oportunidade de estudo em três turnos letivos. Os alunos que compõem o EM, como normalmente é praticado (ou turmas regulares como se diz na escola para diferenciá-las das turmas de EMI), podem optar por ter aulas em um dos três períodos, sendo que a característica dos alunos em cada turno é diferenciada. Segundo informações obtidas com a direção da escola, os alunos que optam por estudar no período da manhã apresentam um perfil familiar com melhores condições financeiras e níveis de escolaridade superior, favorecendo o acompanhamento da escolaridade. Os alunos de EM do período vespertino têm características mistas; alguns dependem de transporte escolar, o que os impede de optar por período de estudo, outros trabalham no período da manhã como aprendizes em empresas ou comércio local, e, ainda, há os alunos com renda familiar inferior. Os alunos do EM noturno precisam, em sua maioria, trabalhar durante o dia, ou para contribuir com a renda familiar ou para suprir necessidades pessoais, o que faz com que todas as atividades escolares sejam realizadas durante o tempo em sala de aula. Os conteúdos, teoricamente, em todos os períodos, são os mesmos, mas como as realidades são diversas, tal como a necessidade de trabalhar, não se percebe, pela Gestão Escolar, o mesmo envolvimento dos estudantes.

Os alunos que ingressaram no EM, no ano de 2014, puderam optar pelo EM, como já existia, ou pelo EMI, que exige que o aluno permaneça um tempo a mais na escola.

As turmas de EMI, na oportunidade em que se deu a pesquisa, eram compostas por 65 alunos divididos em três turmas de 1ª Séries, com aulas no período matutino e vespertino. Todos os sessenta e cinco alunos de EMI participaram do PEC, embora nem todos tenham apresentado a mesma motivação no decorrer do projeto, o que não invalida o processo, pois não esperávamos, tampouco seria possível, atingir a completude em nossas ações.

Os alunos de EMI apresentam características similares aos demais alunos da escola que estudam no período da manhã, pois, supostamente, não têm necessidade de trabalhar e podem se dedicar integralmente aos estudos, contando, ainda, com a aprovação da família.

O PEC aconteceu sob a supervisão de duas professoras de LP: a professora titular das turmas, que deu início ao trabalho no mês de março a junho de 2014 e, após, a professora que a substituiu a partir do mês de julho até o mês de novembro do corrente ano.

O planejamento que apresentamos às turmas foi organizado de tal forma que facilitasse a compreensão do processo, mas sem pensar que, com isso, conseguiríamos o controle total das ações, particularmente se considerarmos que as manifestações desse sujeito não são controláveis, mas buscam corresponder às necessidades de um sujeito afetado sócio-historicamente.

## 2.2 A EXPERIÊNCIA DESENVOLVIDA NA ESCOLA

Em busca de compreender o funcionamento da autoria na escrita coletiva de alunos do EMI, organizamos atividades que privilegiaram a aproximação entre aluno e a comunidade onde a escola está inserida, pressupondo, com isso, experiências mais significativas de escrita para o aluno. A busca pelo saber do entorno da escola, em particular pelas narrativas dos idosos, poderia provocar o aluno à escrita e, ainda, suscitar reflexões sobre situações de marginalização social e de desvalorização.

O PEC, que foi desenvolvido na escola, em 2014, visava a promover vivências de escrita que fossem mais significativas para o aluno. As atividades<sup>7</sup> previstas no PEC foram examinadas com a professora da turma e previam, inicialmente, a organização da turma em grupos para elaboração de um questionário com temas de interesse de cada equipe para, em seguida, entrevistar um idoso definido por esse grupo. Segundo a professora das turmas, os grupos tiveram liberdade para escolher os idosos, contudo, muitos grupos foram incentivados a entrevistar idosos conhecidos na comunidade que tiveram, em algum momento da vida, envolvimento na política, no esporte, na cultura. Após essa definição, os grupos organizaram suas entrevistas, foram até os idosos, filmaram-nos com o consentimento deles e, após as entrevistas, produziram uma primeira versão de um relato, a maioria na forma de textos em prosa, como mostra a SD1, texto elaborado pelo Grupo 1, que será retomada posteriormente, no capítulo da análise da materialidade:

---

<sup>7</sup> Em relação à primeira fase do Projeto Escola-Comunidade, conduzida pela professora, não participamos presencialmente, embora mantivéssemos contato direto com a professora das turmas, que nos informava, em detalhes, a respeito do processo. Nosso objetivo inicial seria promover uma discussão a partir de pistas inscritas nos relatos produzidos pelos alunos, cujo efeito seria a publicação desses relatos em um livro.

**SD1**

Seu D<sup>8</sup>. nasceu em Outubro de 1933, na antiga U em BN, filho de GW e ADG, teve uma infância muito sofrida trabalhando na roça, pois sua mãe era muito doente. Ele quando criança teve dificuldades no estudo, pois era colono e morava no interior, mas mesmo com estes empecilhos ele estudou até a 5ª série, e com 30 anos concluiu o ginásio. Seu 1º emprego foi como dentista prático, profissão que exerceu por 45 anos. Quando seu D. teve seus filhos, percebeu que só com o salário de dentista, que não era fixo, não conseguiria *sustenta-los*, então ele fez um concurso do estado para se tornar coletor e conseguiu a vaga. Como coletor conseguiu boas amizades que ajudaram sua carreira política. Com o auxílio de algumas comunidades se elegeu a prefeito. SL naquela época era pouco desenvolvida, tendo poucos lotes prontos para construir moradias, *como* o desenvolvimento industrial acelerado, D. começou a abrir ruas e calçá-las, que ajudou muito no crescimento urbano da cidade. Essas foram umas de suas principais contribuições para o município. Hoje em dia seu D. está aposentado, bem de saúde, após vencer 2 cânceres, não se arrependendo de nada na sua vida, mesmo com convites de partidos políticos, D não pensa mais em se candidatar. Agora quer apenas aproveitar sua vida e deixa uma mensagem aos jovens: “Cuidado com a má *parceragem* e com as drogas, não desistam da escola para vencer na vida!”

Os textos foram encaminhados à professora, que fez a primeira leitura. Em momento posterior, após essa leitura, a professora destacou para os alunos que os textos poderiam assumir diferentes gêneros textuais, o que os levou a pesquisarem outras formas de apresentar o texto. A reelaboração do segundo texto foi antecedida por uma revisão coletiva no grupo para, então, apresentarem a 2ª versão desse relato à professora. Em um dos grupos, o texto foi reelaborado em forma de poema, como mostra a SD2, que será tratada em análise posteriormente:

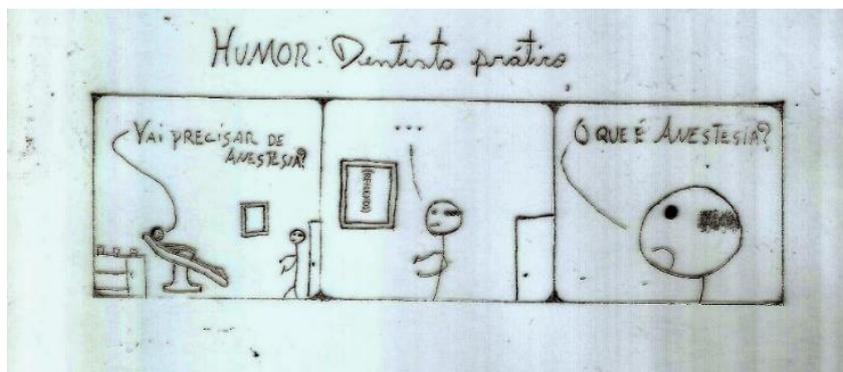
**SD2**

No ano de 33, Outubro era o mês e 3 era o dia  
 Para G. e A. uma data de alegria  
 Na casa do agricultor mudava toda a rotina  
 Pois nesta data nascia DDG.  
 Sendo Filho de lavrador na roça teve que trabalhar  
 Tudo era muito difícil e pouco pode estudar  
 Mas aos trinta anos para a escola resolveu voltar  
 Durante muitos anos como dentista trabalhou  
 Mas na primeira oportunidade um concurso ele prestou  
 Neste foi aprovado e se tornou coletor  
 Estava ali desenhado um futuro promissor  
 Vieram boas amizades que por ele foi preservada  
 Candidatou-se a prefeito e a vitória foi confirmada  
 Então apoiou as indústrias e teve ruas pavimentadas  
 Socorrer os mais humildes é sua marca registrada  
 Seus muitos anos de vida por Deus é abençoado  
 D. é homem de fé, nem pelo câncer foi derrotado  
Este cidadão é prova viva de um antigo ditado  
Cada um aqui neste mundo, colhe o que tiver plantado

---

<sup>8</sup> Para preservar a identidade dos sujeitos, bem como a menção a outros nomes, fazemos abreviações em todas as ocorrências.

Você que ler esta história e quiser seguir este exemplo  
 Faça planos, corra, sonhe não fique perdendo tempo  
 A vida passa depressa, tão rápida como o vento  
 Estude, lute, trabalhe e não enterre o seu talento  
 D. lhe dá um conselho: “Jovem nunca deixe de sonhar  
 Cultive boas amizades e procure estudar  
 A caminhada é longa difícil de atravessar  
 Mas a chegada é brilhante para quem não tem medo de lutar”.



Os dois textos (1ª e 2ª versão do relato) foram avaliados pela professora e ajudaram a compor a nota bimestral dos alunos. A forma de conduzir este processo de escrita desses textos (escrita, leitura, pesquisa, revisão, rescrita) mostra que houve um investimento da parte da professora, que sugeriu uma pesquisa para que os grupos buscassem outras formas de texto, contudo a multiplicidade de textos que surgiu, após essa solicitação, não foi condicionada. Dito de outro modo, a professora propõe uma sequência de atividades, mas sem garantia do que cada grupo iria produzir, tanto é que foram apresentadas formas diversas de textos, como poema, música, paródia, charge, reportagem.

A etapa de entrevistas e escrita de relatos foi concluída no final do mês de maio. Junto com as duas versões de relato, recolhemos as filmagens de alguns grupos referentes ao momento da entrevista com o idoso. Segundo a professora da turma, os alunos aprovaram o contato com os idosos, sinalizando uma experiência produtiva, pois além de serem bem recebidos nos locais das entrevistas, observaram o quanto o idoso se sente valorizado em falar de suas experiências de vida para os mais jovens.

Até este momento da pesquisa, os alunos tiveram acesso a espaços de saber diferentes dos que normalmente têm na escola, como exemplo, a própria entrevista que realizaram com os idosos. E, mesmo que os textos tenham circulado no ambiente escolar, sem alcançarem outros espaços de divulgação, já podemos verificar um modo diferente de trabalhar com os sentidos, particularmente quando se fala de sentidos reais na comunidade.

Após esse momento, quando os grupos haviam concluído as duas versões de relato, como previsto em calendário do programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem-UNISUL, passamos por um processo de qualificação do Projeto de Tese. A partir das contribuições apresentadas nessa oportunidade, sentimos a necessidade de reorganizar o PEC, privilegiando o processo de formulação do texto no grupo, em particular, o modo como os textos seriam produzidos coletivamente, quando motivados por esta aproximação da escola e da comunidade. Para isso, seria necessário voltar à escola e dar continuidade à pesquisa com os alunos.

Diante dessas reformulações, em meados de agosto de 2014 voltamos à escola para dar continuidade ao PEC, que havia se iniciado no início do ano. Interessava-nos, a partir daí, investigar o processo de escrita coletiva dos alunos, quando envolvidos pelo contato com os idosos da comunidade. Conversamos novamente com a direção da escola, da qual obtivemos apoio para a continuidade da pesquisa. Em seguida, procuramos a professora da turma (que já não era a mesma que havia iniciado a implementação do Projeto), e as turmas participantes para apresentar e reafirmar a proposta de continuidade da produção coletiva de textos. Apresentamos uma previsão de continuidade do PEC às três turmas no auditório da escola, não no sentido de engessar esse processo de escrita coletiva, mas acolher sugestões como parte de um processo em constante construção:

- 1) Elaboração de questionário para entrevistar um idoso da comunidade;
- 2) Entrevista com o idoso definido pelo grupo;
- 3) Produção de relatos a partir da entrevista<sup>9</sup>;
- 4) Divulgação dos textos dos alunos (livro/*blog*);
- 5) Pesquisas sobre a situação do idoso, em âmbito municipal e nacional;
- 6) Elaboração de textos referentes à pesquisa sobre idoso no município;
- 7) Apresentação da pesquisa desenvolvida na escola em ambiente radiofônico<sup>10</sup>.

No período entre os meses de agosto a dezembro, participamos das aulas, observando o processo, em três turmas de EMI, organizadas conforme o quadro a seguir:

---

<sup>9</sup> Lembramos aos alunos que essas primeiras ações compunham a etapa inicial da pesquisa na escola (itens 1, 2 e 3), que foram desenvolvidas pela professora titular da turma. Esta proposta, que consta em anexo, antecedeu o nosso processo de Qualificação de Tese. A partir desta oportunidade, com as contribuições de professores e colegas de turmas, retornamos à escola para vivenciar com os sujeitos do processo de escrita a relação com os conhecimentos do entorno da escola.

<sup>10</sup> A motivação para a divulgação em espaço radiofônico procura minimizar a ausência do retorno da pesquisa à comunidade. Em uma possibilidade de conversar com idosos, percebemos o quanto para eles é importante acessar as atividades produzidas pelos alunos, pois, para o idoso, muitas vezes, a escola promove pesquisas na comunidade, busca saberes lá e não dá retorno sobre o que faz.

Figura 3 – Quadro do número de aulas assistidas<sup>11</sup>

<b>Turmas</b>	<b>EMI-1</b>	<b>EMI-2</b>	<b>EMI-3</b>
<b>Quantidade de Aulas</b>	19	19	19

Envolvidos pela ideia de construir uma pesquisa enquanto processo e não como um dado pronto, com efeitos previsíveis, propusemos uma discussão aos estudantes sobre a possibilidade de que a primeira etapa do trabalho fosse, a partir daquele momento, publicada em um *blog* e não mais em um livro (previsto no item 4, acima). Mesmo após termos apresentado um planejamento ao grupo, era necessário trazer à discussão a sugestão de produzir um *blog* e não mais um livro para que pudéssemos sentir como se daria essa adesão. A aceitação à modificação que propusemos foi unânime pelos alunos, especialmente quando se questionaram sobre as condições financeiras que uma publicação em livro demandaria. Além disso, as turmas têm aulas de informática semanais, o que poderia facilitar o trabalho de criação do *blog*. A ideia era que a criação do *blog* possibilitaria a circulação não somente dos textos como dos demais movimentos dos grupos na construção e pesquisa dos seus textos.

Logo após essa conversa com os alunos e com a professora sobre a continuidade da pesquisa na escola, a professora propôs que nas aulas subsequentes, então, fosse dada continuidade ao PEC, revisão e reescrita dos textos em um novo espaço: o *blog*. Procurou-se manter os mesmos grupos já escolhidos no início do projeto. A professora sugeriu que cada grupo pensasse em como poderia propor uma forma de apresentar seu texto em um *blog*, tendo em vista esse novo espaço de escrita. Solicitou, ainda, que os grupos se organizassem próximos uns dos outros e sugeriu que os textos fossem projetados através de um aparelho retroprojetor, para que pudessem ser acessados por toda a turma que, coletivamente, ia contribuindo para o aprimoramento do texto lido.

Nesse momento de construção dos textos para inserir no *blog*, que exigiu leitura, escrita e reescrita de textos para a passagem às etapas seguintes do processo, houve um desgaste, isto é, os alunos sentiram-se desmotivados. Sugerimos, então, que se fizesse uma avaliação do PEC para que cada grupo relatasse os pontos positivos e/ou negativos do trabalho que vinha sendo desenvolvido. Na avaliação, os grupos ressaltaram que o trabalho de

---

<sup>11</sup> É necessário, todavia, considerar que muitas atividades foram realizadas em horários não previstos em sala de aula, como visitas, entrevistas a idosos, encontro com representante municipal, além de reuniões de pais, professores, comemorações e ausências do professor por motivos de saúde. São fatores que precisamos ponderar como condições que, possivelmente, afetaram o desenvolvimento de um processo de escrita.

escrita de textos e reescrita absorve muito tempo e comprometimento, pois significa, parafraseando a opinião dos próprios alunos, a *ausência de matéria*.

Observamos esse desconforto em depoimentos dos alunos, que não constituem nosso *corpus* de pesquisa, mas nos ajudam a pensar nas condições de produção da escrita na escola em um momento inicial do projeto. Ordenamos estes depoimentos em escala crescente de depoimentos, em que (A) refere-se a aluno:

**Depoimento A1:** Escrever é cansativo, difícil.

**Depoimento A2:** Um trabalho muito cansativo para produzir textos e perguntas mas bom para o futuro em um vestibular já sabermos construir um texto ou uma redação.

**Depoimento A3:** Nos sentimos prejudicados, pois perdemos matéria.

Os depoimentos de A1, A2, A3 demonstram como a escrita significa para o aluno. A forma como o trabalho aconteceu (reescrita do texto, com vistas a um novo espaço de divulgação), de ler, revisar os textos e reescrevê-los antes de inseri-los no *blog*, de certa forma desacomodou os estudantes, causou estranhamento por parte deles, que não parecem familiarizados com a prática de produção de textos.

Os depoimentos podem significar, ainda, que as práticas com o texto, até este momento, estavam predominantemente voltadas à funcionalidade da língua. Talvez seja, por esta razão, que, segundo Di Renzo (2010), muitos alunos questionem a necessidade da escrita nas aulas de língua portuguesa. Como as práticas de escrita circulam, predominantemente, na escola, isto é, estão “excluídas da relação jurídica com a cidade e o Estado” (2011, p. 30), nem sempre os sujeitos valorizam aquilo que produzem.

A produção de textos é vista como uma prática não muito comum na escola investigada, além de constituir um processo exaustivo, como apontam os depoimentos de A1 e A2. O depoimento de A3 reafirma a preocupação em dar conta do conteúdo, como se este fosse separado do restante, do texto. Mantém-se a ideia de que o ensino de língua preocupa-se mais com o conteúdo gramatical do que ensinar a pesquisar, refletir e escrever, como o depoimento de A4 a seguir:

**Depoimento A4:** O grupo em geral achou que foi um trabalho cansativo, por ter diversas etapas, que exigiram muito de nós, como fazer e refazer vários textos que tivessem coerência correta, por motivos de nunca termos aprendido a usar coerência corretamente nos textos. Com este trabalho aprendemos um pouco a formular este tipo de textos mostrando-nos que somos capazes de aprender novas técnicas.

A escrita do texto é vista como estranha, como um aspecto de anormalidade para esses sujeitos na escola. Da forma como se estruturam os dizeres “Escrever é cansativo”,

“trabalho muito cansativo”, “perdemos matéria” é possível pensar que, na escola, o ensino de língua se acomoda a uma prática de reprodução, a relação dos sujeitos com os sentidos é regulada.

Os depoimentos de alunos, apresentados até aqui, ajudam-nos a pensar que os sentidos mobilizados se alinham a uma formação social da escola de quando o aluno não é convidado a responsabilizar-se pelo dizer. No caso, quando assume uma posição no discurso, é uma posição de sujeito idealizado que, ao final do percurso, aprende o que foi ensinado, nos limites precisos e prescritos na escola.

Após esse momento de intervenção na avaliação do projeto, necessário para a continuidade do processo de escrita que precisou ser interrompida antes da publicação dos textos no *blog*, deu-se continuidade ao PEC.

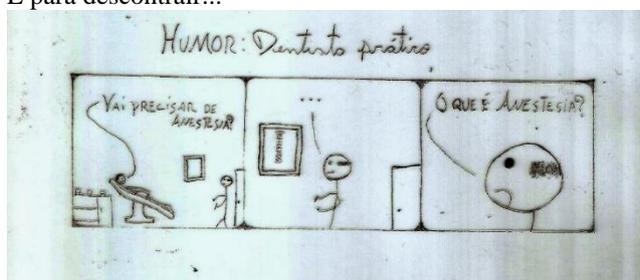
Para proceder com a publicação dos textos no *blog*, era preciso construir este espaço. Durante as aulas de informática, o professor da disciplina auxiliava os alunos nesse processo. O *blog*, aos poucos, foi recebendo os trabalhos dos grupos. Partiu dos alunos a ideia de uma organização/estrutura nesse espaço onde os textos estavam sendo postados, inclui-se a posição dos nomes de cada aluno da equipe, o título do texto, a opção por inserir fotos, como mostramos por meio da SD3:

### SD3



1933, Outubro era o mês, e 3 era o dia  
 Para G. e A. uma data de alegria  
 Na casa do agricultor mudava toda a rotina  
 Porque nesta data nascia seu DDG  
 Sendo filho de lavrador na roça trabalhou  
 Tudo era difícil e pouco ele estudou  
 Mas aos trinta anos para a escola ele voltou  
 Muitos anos como dentista atuou  
 Mas na primeira oportunidade um concurso ele prestou  
 Foi aprovado e se tornou coletor

E ali estava um futuro brilhante de um grande estudante  
 Vieram boas amizades que por ele foram preservadas  
 Candidatou-se a prefeito e a conquista foi atestada  
 Então apoiou as indústrias e teve ruas asfaltadas  
 Socorrer os mais humildes é sua marca registrada  
 Seus muitos anos de vida Deus abençoou  
 Um homem de fé, nem o câncer o derrotou  
 Este cidadão é prova viva de um antigo ditado  
 Cada um aqui neste mundo colhe o que tiver plantado  
 Você que ler esta história e quiser seguir este exemplo  
 Sonhe não fique perdendo tempo  
 A vida passa depressa, tão rápida como o vento  
 Estude, lute, trabalhe e não desperdice o seu talento  
 D. lhe dá um conselho:  
 "Jovem nunca deixe de sonhar  
 Cultive boas amizades e procure estudar  
 A caminhada é longa difícil de atravessar  
 Mas a chegada é brilhante para quem não tem medo de lutar".  
 E para descontraír...



O *blog* foi constituindo um espaço não só de registros das atividades que estavam se desenvolvendo, mas acolheu posicionamentos de diferentes sujeitos, como sinalizam os depoimentos a seguir:

**Depoimento A5:** Foi muito bom participar desse trabalho, tivemos a oportunidade de presenciar histórias de vida impressionantes que também mudaram a forma de pensar sobre o nosso futuro e os direitos dos idosos. *Parabens* a todos que trabalharam para que tudo se tornasse maravilhoso.

**Depoimento A6:** Este foi o trabalho que mais gostei, pois interagimos com os idosos, vimos como é o dia a dia deles! E esta campanha não vai ajudar somente em questão material, mas sim ajudará na questão emocional!

O *blog* funcionou como um suporte para divulgação das iniciativas dos estudantes e, com tudo que alcançou, deve ter também mexido com a forma de dizer do sujeito aluno, como aponta o depoimento a seguir:

**Depoimento A7:** Durante todo esse ano trabalhamos esse projeto sobre os idosos, foi cansativo mas valeu a pena! Aprendemos que a vida deles no passado não foi nada fácil como algumas pessoas pensam... Lançamos vários trabalhos e ideias que ainda darão resultado na sociedade. O que eu mais gostei desse projeto foi a visita ao Asilo de Velhinhos de T. Lá ouvi histórias difíceis, e felizes também, aprendi que devemos agradecer todos os dias pela família que temos. Estou ansiosa para voltar ao asilo na próxima semana levando os *materias* que arrecadamos na Campanha Solidária, acho que os idosos que residem lá vão gostar bastante dessa surpresa, eles ficaram muito felizes e lisonjeados como na primeira vez que os visitamos, e é muito bom ver essas pessoas sorrindo por causa do pouco que fizemos!

O trecho “Lançamos vários trabalhos e ideias que ainda darão resultado na sociedade” sinaliza para a necessidade de que o que se faz na escola produza efeitos também na sociedade, que extrapole o espaço da escola.

Em paralelo às postagens no *blog*, para que fosse possível compreender um pouco mais a realidade local sobre as condições do idoso, foi realizada uma palestra com um integrante da comunidade que se encontra semanalmente com os grupos de idosos<sup>12</sup>. O objetivo da palestra seria aproximar a escola das situações vivenciadas na comunidade, contribuindo para o aprofundamento do tema selecionado em cada grupo. Para tornar o momento da palestra mais dinâmico, o professor solicitou que cada grupo retomasse os textos referentes às primeiras produções textuais após a entrevista que fizeram com os idosos e selecionassem o tema que mais havia chamado a atenção do grupo para, a partir daí, elaborar questões relacionadas aos temas, cujas dúvidas seriam esclarecidas durante a palestra. Os assuntos mais frequentes mencionados pelos idosos, na entrevista, registrados nos textos e, após, selecionados pelos grupos foram: saúde, educação, trabalho, lazer, namoro. As questões elaboradas pelos alunos visavam a compreender, por meio da palestra, como cada tema vem sendo significado por esse sujeito idoso, no município, atualmente.

A palestra aconteceu no auditório da escola, no dia 19 de setembro de 2014, com a colaboração dos professores, que permitiram envolver as três turmas participantes em um debate. Nessa oportunidade, os grupos poderiam apresentar as perguntas programadas em sala, bem como outras perguntas formuladas no momento da palestra para fundamentar a discussão sobre o tema acolhido pelo grupo anteriormente, destacando-se: saúde, educação, trabalho, lazer, namoro. A previsão seria de que, após esse momento de debate, os grupos retornariam à sala para dar continuidade ao debate, relacionando ainda com o que se pressupõe em cada um dos temas, quanto possível, no Estatuto do Idoso. Com isso, os alunos teriam uma visão do local e do global sobre cada uma das temáticas.

Contudo, antes de mostrarmos como se deu essa discussão, vemos como essencial para a pesquisa destacar a iniciativa, não prevista no PEC, que surgiu a partir de inquietação durante essa palestra. Um dos alunos presentes manifestou sua vontade de visitar um asilo para conhecer a vida dessas pessoas e prestar-lhes solidariedade. A iniciativa do aluno foi, já neste momento, acolhida pelo grande grupo, que passou a se mobilizar para a realização da visita. A organização para a visita ao asilo contou com a autorização dos pais, com o apoio

---

<sup>12</sup> Nesses encontros, são promovidas atividades integradoras, como dança, jogos de cartas, conversas, ginástica entre outras.

financeiro da direção da escola, com a dedicação dos professores que participaram desse momento, orientação escolar, professora da turma, professor de convivência, além do envolvimento dos estudantes, que surpreenderam os idosos com jogo de cartas, canto, maquiagem, bijuterias e carinho. A visita aconteceu no dia 16 de outubro de 2014, como ilustra a imagem a seguir:

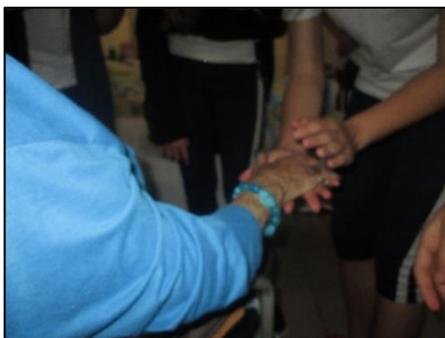
Figura 4 – 1ª visita ao asilo



Fonte: Registros da pesquisadora (2015).

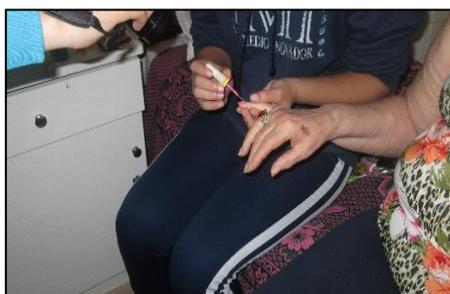
No local, os alunos vivenciaram momentos de solidariedade, de respeito ao outro, como apontam as figuras 5, 6 e 7:

Figura 5 – Carinho como parte do processo



Fonte: Registros da pesquisadora (2015).

Figura 6 – Atenção como forma de valorização



Fonte: Registros da pesquisadora (2015).

Figura 7 – Corpo/senti(n)do



Fonte: Registros da pesquisadora (2015).

Nesse primeiro contato com os idosos no asilo, verificamos, nas conversas durante o retorno, que os alunos ficaram sensibilizados com o que viram e com os pedidos dos idosos para que ficassem ali e voltassem depois, pois não queriam ficar sozinhos, como se os alunos fossem uma parte da família com quem não têm mais contato. Devido a essa sensibilização, os alunos manifestaram, nesta mesma oportunidade, o desejo de voltar com lembranças para os idosos. A partir disso, como uma iniciativa que também não havia sido prevista no PEC, surgiu a ideia de organizar uma campanha de arrecadação de donativos, denominada, posteriormente, Campanha Solidária para o Natal dos idosos.

O movimento de divulgação da campanha social em benefício do asilo aconteceu de três formas: a) divulgação da ação, pelos próprios alunos, na escola onde estudam; b) divulgação pelos alunos no espaço radiofônico; c) divulgação da iniciativa solidária pela equipe do jornal, como mostramos a seguir:

- a) Divulgação na escola (pelos alunos), como mostra a Figura 8:

Figura 8 – Organização de campanha solidária - Escola



Fonte: Registros da pesquisadora (2015).

As turmas confeccionaram um cartaz de divulgação da iniciativa solidária e entregaram um bilhete a todos os estudantes da escola, expondo a iniciativa das turmas junto a

um pedido de colaboração da família. Os brindes doados pelas famílias foram postados em uma caixa confeccionada por integrantes do EMI.

- b) Divulgação no rádio: divulgação da campanha no espaço da rádio comunitária, como demonstra a figura 9, que segue:

Figura 9 – Divulgação da campanha solidária – Rádio



Fonte: Registros da pesquisadora (2015).

Integrantes das turmas tiveram a iniciativa de ir até o espaço radiofônico divulgar a campanha. A maioria dos alunos não se sente à vontade para falar em público, particularmente nesse espaço. Não é uma situação tranquila para estudantes. Todavia, acordaram que essa iniciativa seria importante, pois abrangeria mais pessoas da comunidade na iniciativa.

- c) Divulgação pela equipe do Jornal-X: a equipe de redação do Jornal-X, ao acompanhar a movimentação das turmas nesta pesquisa, demonstra interesse no Projeto desenvolvido pelos estudantes e torna pública essa iniciativa, no dia 6 de novembro de 2014, conforme verificamos a seguir:

Figura 10 – Divulgação da campanha solidária no Jornal-X

**Conhecimento e solidariedade**  
**Alunos da EEB realizam Campanha Solidária para Abrigo de Velinhos**

Professores e estudantes do Ensino Médio Inovador integram a sociedade em tema de pesquisa sobre o idoso

Tudo começou no início deste ano com o desenvolvimento de um projeto que faz parte da tese de Doutorado da professora do [redacted]. Desde então, os alunos do Ensino Médio Inovador (EMI) da EEB [redacted], juntamente com as professoras [redacted], iniciaram pesquisas sobre a vida da pessoa idosa.

Após entrevistarem idosos da comunidade, os alunos priorizaram temas e produziram seus textos. Parte da pesquisa era saber um pouco mais sobre o idoso no município, o que veio a acontecer após uma palestra com a professora [redacted]. Os grupos expuseram suas dúvidas buscando aprimorar seus textos sendo que, nessa oportunidade, um dos grupos destacou a importância de valorizar os idosos de asilos e ressaltou sua vontade em realizar a visita. A iniciativa foi aceita por todos e apoiada pela escola. Após visitar o Asilo de Velinhos em [redacted] as turmas do EMI voltaram bastante sensibilizadas e decidiram, então, fazer uma campanha solidária para arrecadar materiais de higiene, roupas, fraldas geriátricas, acessórios e material não perecível.

As doações podem ser entregues na EEB [redacted] e na Rádik [redacted]. A ideia de promover a ação social foi aceita pelos professores e colegas que estão auxiliando na organização. "Além de aprender muito é uma oportunidade de conhecer histórias diferentes e surpreendentes além de ver a realidade de perto" lembra [redacted] um dos idealizadores da proposta que visa visitas ao asilo. O aluno destaca, entretanto, que a iniciativa da ação solidária surgiu após essa visita e foi uma vontade de todos os que participaram desse momento.

A integração entre o conhecimento e a realidade é também a união de sensações diferentes "Aprendemos a valorizar mais os idosos e é um misto de sensações pois ouvimos histórias tristes, relatos de infância difícil e percebemos a ingratidão dos filhos que abandonam aqueles que sacrificaram muita coisa na vida para dar o melhor deles" revela a estudante [redacted] que também compõe o grupo que propôs a primeira visita ao asilo.



Realização Campanha Solidária em prol do Abrigo de Velinhos de [redacted]

**Doações**

O gesto de solidariedade teve início na última quinta-feira, 30 de outubro e irá até 20 de novembro sendo que após recolher as doações os alunos retornarão ao Abrigo de Velinhos para entregar os doativos. Os alunos do 1º ano do Ensino Médio Inovador pesquisaram e escreveram sobre diferentes temas em relação aos idosos "O idoso está excluído da sociedade e precisamos resgatar os valores e garantir mais espaço e lazer para aqueles que construíram a história local, regional e nacional" explica a aluna [redacted].

Além da iniciativa dos alunos do Ensino Médio Inovador em promover uma ação solidária, outras propostas são apresentadas pelos grupos:

- **Educação/respeito** - Realizar visitas ao asilo de idosos;
- **Educação** - Montar um grupo em que os idosos que querem voltar a estudar realizem sua vontade em um grupo de estudos. Proporcionar momentos de alfabetização específicos para idosos que não tiveram oportunidade quando mais jovens, além de uma tarde de estudos para interação com seus pais ou momentos de trocas com os alunos na escola.
- **Acesso à informação** - Ter mais informações sobre o cartão do idoso. O primeiro passo não somente para o idoso como também para o portador de necessidades especiais é comparecer à Ciretran em [redacted], preencher um formulário, reconhecer firma em cartório, ter a cópia da Carteira Nacional de Habilitação e o comprovante de residência. Em posse desses documentos devem retornar à Ciretran para obter o cartão que é utilizado em vagas especiais o qual deverá ficar posicionado no painel do carro para facilitar o trabalho das guardas municipais que fazem a fiscalização.
- **Comunicação/troca de conhecimentos** interagir através dos meios de comunicação, encontros tecnológicos em que os idosos teriam mais acesso à informática com profissionais qualificados, ou ainda acesso a um programa de rádio ou de televisão para eles contarem suas histórias ao público em geral, relatando suas histórias de vida.
- **Política** - os políticos poderiam dar mais atenção aos idosos para atraí-los para a política.
- **Saúde/lazer** - Pensar no planejamento da cidade, como por exemplo, um grande parque multifunções.

Fonte: Jornal -X, 06 de novembro de 2014.

A reportagem, figura 7, enfatiza a iniciativa solidária dos alunos, tanto é que despertou o interesse do jornal em divulgar a campanha, afinal não é uma situação muito comum um trabalho escolar levar os alunos a uma participação tão efetiva na comunidade. A reportagem do jornal, que divulgou à comunidade a mobilização da escola, propiciou, nesta mesma edição, abertura aos estudantes para apresentarem seus depoimentos sobre a experiência com os idosos, como aponta o dizer do aluno, que recortamos da reportagem citada:

**Depoimento A8:** Além de aprender muito é uma oportunidade de conhecer histórias diferentes e surpreendentes além de ver a realidade de perto.

Importante destacar o dizer do aluno, que valoriza uma aproximação com o que é do dia a dia deles (“além de ver a realidade de perto”), como uma experiência que os motiva “de perto”, mas que não é uma situação do cotidiano da escola, pois as situações do cotidiano, como sugere o dizer, estariam longe da escola.

O resultado da campanha promovida pelos alunos conta com o retorno das turmas ao asilo, tal como haviam se comprometido. Na oportunidade, levaram as doações arrecadadas durante a campanha, que se efetivou no dia 26 de novembro de 2014. O momento foi registrado pela equipe do Jornal-X, em 04 de dezembro de 2014, conforme a figura a seguir:

Figura 11 – Entrega dos brindes no asilo



Fonte: Jornal-X, 04 de dezembro de 2014.

Nesta reportagem, o jornal solicita aos alunos entrevistas expondo suas opiniões sobre a iniciativa, conforme contam nos depoimentos a seguir:

**Depoimento A9:** Eles ficaram muito felizes com a nossa visita, com os presentes e nos sentimos gratificados com isso.

**Depoimento A10:** A alegria, a emoção não foram só dos velinhos mas também nossa. A experiência é indescritível e acredito que toda pessoa deveria sentir o que sentimos hoje.

A abertura promovida pelo Jornal-X sinaliza uma importante função da instituição escola, que propicia condições para que o aluno esteja próximo do que constitui seu entorno.

Vale salientar que, nas duas primeiras situações (campanha na escola e a ida à rádio local), as iniciativas são desenvolvidas por um sujeito-aluno, enquanto que na terceira situação apresentada, Campanha no Jornal-X, a responsabilidade pelo dizer deve-se à edição do Jornal. De uma forma ou de outra, para a discussão a que nos propomos nesta Tese, a divulgação das pesquisas e iniciativas realizadas, que foram movimentadas a partir do envolvimento com o idoso, parece funcionar como potencial para uma escrita significativa.

Vale lembrar que, com o desenrolar do PEC, as ações beneficentes estiveram ligadas aos idosos, o que não significa cunho originalmente beneficente, apesar de tê-lo sido. Essa iniciativa pode ser compreendida como efeito das vivências discentes não centradas no corpo docente, o que também é responsável pelo processo de construção do conhecimento. As situações constituíram suporte para a produção do texto a partir daquele momento, cujos efeitos poderão mexer com a autoria dos alunos.

Nesse momento da pesquisa<sup>13</sup>, os grupos tinham acesso às informações específicas sobre o idoso no município, decorrentes dos questionamentos elaborados e apresentados no dia em que aconteceu a palestra. De forma paralela à mobilização solidária, organizada pelos estudantes e após esclarecimentos sobre o idoso na cidade, tal como previsto no PEC, os alunos puderam acessar o Estatuto do Idoso para, com isso, conhecer como as temáticas que os grupos haviam selecionado das entrevistas estavam sendo abordadas no âmbito das leis.

Com essa visão do local (município) e do global (Estatuto do Idoso) sobre a vida do idoso, a professora propôs aos grupos uma discussão sobre algo ainda poderia mudar no município em questão, talvez em forma de propostas. A ideia foi aceita no coletivo, que passou a discutir o tema e a buscar respostas, também para além da comunidade escolar, conforme a necessidade de cada texto.

---

<sup>13</sup> Não é possível atribuir precisão aos momentos da pesquisa, em termos cronológicos, pois muitas situações aconteceram concomitantemente. Durante a campanha solidária, por exemplo, os grupos continuaram suas leituras e discussões em sala. Ainda assim, procuramos estabelecer um percurso para facilitar a compreensão do Projeto que se desenvolveu na escola.

Dois grupos participantes precisaram buscar respostas para o texto em órgãos públicos da região para propor um fechamento ao texto. Após esse momento, os grupos precisariam elaborar um texto em que, a partir da temática escolhida, poderiam elaborar propostas que pudessem contribuir com o dia a dia do idoso nessa comunidade, tal como sinaliza a SD4 a seguir:

#### **SD4**

Seu D. após os seus 70 anos desenvolveu algumas doenças graves, entre elas o câncer, como tinha condições ele pagou hospital particular, mas essa é uma maneira, pois muitos dependem do SUS.

Pensando nisso foi feito algumas perguntas a A.H., durante uma palestra que nos *proporcionol* com A. em nossa cidade, pessoas da terceira idade *tem* a maioria dos privilégios nos postos de saúde e hospitais. O estatuto do idoso nos propõe que eles são privilegiados ao acesso das redes de saúde e assistência social local. Outro artigo que está relacionado a saúde é o que diz que o governo garante o atendimento integral a saúde do idoso por intermédio do SUS, mesmo que apenas para promoção ou proteção da saúde. Também em destaque é o artigo que garante os remédios aos idosos, que é onde queríamos chegar: Será que são assegurados estes direitos aos nossos idosos? De acordo com a farmacêutica responsável pelo Pronto Atendimento em São Ludgero, os idosos têm preferência na fila, não por lei, mas sim pelo próprio respeito dos moradores. A respeito dos remédios, o governo dá suporte a praticamente todos os idosos.

Aproveitando a situação também a questionamos sobre qual o remédio de maior uso da população, nos foi dito que é o calmante. Ao obter essa informação, chegamos ao consenso de que uma população que faz muito o uso do calmante, é uma população *extressada*, que não tem muito lazer.

Diante disso chegamos a nossa proposta. SL é um município ainda pequeno, sem muitos pontos de lazer e por este motivo acredita-se que o futuro da cidade deve ser planejado. Por que não investir em um grande parque multitarefas? Ou algo para maior lazer no município. É algo para se pensar, planejar o futuro agora, para que SL seja uma grande e bela cidade.

Após esse momento de discussão e de escrita e reescrita do texto, havia uma previsão de que as pesquisas fossem apresentadas no espaço radiofônico, como forma de dar um retorno à comunidade. Como a maioria dos grupos conseguiu apresentar propostas em prol dos idosos, incentivamos os alunos a falarem como a pesquisa aconteceu, bem como as propostas que cada grupo havia construído. A partir disso, conversamos com as 3 turmas, questionando os alunos que gostariam de se apresentar e falar sobre as pesquisas que vinham sendo desenvolvidas, até mesmo porque não haveria como todos participarem da apresentação na rádio, cujo espaço não comportaria a presença de todos. Após essa conversa, 2 alunos (do mesmo grupo) mostraram interesse em preparar a apresentação. A partir desse momento, foi feita uma organização prévia da apresentação, priorizando o processo de pesquisa, de forma mais geral como os grupos foram envolvidos, bem como as propostas elaboradas pelos grupos.

A apresentação do Projeto aconteceu no dia 22 de outubro de 2014, às 8h, na cidade onde a escola está inserida. A equipe de redação da emissora cedeu um espaço para os alunos falarem sobre sua pesquisa na escola, que contou com a presença de alunos, da professora de LP, que acompanhou parte do projeto, e um representante dos idosos que mantém contato semanal com o referido segmento. A seguir, um trecho da apresentação, que compõe nossa discussão sobre autoria:

**SD5**

E1 - É... bom dia meu nome é A., (...) o meu grupo nós resolvemos entrevistar o seu DDG, grande personalidade que foi prefeito de SL várias vezes e diante dessa entrevista que nós gravamos tudo, produzimos um texto e em cima desse texto nós pensamos em como nós podíamos divulgar. Com esse texto fizemos um poema e publicamos num *blog*, é XXXX@blogspot.com, quem quiser acessar, e depois que a gente publicou esse projeto tivemos uma palestra com a A. em que queríamos saber como era a vida dos idosos na nossa comunidade em que poderíamos melhorar. Pesquisamos também no estatuto do idoso em que o seu D. teve algumas complicações de saúde e resolvemos aprofundar sobre a saúde. É, tinha um artigo que dizia que os remédios são assegurados a todos os idosos que não podem contribuir para comprar eles. E como não tínhamos conhecimento se esse direito era assegurado fomos até o Pronto Atendimento para ter essa informação. Lá nos foi dito que sim, é assegurado esse projeto, esse artigo e todos os remédios são dados aos idosos e os que não conseguem, não é conseguido lá é encaminhado à Assistência Social e eles encaminham ao governo pra ver se há possibilidade de conseguir esse remédio de graça para o idoso. E aproveitando que estávamos lá, é..., questionamos ela também sobre qual era o remédio que mais era consumido em SL. Nos foi dito que era o calmante. Eu e meu grupo chegamos à conclusão que uma população que faz muito uso do calmante, uma população estressada, que não tem lazer em SL. Com isso pensamos é... SL ainda é uma cidade pequena, poderíamos planejar o futuro da cidade e pensar assim é: para maior lazer porque não um grande parque multitarefas em SL? É... com lagos, local para piquenique, pista para fazer é... caminhadas, ciclismo, é e uma proposta que eu acredito que não seja algo tão difícil de fazer mas que pode ser pensado para o futuro.

A iniciativa foi vista de forma positiva pelos grupos de alunos que, ao tomarem conhecimento de que suas propostas seriam apresentadas em um programa de rádio, empenharam-se ainda mais no trabalho.

**Depoimento A11:** A primeira impressão que tive é a de que seria algo difícil, pois eu nunca havia feito um discurso em público, menos ainda ido a uma rádio, mas com o auxílio e apoio das professoras conseguimos ótima divulgação do nosso projeto e propostas. Foi uma grande experiência, saber como é feito algo que conhecemos a tanto tempo e ainda melhor foi ter o prazer de fazer parte disto.

Após a apresentação das propostas na rádio, voltamos à escola para avaliar o projeto. Nesse momento, os alunos falavam que gostariam de que suas propostas fossem postas em prática no município. A sensação era de que algo precisava ser feito após aquele momento e de que suas posturas estavam mudando em relação ao envolvimento daquelas práticas textuais do início. Sugestões foram sendo citadas até a ideia de entregar as propostas

para alguém com envolvimento na política municipal. Houve concordância de que era preciso dar um fechamento para o trabalho, entregando-o à autoridade local. Conseguimos agendar um encontro com o representante municipal no dia 24 de novembro, em seu gabinete, onde compareceram representantes das três turmas do EMI que, além de entregar/apresentar as propostas por eles elaboradas, tiveram a oportunidade de relatar ao representante do município a experiência realizada na escola com os idosos e externar a importância que conferiam ao trabalho. A seguir, um registro do encontro:

Figura 12 – Entrega do ofício ao representante municipal



Fonte: Assessoria de imprensa da Prefeitura Municipal - registro em 24 de novembro de 2014.

As propostas foram ouvidas pelo representante municipal, que salientou a importância de trabalhar com os idosos, que são, em suas palavras, o “palanque da cerca”. A expressão nos remete à ideia de fundamento, às bases que sustentam a sociedade, especialmente em relação ao conhecimento que adquiriram com os anos de vida. Isso valorizou a opção por trazer o saber do idoso em um trabalho, inicialmente, escolar.

A entrega das propostas ao representante municipal, ação não prevista no PEC, é resultado da organização de um trabalho coletivo dos alunos, que dá indícios da importância da divulgação do conhecimento na escrita escolar, além de demonstrar que a escrita é um processo que envolve acordos e desacordos.

As iniciativas de produção de textos, que normalmente se restringem à escola como no DP autoritário/circular, onde a imagem do professor que prevalece é de leitor único e privilegiado dos textos, começaram, com a implementação do PEC, a abranger um maior número de pessoas. O projeto envolvido pela escrita coletiva de textos articulada a uma aproximação real/física entre escola e comunidade parece motivar os alunos à prática de produção textual.

O desgaste relatado pelos alunos nos depoimentos de A1, A2 e A3, anteriormente citados, parece ter sido amenizado, como podemos verificar no depoimento a seguir, publicado no *blog* da turma:

**Depoimento A12** - Tudo começou com um suspiro de curiosidade dos alunos para saber do que realmente se tratava o projeto XXX. Todos estavam curiosos e imaginando no que se daria suas entrevistas. E quando foram feitas as entrevistas, todos já se surpreenderam um pouco com quanto trabalho nossos entrevistados idosos passaram para chegarem onde estão hoje. Após as entrevistas, todos ficaram surpresos, pois teríamos que produzir um texto explicando as coisas, além dos temas que abordamos nas entrevistas. E nós pensamos: o que escrever? Depois fomos lembrando dos assuntos e das coisas incríveis que tivemos oportunidade de aprender com os idosos e entrevistados. E o texto começou a ser escrito, no começo com mãos inseguras e desacostumadas de alunos que jamais souberam como se trabalhar mais a fundo em um texto. Com a revisão das professoras e ajuda dos colegas, todos puderam ter uma nova chance de escrever seus textos, com mãos mais firmes segurando seus lápis e já com um objetivo em mente. E as revisões foram para fazer com que todos dessem suas opiniões, por mais difícil que fosse ouvi-las e ter em mente que se tinha um jeito de fazer melhor, e sempre há um jeito de fazer melhor, com esse trabalho todos aprenderam isso. Então teve a palestra em que o "grande grupo" se reuniu e nós tivemos a oportunidade de colocar todas as nossas dúvidas na mesa para serem respondidas. A palestra foi incrível porque nós soubemos de coisas que antes não dávamos importância, aqui mesmo em nossa cidade e que aprendemos a valorizar e a perceber como é importante para os idosos tudo o que eles têm. Com todas essas informações, criamos o blog, que dá acesso a todas as coisas que fomos capazes de fazer. De todo o processo de trabalho, a coisa que mais marcou a todos com toda a certeza foi a visita no asilo. Aquilo foi tão marcante e foi uma experiência de vida inexplicável. No começo todos estavam um pouco desanimados para ir, alguns até desistiram. Mas quando chegamos lá vimos que todos aqueles idosos precisavam apenas de atenção e de alguém para conversar. E eles nos fizeram pensar, pensar em como seríamos nós daqui a cinquenta, sessenta anos. A melhor experiência de todo o trabalho. No dia seguinte na rádio, pudemos apresentar nossas propostas e tudo o que fizemos até ali. Fizemos campanhas e tudo mais. E ainda vamos voltar ao asilo. Esse trabalho foi o mais memorável de toda a minha vida.

Neste caso, podemos verificar que o sujeito-aluno vai se constituindo através das relações que mantém com o sentido, com a cultura do entorno. A imagem de ensino projetada inicialmente, típica de um ensino autoritário, se considerarmos o dizer de A3 (“Nos sentimos prejudicados, pois perdemos matéria”), assume uma imagem de ensino com preocupação social. As expressões que destacamos de A11 (“ótima divulgação” e “grande experiência”) e A12 (“coisas incríveis que tivemos oportunidade de aprender com os idosos”) sugerem pistas de que o trabalho com o texto pode assumir um sentido que ultrapassa a escola, especialmente quando se compreende que aquilo que se produz é lido, ouvido e capaz de envolver o outro.

A cultura do outro, do idoso, a partir do que propõe De Nardi (2011), não significa um saber cristalizado, fixo, mas permite o movimento. Os saberes, os anseios dos idosos da comunidade, constantemente silenciados na atual conjuntura política e social de exclusão, são revisitados, retomados, ressignificados na escola como uma parte que é sua. O depoimento de A11, acima, lembra uma imagem de aluno que parece se identificar com essa possibilidade de ultrapassar os limites da sala de aula, distanciando-se de um dizer escolarizado, voltado unicamente para o conteúdo.

Observamos, contudo, a partir dos depoimentos dos alunos, uma tensão entre a escola (que parece estar se isolando do que há lá fora) e a comunidade. A figura 13, que registra um posicionamento de aluno sobre a pesquisa realizada, sinaliza tanto esse afastamento entre a escola e tudo que lhe é exterior, como também aponta para a escrita enquanto um processo que pode ser significativo a partir da escola, quando alcança outros espaços sociais:

Figura 13 – Reportagem de jornal



Fonte: Jornal-X, out. 2014.

O comentário em amarelo, “Trabalho que virou coisa séria”, redigido acima da reportagem, foi postado na rede social por um integrante do grupo que contribui para sua produção<sup>14</sup>. A reportagem, tal como publicada pelo Jornal-X, foi fotografada e inserida nas redes sociais, onde circulou a partir do dia 24 de outubro de 2014, um dia após a apresentação da pesquisa no jornal.

O dizer “Trabalho que virou coisa séria” convoca sentidos que apontam para uma cisão entre um dizer que é feito para a escola (professor/aluno) e um que extrapola este espaço, ou ainda uma separação entre o antes e o depois da divulgação da pesquisa no jornal.

<sup>14</sup> Esse texto foi inicialmente elaborado pelo Grupo 4, que se reuniu na biblioteca da escola e elaborou o texto para enviar ao jornal Jornal-X. A reportagem, como foi publicada no dia 23 de outubro de 2014, recebeu modificações por parte da edição do jornal, possivelmente como forma de assumir as coerções de outro espaço de sentido, diferente da escola.

De outros possíveis sentidos, destacamos de um lado: 1) os conteúdos trabalhados na escola não são sérios; 2) o que se trabalha não tem função prática; 3) o que foi produzido antes da experiência não tem função na comunidade. De outro lado: 4) através da escola, é possível realizar tarefas que tenham significado; 5) sério é aquilo que mantém relação com o social.

Alguns dos possíveis sentidos convocados apontam para uma mexida na rede de sentidos produzidos no espaço escolar: de um lado (sentidos 1, 2 e 3), apresenta-se uma escola que nem sempre faz uso de práticas de linguagem mobilizando os alunos para uma escrita que faça sentido para sujeitos reais e, de outro (sentidos 4 e 5), uma escola com potencial para vivenciar situações concretas, de se tornar efetivamente parte do social, em sentido oposto ao próprio isolamento que cria.

Isso ganha ainda mais visibilidade ao considerarmos o *lead* da reportagem abaixo, publicada no Jornal-X, que trata da pesquisa desenvolvida pelos alunos. Após contato telefônico da equipe de redação, esta demonstrou interesse em ceder uma página do jornal para a divulgação do envolvimento dos alunos com os idosos. O encontro entre a equipe do jornal e os alunos aconteceu no auditório da escola, quando cada grupo pôde expor sua pesquisa. A publicação da reportagem aconteceu em âmbito local no dia 30 de outubro de 2014.

Interessa-nos à discussão o *lead* da reportagem, elaborado pelo Jornal-X, que diz respeito ao enunciado “permitindo melhor contato do aluno com a realidade”.

Figura 14 – O falar sobre a escola

## O conhecimento além da sala de aula

Idosos são tema de pesquisa desenvolvida com alunos da EEB SL

Professora desenvolve tese de doutorado que visa integrar os estudantes com questões sociais da comunidade, permitindo melhor contato do aluno com a realidade

Fonte: Jornal-X, 30 out. 2014.

O dizer convoca, por um lado, sentidos que se aproximam do dizer retratado pelo sujeito enunciativo anterior (figura 13), para quem: 1) A escola não trabalha os conteúdos em uma função prática, estando, assim, fora da realidade; 2) Reafirma-se a dicotomia “escola – realidade”; a inscrição do aluno, na instituição escola, estaria fora da realidade.

No caso retratado (figura 14), identificamos uma rede de sentidos que convoca uma memória de DP autoritário tal como pensado por Orlandi (2006). O discurso autoritário que, segundo a autora, mais se aproxima do fazer pedagógico da escola, é aquele em que há

restrição à polissemia, quando os interlocutores não têm autonomia em relação ao referente. Nesse contexto, o saber científico está afastado de situações reais da vida de seus envolvidos, de forma que o que ali se produz e circula tem sentido somente no espaço restrito da instituição.

Por outro lado, o dizer retratado acima, ao considerar a importância de uma aproximação com outros espaços sociais, particularmente ao abrir espaço para que cada grupo expusesse sua pesquisa, sinaliza possibilidades de dizer do aluno. Há, de um lado, sentidos determinados/fixos na escola, que se constituem, formulam e circulam predominantemente no espaço escolar; de outro, sentidos que emergem do contato com o social como elemento motivador. Nessa configuração, mostra-se uma tensão entre um DP autoritário e um DP polêmico, a partir do que nos propõe Orlandi (2006a), pela possibilidade de suprimir a separação entre o que é da escola e o que é da comunidade, isto é, entre “o que não é sério” e o que faz sentido porque mobiliza sentidos sociais concretos.

Os depoimentos e as ilustrações manifestam como as CP desse discurso vão delineando a real possibilidade de aproximação entre a escola, que é também social, e a comunidade. E isso pode ser pensando como a possibilidade de transpor as fronteiras da escola, não apenas as fronteiras físicas, mas também, a partir do que propõe Gallo (2012), as fronteiras simbólicas da escola. No caso de nossa pesquisa, quando os sujeitos conseguem imprimir ao texto sentidos reais há uma tentativa de se distanciarem de uma relação estática de produzir sentido.

Elaboramos o quadro, a seguir, para mostrar como o sujeito do discurso da escola construiu um circuito de sentidos, alguns previstos no PEC e outros foram determinados pela necessidade desse sujeito aluno.

Figura 15 – Quadro com atividades realizadas durante o PEC

<b>Etapa 1</b>	<b>Etapa 2</b>	<b>Etapa 3</b>	<b>Etapa 4</b>	<b>Etapa 5</b>	<b>Etapa 6</b>
Elaboração de questionário para entrevistar um idoso da comunidade.	Entrevista com o idoso definido pelo grupo.	Produção de um relato a partir da entrevista – 1ª. Versão	Leitura do texto pelo professor; Revisão do texto.	Reelaboração do relato – 2ª versão	Revisão coletiva do texto para postagem no <i>blog</i> ; <b>Avaliação do Projeto</b>
<b>Etapa 7</b>	<b>Etapa 8</b>	<b>Etapa 9</b>	<b>Etapa 10</b>	<b>Etapa 11</b>	<b>Etapa 12</b>
<b>Construção do <i>blog</i> pela turma,</b> divulgação dos textos dos alunos no <i>blog</i>	Elaboração de questões a partir dos textos; Participação de uma palestra sobre o dia a dia do idoso; Leitura do Estatuto do idoso	<b>Pesquisa em órgãos públicos<sup>15</sup>;</b> <b>Organização de Campanha Social pelos alunos e equipe escolar<sup>16</sup>;</b> <b>Divulgação da campanha social organizada pelos alunos no espaço radiofônico e no Jornal-X pela edição do jornal.</b>	Produção textual – resultados da pesquisa sobre o idoso.	Leitura do texto pelo professor; revisão e reescrita.	Apresentação da pesquisa ( <b>propostas</b> ) em ambiente radiofônico e <b>em órgãos públicos;</b> <b>Divulgação do PEC no Jornal X.</b>

Fonte: elaboração nossa, 2016.

Interessa pensar aqui, a partir do quadro, que algumas das atividades (que grifamos em vermelho) não estavam previstas no PEC, contribuindo para a construção de novos espaços de sentido na escrita do texto na escola. A pesquisa ressalta a ideia de que a escrita é potencializada por vivências de um sujeito afetado física e simbolicamente pela cultura de seu entorno.

Como, então, o conhecimento da cultura local ajuda a construir os sentidos que atravessam o discurso da escola? Como a divulgação do conhecimento, a partir de narrativas de idosos, movimenta a escrita do sujeito na escola?

Gallo (2012) reflete sobre a importância de valorizar a cultura local como forma de produzir conhecimentos que façam mais sentido para os sujeitos. Para a autora, o conhecimento faz sentido quando “responde não só à demanda econômica, mas,

<sup>15</sup> A pesquisa em órgãos públicos foi realizada por dois grupos: o Grupo 1 se dirigiu ao Pronto Atendimento da cidade para entrevistar a farmacêutica responsável. O grupo 2 se dirigiu a um órgão público da cidade vizinha, em busca de informações sobre o cartão do idoso.

<sup>16</sup> Participaram, de modos diferentes da organização da Campanha Social, a direção da escola, a professora da turma, coordenadores do EMI, a pesquisadora e os próprios alunos.

principalmente, às características culturais do entorno” (2012, p. 6). A autora aborda a iniciativa de um grupo de pesquisadores da Universidade do Sul de Santa Catarina, cujo projeto denomina-se Feito à Mão<sup>17</sup>. Nesta iniciativa, busca-se “divulgar processos de bens e riquezas que são resultantes do trabalho de gerações de catarinenses (imigrantes ou não) que vem resistindo a uma economia globalizada e homogeneizadora” (2012, p. 5). O projeto Feito à Mão, segundo Giovanella<sup>18</sup> (2010), busca resgatar a sabedoria popular, que não é valorizada nos meios acadêmicos, fortalecendo o caráter de pertencimento de um povo. Nessa visão, o conhecimento não pode ser pensado enquanto um saber guardado nos bancos escolares, nem mesmo em instituições mantenedoras do Discurso Científico.

Nossa pesquisa prioriza também o conhecimento cotidiano, pois, segundo Orlandi (2004), o conhecimento “não é um conteúdo guardado na Escola; ele está no mundo (na cidade) em seu real, na relação que o sujeito estabelece com o entorno em que vive. A escola precisa conhecer, por assim dizer, esse conhecimento” (2004, p. 155-156). No espaço da divulgação da escola, interessa-nos a forma como o sujeito da escrita coletiva é afetado pelo conhecimento. Entendemos que, nesse espaço da escrita coletiva, a divulgação de conhecimentos atravessa a escrita desse sujeito, uma vez que faz movimentar o conhecimento do idoso, a partir de entrevistas de alunos com os idosos, palestras, pesquisas e divulgação em órgãos públicos, iniciativas em *blogs*, apresentação no espaço radiofônico, *post* em mídias sociais, até reportagens *do* jornal *sobre* o movimento desenvolvido pelos alunos. Esses espaços de divulgação articulam tanto as manifestações dos próprios alunos, desde o contato com o idoso na entrevista, a elaboração dos textos, o desenvolvimento de campanhas sociais, até discursos que fazem alusão<sup>19</sup> a esses discursos dos alunos (as reportagens de jornal, por exemplo, cuja responsabilidade não é creditada ao sujeito aluno, mas à edição do jornal).

Olhamos para nossa materialidade, portanto, como um movimento de construção do conhecimento, cujos sentidos são organizados na sociedade, não como um olhar fixo como em análises que se abrigam na superfície linguística, mas em circunstâncias que interferem na forma em que esse texto se produz.

---

<sup>17</sup> O projeto Feito à Mão é um caderno de pesquisa em que se reflete sobre conhecimentos da cultura local e que busca divulgar conhecimentos culturais e não científicos.

<sup>18</sup> Comunicação apresentada no *I Seminário Integrado interinstitucional: economia cultura e desenvolvimento regional*, [http://feitoamao.unisul.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=37&Itemid=56](http://feitoamao.unisul.br/index.php?option=com_content&view=article&id=37&Itemid=56). Acesso em 23/04/2016.

<sup>19</sup> Para Orlandi (2001b, p. 214), a alusão permite reconhecer o funcionamento da intertextualidade, “formulações que remetem a outras formulações – e não o efeito do interdiscurso, onde as formulações já não são percebidas como tal, em seus limites, pois estes não são mais representáveis”.

Essa relação do aluno com os saberes do entorno da escola se afasta da mera reprodução de conhecimentos, pois é parte de um processo em construção, e é a partir desse envolvimento político-histórico-social que o sujeito-aluno - ao atribuir significado ao processo - poderá elaborar uma escrita mais significativa, em que se sinta provocado a contribuir com situações reais do entorno escolar. A noção de escrita, assumida nessa proposta, como uma relação de construção, de vivências, de se ter o que dizer, para quem dizer e meios para tal, é vista em uma função social.

A proposta que submetemos à investigação, diferente da prática pedagógica no DP autoritário, vê o DP com possibilidade de ser polêmico, uma vez que o conhecimento é construído na pluralidade<sup>20</sup> de sujeitos e sentidos, cujo movimento não se restringe ao ambiente escolar, mas está imerso na cultura local e também respondendo a suas necessidades. Na reconfiguração do DP, como propomos, é essencial o que cabe ao outro (virtual/efetivo) nesse processo de construção coletiva do saber, de forma que a ordem no jogo de relações imaginárias pode se modificar.

A partir das vivências de escrita, no movimento de “vai e vem” dos sentidos, que configuram a pesquisa na escola, constituímos um *corpus* para compor nossa análise discursiva sobre o funcionamento da autoria na escrita coletiva.

### 2.3 A CONSTITUIÇÃO DO *CORPUS*

A partir do material coletado durante a pesquisa na escola, organizamos um conjunto de formas materiais do discurso distintas, produções textuais de alunos, divulgação de campanha social, apresentação musical, entrevista. O material coletado, a partir do que nos propõe Orlandi (2005), compôs um *corpus* experimental (2005, p. 62), efeitos de uma prática, e será analisado como um objeto discursivo, primeiramente como um material que ainda não recebeu um tratamento inicial de análise. Para que esse *corpus* se torne um objeto discursivo, precisamos, no dizer da autora, “de-superficializá-lo”, isto é, olhar para além da superfície, para as pistas linguísticas pelas quais os sujeitos se mostram, a forma como dizem. São, segundo Orlandi (2005, p. 65), “os vestígios que deixam no fio do discurso” (2005, p. 65). É a partir do momento que o analista traz a teoria à prática que é possível começar a acessar a discursividade, a compreender como trabalham os sentidos.

---

<sup>20</sup> Ao mencionar ‘pluralidade’ de sujeitos, referimo-nos diretamente ao coletivo que constrói o texto em sala de aula. Contudo, não poderemos desconsiderar que há outras vozes funcionando nos sentidos que ali estão se constituindo.

Em nossa proposta, como a análise busca a interpretação a partir de indícios de autoria (POSSENTI, 2002), privilegamos a materialidade verbal (oral e escrita) para compor nosso *corpus*.

A noção de materialidade está sendo compreendida, a partir de Orlandi (1996), como “o linguístico e o histórico, enquanto indissociáveis no processo de produção do sujeito do discurso e dos sentidos que (o) significam” (1996, p. 37). Nessa visão, o texto, enquanto materialidade verbal, na perspectiva que abordamos na discussão, não se restringe a um dado empírico da língua, mas permite, por sua opacidade resultante de um processo sócio-político-ideológico, acessar o discurso.

O discurso de que tratamos não é dado imediatamente na materialidade textual, mas é um efeito da análise proposta pelo pesquisador entre o dispositivo teórico e analítico que mobiliza para explicar seu objeto de análise. Nosso olhar para o *corpus* foi definido, então, não apenas pela organização linguística do texto (embora seja um dado considerado), mas pela forma como o texto mantém relação com os sentidos de dentro e de fora da escola, em uma relação de “vai e vem”.

A materialização do discurso dá-se por meio do texto, não no sentido de texto como, na visão de Orlandi (2005), como um “documento” (2005, p. 64), pois teria sentidos guardados nele, fixos, sem função significativa para o aluno. Procuramos nos afastar da noção de texto como trabalhado na prática escolar, como um dado empírico que tenha começo, meio e fim, como uma unidade fechada em si mesma, e serve, conforme assinala Coracini (1999),

[...] para ser avaliado, para ser corrigido segundo regras ensinadas e que deveriam ter sido aprendidas; [...] na escola, não há (ou muito raramente) envolvimento da parte de quem escreve; afinal, cumpre-se uma tarefa: construir um texto com três partes, criar uma atmosfera de tensão ou de medo, escrever a respeito de um dado tempo, elaborar um texto contendo um certo número de termos que direcionam a organização e o desenvolvimento das ideias [...] (CORACINI, 1999, p.150-151).

Um texto, nesse sentido, é um dado concreto, completo, funcionando como uma forma de treinar aspectos gramaticais e não como uma possibilidade de refletir sobre a linguagem. Mantém-se, com isso, a finalidade de cumprir uma tarefa escolar e isentar o aluno de apresentar um trabalho mais significativo em relação ao texto que produz. A escola, quando busca controlar o dizer e o fazer do aluno, e se pauta em uma lógica que aponta o certo e o errado, como algo transparente, sem equívocos, corresponde a um espaço homogeneizador, fazendo com que, segundo Coracini (1999), a imagem que o aluno tem do

texto seja “uma tarefa escolar a mais, obrigatória e vigiada” (p. 145), culminando em atividades desinteressantes para o aluno.

Compreendemos, então, a noção de texto como espaço em que se organiza a relação entre língua e história, enquanto efeito de sentidos em meio a tantos outros possíveis. Nessa visão, o texto é incompleto, pois, ao mesmo tempo em que é referido por outros discursos, aponta para outros, sem assim ter um começo e fim que se possa delimitar. Nessa perspectiva, a linguagem pressupõe uma relação de opacidade, de não transparência dos sentidos.

Com base na concepção de texto que assumimos, propomos uma organização de nosso *corpus* em movimentos, os quais, segundo Orlandi (1996), constituem “gestos de interpretação” (1996, p. 49) do sujeito, em sua relação com o outro, outro sentido, outro sujeito. Vale destacar que, nesta pesquisa, a interpretação alcança vários níveis: 1) do aluno, com suas impressões sobre o saber do/sobre o idoso, 2) do professor, como um coautor do dizer do aluno; 3) do idoso, que atravessa o dizer desse aluno, com suas narrativas, 4) da comunidade escolar e comunidade em geral, 6) de órgãos públicos, 7) do analista do discurso.

Das possíveis formas de interpretação, ocupamo-nos da interpretação do sujeito-aluno, uma vez que nosso objetivo é investigar a possibilidade de autoria na escrita escolar, sem deixar de considerar, segundo Orlandi (1996), a interpretação do analista do discurso, que, ao interpretar a materialidade, não o faz de forma transparente e natural, pois é uma posição também afetada ideologicamente. Isto significa que, no momento de escolher um *corpus* já fazemos escolhas, imprimimos sentidos ao que queremos analisar, o que vem marcado por posicionamentos pessoais, ideológicos, uma vez que o analista não se coloca em um posicionamento de neutralidade, mas vê possíveis efeitos de sentido diante do processo de interpretação, que não é transparente.

A escolha do *corpus* e a maneira de organizar os procedimentos metodológicos, segundo Daltoé (2011), “implicam uma posição, um gesto do analista” (2011, p. 20). Partindo desse ponto de vista, não vamos falar em imparcialidade do pesquisador, mas em gestos de interpretação que vão construindo um dispositivo de análise que permita atender aos objetivos da pesquisa.

Considerando que não há possibilidade de esgotar um *corpus* para análise, delimitamos um recorte para melhor atender aos objetivos da tese, que corresponde à reflexão sobre o funcionamento da autoria na escrita do sujeito-aluno. Organizamos, para nossa pesquisa, um *corpus* de textos orais e escritos produzidos por alunos do EMI, durante o PEC, no ano de 2014. O *corpus* de análise está assim constituído:

- 1) Textos escritos: oito produções textuais de grupos distintos;
- 2) Textos orais: cinco trechos de apresentação radiofônica<sup>21</sup> de alunos, uma entrevista no pronto atendimento da cidade, três trechos da gravação das aulas e uma interpretação musical no espaço radiofônico.

O material de pesquisa é, então, composto por dezoito sequências discursivas (SDs), o que, na perspectiva da AD, pressupõe um olhar do analista, pois não há, segundo Orlandi (2005, p. 26), uma “chave” que dá acesso a um lugar onde podemos encontrar verdades, não há um método pronto, um *corpus* pré-definido. A escolha de um determinado *corpus* compõe o repertório de escolhas do analista diante do objeto que pretende analisar. São nossos gestos de interpretação que darão forma ao dizer; é a maneira de olhar para a materialidade que permite compreendê-la, de certa forma.

O envolvimento necessário entre o Dispositivo Teórico da Análise do Discurso (que se constitui de noções teóricas disponíveis ao analista) e o Dispositivo Analítico (construído pelo analista face ao seu objeto de análise) dará suporte à discussão. A proposta é, conforme Orlandi (2005), “explicitar como o texto organiza os gestos de interpretação que relacionam sujeito e sentido” (2005, p. 27). Como buscamos investigar o funcionamento da autoria no ProEMI, que é um programa de Governo Federal, passamos, a partir de agora, a olhar para o contexto (político) em que se deu a pesquisa na escola na tentativa de compreender como as condições (político-institucionais) atravessam o dizer do sujeito-aluno.

---

<sup>21</sup> A transcrição das apresentações na Rádio, da entrevista com a farmacêutica no Pronto Atendimento, bem como das aulas está sob nossa responsabilidade.

### 3 DOCUMENTOS OFICIAIS E O ENSINO MÉDIO: UM MOVIMENTO PARA O ENSINO INTEGRAL

O Ensino Médio (EM) é a etapa em que o jovem conclui sua escolarização na Educação Básica. De acordo com Farias et al. (2013)<sup>22</sup>, há, ainda, no Brasil, inúmeros desafios que impedem o jovem de frequentar o EM. Esses desafios acabam interferindo na qualidade do ensino da Educação Básica, seja pela distorção idade-série, evasão e repetência escolar. Para essas autoras,

O momento atual da educação brasileira demonstra melhorias substanciais no atendimento às crianças e jovens no que concerne ao acesso à escola, mas ainda persistem os problemas relacionados à sua permanência e atendimento a aprendizagem para a formação integral, sendo que a maior defasagem está no Ensino Médio (2013, p. 106).

Pressupõe-se, com isso, a dificuldade que os sistemas de ensino encontram para compreender a realidade de seu contexto educativo, seja devido aos avanços tecnológicos, com uma ampla velocidade da informação, novos meios de comunicação, mudanças e exigências do mundo do trabalho, seja pelo próprio interesse desses jovens e adolescentes. Segundo o Parecer CNE/CP nº 5/2011, que diz respeito às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - DCNEM, como não se consegue atender amplamente às necessidades dos que buscam o EM, muitos jovens não alcançam esta etapa da educação ou, quando conseguem, não concluem o curso.

Com a criação do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica – FUNDEB (Lei nº 11.494/2007), um maior volume de recursos foi destinado à educação, o que fez despertar inúmeras iniciativas governamentais visando à qualidade do ensino, particularmente no que se refere à educação de estudantes que integram o Ensino Fundamental e Médio. O Parecer CNE/CP nº 5/2011 destaca as motivações que amparam as vastas iniciativas dirigidas ao EM:

Para alcançar o pleno desenvolvimento, o Brasil precisa investir fortemente na ampliação de sua capacidade tecnológica e na formação de profissionais de nível médio e superior. Hoje, vários setores industriais e de serviços não se expandem na intensidade e ritmos adequados ao novo papel que o Brasil desempenha no cenário mundial, por se ressentirem da falta desses profissionais. Sem uma sólida expansão do Ensino Médio com qualidade, por outro lado, não se conseguirá que nossas universidades e centros tecnológicos atinjam o grau de excelência necessário para

---

<sup>22</sup> O artigo apresenta a pesquisa “As práticas cotidianas do Ensino Médio Inovador na rede pública estadual da microrregião de Tubarão, SC – a cultura escolar e a formação cidadã”. Esse projeto vem sendo desenvolvido em escolas da região sul do estado de Santa Catarina por professores da Universidade do Sul de Santa Catarina - UNISUL, professores de Ensino Médio, estudantes de graduação e pós-graduação. O foco da pesquisa é a cultura e a formação cidadã.

que o País dê o grande salto para o futuro (BRASIL, Parecer CNE/CP nº 5/2011, 2012, p. 1).

Os sentidos aqui veiculados apontam para uma necessidade advinda do mercado de trabalho, o que já vem sendo prenunciado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/9). Contudo, em sua continuidade, o referido Parecer enfatiza que a formação que se pretende para a educação do EM supera a educação profissional, primando pela garantia da construção da cidadania. Segundo o documento:

[...] é preciso oferecer aos nossos jovens novas perspectivas culturais para que possam expandir seus horizontes e dotá-los de autonomia intelectual, assegurando-lhes o acesso ao conhecimento historicamente acumulado e à produção coletiva de novos conhecimentos, sem perder de vista que a educação também é, em grande medida, uma chave para o exercício dos demais direitos sociais (BRASIL, Parecer CNE/CP nº 5/2011, 2012, p. 1).

Concluído em caráter geral, como parte de uma etapa de escolarização, o EM deve assegurar ao educando formação indispensável para o exercício da cidadania, o que forneceria meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. A concepção sinaliza a articulação entre os conhecimentos historicamente constituídos com a preparação para um exercício profissional.

O debate em torno da Educação Básica prenuncia o surgimento de políticas públicas preocupadas com essa fase da educação, buscando corresponder aos inúmeros significados que se impõem ao jovem, possivelmente na tentativa de superar, conforme destaca a PCSC, os “atuais limites da escola” (SANTA CATARINA, 2014, p. 25).

Diante desses desafios, a escola constitui-se palco para discussões em torno do jovem do EM e se voltam amplamente para a “educação integral” do jovem. A visão que se propõe para uma educação integral afasta-se da ideia de uma educação integral como um modelo tecnicista de escola, o que fora preconizado na LDB - LEI 5692/1971, quando havia um esforço de preparar mão de obra para o trabalho. O princípio de educação integral, particularmente após a reformulação da LDB em 1996, visa à articulação de propostas de ensino que garantam uma formação múltipla do sujeito, podendo estender-se à ampliação do tempo em que o aluno permanece na escola.

Como destaca Moll (2012), pesquisadora da Educação Integral no Brasil, a noção de tempo integral não se reduz a uma simples extensão cronológica, mas envolve o desenvolvimento das dimensões física, cognitiva, afetiva, política e moral. Até o ano de 2007, segundo Moll (2012), não se percebiam iniciativas em relação ao ensino integral no Brasil com perspectivas reais de implementação, embora surgissem tentativas do governo municipal e estadual no ensino fundamental. Após essa data, com o FUNDEB, passou-se a visar ao

financiamento da educação básica em todas as etapas ou modalidades, inclusive o ensino integral.

A proposta de uma educação integral vem sendo discutida em documentos norteadores, como a Proposta Curricular de Santa Catarina, bem como em propostas como o Programa de Ensino Médio Inovador (ProEMI), em âmbito federal.

### 3.1 PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINIANA

A proposta, que apresenta diretrizes para o ensino nas escolas públicas no Estado de Santa Catarina, foi recentemente atualizada, durante o ano de 2014, por gestores e professores da Educação Básica e Superior das redes de ensino estadual, municipal, federal e privada. Fundamenta-se em uma abordagem histórico-cultural e propõe aos sujeitos do EM uma formação integral de ensino que objetiva contribuir com as atuais demandas educacionais. A formação integral é compreendida na Proposta em uma concepção multidimensional de sujeito, que se constitui em seu meio, a partir das relações que mantém socialmente por meio do trabalho. Busca-se, com isso, superar práticas voltadas ao etapismo escolar, de modo a propiciar uma Educação Integral que vai envolver as relações com o outro, com a sociedade, como espaços diversos e significativos de ensino.

Segundo o documento, “as características humanas se constituíram historicamente por intermédio dos processos de hominização, ou seja, processos por intermédio dos quais cada sujeito singular produz a sua própria humanidade” (SANTA CATARINA, 2014, p. 33). Uma formação integral, como se pretende, a partir deste documento, não se restringe à escola, mas questiona seus limites. A escola, nesse ponto de vista, apresenta potencial para desenvolver percursos formativos mais completos, voltados à multidimensionalidade do sujeito, como um ser social e histórico, vinculado ao espaço em que vive. Há, nesse caminho, exigências sociais por um currículo que atenda às necessidades de um sujeito interligado com o que está para além da escola, de forma que as experiências com as quais estes sujeitos se envolvem, no dia a dia, integrem-se aos conhecimentos historicamente organizados. O sujeito, nessa perspectiva, estaria envolvido pelas dimensões que o constituem como humano, seja no campo ético, estético, espiritual, socioambiental, seja no técnico e profissional; um sujeito que envolve e é envolvido por sentidos de seu entorno. A partir da Proposta, o sujeito se constitui e ressignifica os sentidos a partir de relações que mantém com o outro. O conhecimento, sob

esta ótica, não é dado como pronto, mas é resultado de um processo de construção, de transformação, a partir das relações sociais que são estabelecidas.

O que podemos compreender, com relação aos princípios norteadores da proposta, é que as práticas investigativas surgem como princípio pedagógico, preservando a busca pelo conhecimento. A partir daí, procura-se mobilizar o interesse dos educandos não somente no espaço de sala de aula, mas também para além dos muros da escola, promovendo a solidariedade, o cuidado com o ambiente, o respeito à diversidade.

Segundo a PCSC, o sujeito, ao se posicionar a respeito da realidade, significando aquilo que está ao seu redor, o faz em sua dimensão histórico-social, como uma prática concreta<sup>23</sup> de produzir sentido. Assim, os usos da língua implicam envolvimento com situações da prática cotidiana, presentes na escola ou fora dela, em situações formais ou informais.

Pensando na prática da escrita, a partir da leitura que fazemos desse documento, uma escrita significativa estabeleceria relação entre a produção do texto e a realidade que circunda esses sujeitos na escola, e não, simplesmente, como resultado de uma organização estrutural. A escrita, vista desta perspectiva, parte das vivências dos sujeitos, cuja preocupação é o fazer sentido, escrever tendo em vista uma função significativa.

A elaboração da escrita significativa vai, neste caminho, ao encontro de que produzir um texto pressupõe o envolvimento com o outro, de forma que, como alerta a PCSC, o que se escreve não seriam mais “redações/composições” (SANTA CATARINA, 2014, p. 127) escolarizadas, isto é, sem que se tenha o que dizer, por que dizer, para quem dizer, em meios adequados para tal, pois do contrário a escrita continuaria a fazer sentido apenas no espaço escolar. O que se propõe, então, nesse documento, é que se considere o universo dialógico<sup>24</sup> para práticas de escrita significativas para os educandos.

A relação entre a escola e o social, que considera o outro como parte do processo, ajuda-nos a refletir sobre a noção de um sujeito como parte de uma relação significativa entre a escola (preocupada com a formação integral do sujeito) e a comunidade (que faz parte do dia a dia desse sujeito), um sujeito com necessidades e condições de refletir sobre os fatos do mundo ao seu redor, transformando-o. A Proposta Curricular parte, então, do interesse e da necessidade do sujeito, com atividades organizadas de acordo com a fase de desenvolvimento

---

<sup>23</sup> A proposta do Estado foca o trabalho com gêneros do discurso como práticas concretas do uso da língua.

<sup>24</sup> O termo “Dialogia” é proposto por Bakhtin, e refere-se, segundo Brandão (2005, p. 62), à dialogia como condição constitutiva do sentido. Nesta visão, as palavras não podem ser vistas como monológicas, efeitos de uma só voz.

em que o aluno se encontra, de tal modo que o motive para realizar o projeto proposto pelo professor, com vistas a sua formação integral, uma vez que as ações desenvolvidas na escola têm potencial para desenvolver ações no sujeito em suas múltiplas dimensões.

A noção de escrita, que compreendemos a partir da Proposta Curricular, está, ainda, distante do que se pratica na escola, com relação à escrita do texto. Essa relação de tensão entre a teoria e a prática parece ameaçar o sujeito integral para o qual se busca possibilidades de desenvolver uma escrita com mais sentido, com autonomia, como se propõe para o sujeito inserido no ProEMI.

### 3.2 PROGRAMA DE ENSINO MÉDIO INOVADOR

O Programa de Ensino Médio Inovador (ProEMI), instituído por meio da Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, é uma proposta do MEC e funciona como estratégia para reestruturar o currículo do EM. A proposta não modifica a concepção de EM tal como previsto na LDB, no Artigo 35º, que tem como finalidades:

- I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos o ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996).

Além desses princípios norteadores, o ProEMI, como uma proposta de experiência integral de ensino, articula a formação cidadã e o aumento de tempo na escola. Apresenta-se como objetivo do programa

[...] apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de ensino médio, ampliando o tempo dos estudantes na escola e buscando garantir a formação integral com a inserção de atividades que tornem o currículo mais dinâmico, atendendo também as expectativas dos estudantes do Ensino Médio e às demandas da sociedade contemporânea (BRASIL, 2016).<sup>25</sup>

---

<sup>25</sup> <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/33572>. Acesso em 02/02/2016.

A ideia de inovação se pauta na reestruturação curricular, que prevê uma articulação interdisciplinar, com atividades integradoras que visem articular as dimensões do trabalho (como princípio educativo), da ciência, da tecnologia e da cultura, como eixos integradores, de forma a abranger as diversas áreas do conhecimento. Com isso, o conhecimento e sua produção, conforme Documento Orientador (BRASIL, 2013),

[...] deverão dialogar com a vida dos estudantes, na diversidade de contextos que compõem a realidade, e os conteúdos dos componentes curriculares/disciplinas devem articular-se entre si, o que pressupõe um currículo elaborado a partir das quatro áreas de conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza). (BRASIL, 2013)

Como lembra o Parecer CNE/CP nº 11/2009, que dispõe sobre uma “Proposta de experiência curricular inovadora para o EM”, a orientação encaminhada pelo MEC, de caráter experimental, mostra-se relevante, conforme o referido Parecer, pois descortina “deficiências crônicas” sobre o EM.

A interpretação de uma proposta curricular inovadora é delineada, conforme Marta Gabriel, na abertura da Audiência Pública Nacional:

*INVENTAR* é criar, engendrar, descobrir. *INOVAR* é tornar novo, renovar, introduzir novidade em. A *INVENÇÃO* tende a ser ruptura, mas a *INOVAÇÃO* reside no fato de ter compromisso de buscar o foco nas boas ideias existentes, e, especialmente, no fato de que não há mal algum em tomar emprestada uma ideia que já existia. A virtude da *INOVAÇÃO* está em enquadrar essas ideias às necessidades por meio de: adaptação, substituição, combinação, ampliação ou redução, outras utilizações, eliminações, reversão ou trazer de volta (GABRIEL, M. *apud* PARECER CNE/CP Nº: 11/2009, p. 7).

Nos termos da autora, ser *inovador* não deve ser compreendido como invenção, criação de algo novo, como uma nova diretriz para o ensino, mas como uma tentativa de reconfigurar o ensino, resgatando o que pode ter se perdido com o tempo ou, talvez, um espelhamento em experiências que tenham dado certo nesse campo.

O ProEMI, como expressão do dizer acima, não aborda a inovação no sentido de invenção, mas sim de mudanças no âmbito do currículo por meio de tentativas (políticas!) de busca por propostas existentes em outros momentos históricos. A noção de currículo que norteia a proposta inovadora de ensino, tal como abordada no Parecer CNE/CP nº 11/2009, sinaliza:

É preciso assumir a concepção de que o currículo não é composto apenas por disciplinas, mas pode acolher ações, situações e tempos diversos, bem como diferentes espaços intraescolares e da comunidade e de outras instituições que intercomplementem o projeto da escola para realização, entre outras possibilidades, de estudos e atividades ‘não disciplinares’, inclusive de livre opção; de formação de agrupamentos por necessidades e/ou interesses de alunos de classes e anos diversos;

de realização de pesquisas e projetos, e atividades inter e transdisciplinares que possibilitem iniciativa, autonomia e protagonismo social (Parecer CNE/CP nº 11/2009).

Poderíamos pensar que o ProEMI é uma proposta que busca, com as implicações de um ensino integral, “renovar” aspectos do ensino, possivelmente por “tensionar” os atuais limites da escola, pois, como sinaliza o Parecer 11/2009, “a organização curricular é ainda bastante rígida, segmentada e uniforme em nossa tradição, à qual todos(as) alunos e alunas indistintamente, têm que adequar seus tempos” (BRASIL, Parecer CNE/CEB nº 11/2009, p. 13).

Pressupõe-se, então, com o desenvolvimento desse programa, que o conhecimento seja construído mediante diálogo entre os estudantes e aspectos do seu dia a dia, na medida em que a proposta de ensino inovador não vise à compartimentação das disciplinas em tempo e espaço específicos, mas proponha integração para atender às necessidades do educando. Em outras palavras, a escola em tempo integral contemplaria, então, as possibilidades de busca por diferentes tempos e espaços educativos, articulando o que faz sentido para os estudantes, sem reduzir o conhecimento ao gosto pessoal, mas oportunizando aos estudantes atribuir sentido a partir de experiências vivenciadas.

O ProEMI, através de uma reorganização curricular, que busca articular experiências interdisciplinares e promover novas formas de organização das disciplinas, articuladas e integradoras, está funcionando na escola como uma crítica ao atual sistema de ensino básico, que ainda está segmentado por etapas de ensino, por aulas cronometradas, que por meio das disciplinas curriculares espera saturar o conhecimento, como algo que está guardado e pode ser transferido para o aluno.

Com isso, questionamos: o ProEMI, como um espaço do político, que está sendo inserido na escola, apresenta potencial para uma escrita mais significativa do aluno? Como a proposta foi recebida na escola?

### 3.3 O PROEMI NA ESCOLA SELECIONADA: SENTIDOS EM CONFRONTO

O ProEMI, além dos princípios sinalizados na LDB, amplia o tempo dos alunos na escola. Além de frequentarem as aulas no período da manhã, os estudantes que integram o programa permanecem na escola mais dois períodos no contraturno para atividades extras, definidas pela comunidade escolar (pais, alunos, professores e gestão escolar). O ProEMI

espera, com isso, abranger uma carga horária anual de 3.000 horas, sendo que, destas, 20% constituem opções para os alunos percorrerem caminhos formativos diversificados.

Na escola investigada, colhemos depoimentos de três profissionais de modo a compreender as condições em que o programa se desenvolve o que, conseqüentemente, poderia nos ajudar a refletir sobre o potencial deste Programa para uma prática significativa de escrita.

Para compreender como os sentidos sobre inovação estão sendo mobilizados na escola, conversamos com três profissionais a quem denominamos Participante 1 (P1)<sup>26</sup>, Participante 2 (P2) e Participante 3 (P3). Estes falaram sobre como pensam a inovação no programa:

**Depoimento P1** Então esse tempo de planejamento é um diferencial que a gente vê uma melhoria muito grande e a questão da alteração do tempo das próprias aulas da própria matriz, onde hoje a carga horária de cada disciplina no ensino regular é mínima (...) Esse diferencial é muito importante porque sana as dificuldades que o professor já vinha encontrando, no ensino regular ele não consegue atingir todos os objetivos.

**Depoimento P2** Me parece que o inovador é a educação integral, que eles ficam mais tempo na escola e o que faz o diferencial mesmo é trabalhar mais com os projetos, com atividades diversificadas, onde a gente inclui saída de campo, viagem de estudo, onde o professor faz o trabalho diferenciado de acordo com o plano de ação que a gente elabora, pra todas as disciplinas.

**Depoimento P3** Uma coisa que gostei foi na parte assim da grade curricular, o aumento da carga horária. E o trabalho inovador ali acho muito interessante essa parte, trabalhar dessa forma articulada, teoria e prática, essa forma articulada entre as disciplinas, de voltar à matemática trabalhando lá com a geografia, com a ciências, com o português... (...) tentamos sempre colocar projetos sempre com a realidade deles, de acordo com o dia a dia deles. (...) então além dos conceitos, nós temos que estar dando ênfase ao dia a dia deles, então pegando um pouquinho do senso comum deles e colocando e tentando passar um pouco para o lado científico.

Os sentidos atribuídos a um ensino inovador, como apontam os depoimentos, referem-se substancialmente ao aumento da carga horária na grade curricular. Com o aumento de tempo na escola, segundo os profissionais entrevistados, seria possível: 1) “reorganização curricular”, isto é, um aumento na quantidade de aulas em disciplinas curriculares, e inclusão de outras disciplinas, as opcionais que cada escola escolhe de acordo com as necessidades da comunidade escolar 2) “educação integral”, com tempo maior na escola, permitindo o trabalho com projetos e atividades diversificadas, além do trabalho interdisciplinar, 3) inter-relação “teoria e prática”, o que implica considerar situações que façam sentido para os

---

<sup>26</sup> Para nos familiarizarmos com o ProEMI, realizamos uma entrevista com três profissionais da escola investigada. A conversa com cada profissional aconteceu em momentos distintos e foi baseada na implementação do programa, no seu desenvolvimento, pontos positivos e negativos, bem como sentidos que atribuem ao ensino inovador.

estudantes. O modo como os sentidos são mobilizados no dizer dos profissionais sinaliza para a compreensão de que o ensino inovador, na prática, significa que o aumento de tempo na escola propiciaria superar “fragmentação e hierarquização dos saberes” (BRASIL, 2013), bem como permitiria que os conteúdos trabalhados em cada disciplina, em sua relação com a vida cotidiana, façam sentido ao aluno.

A partir dos depoimentos, verificamos o reconhecimento do ProEMI, pelos profissionais, como importante iniciativa governamental. Ressaltamos, a partir dos depoimentos, situações de tensão entre o que se propõe (no âmbito político) e a forma como as orientações chegam à escola, particularmente no que se refere à adesão ao programa. Na escola investigada, o ProEMI foi implementado no início do ano de 2014, tal como sinaliza a P1:

**Depoimento P1** (...) E então nós não tínhamos muita opção, as únicas dispensas que teriam para não aceitar o Ensino Inovador seria quando a comunidade não aceita, quando a escola não tem espaço físico suficiente para ficar com esses alunos, porque o restante o estado estava oferecendo. Os pais, em reunião, aceitaram. A partir dali, nós implantamos o EMI na escola.

De acordo com o Parecer 11/2009, o ProEMI acontece em parceria entre governos federal e estadual, mediante Termo de Cooperação Técnica. A adesão ao programa é voluntária, mas, uma vez implementado, implica elaboração e envio do Plano de Ação Pedagógica, contendo os projetos de experiências inovadoras das escolas. Diferente do que se apresenta no Parecer 11/2009, em relação à forma de adesão ao programa, como voluntária, este programa foi recebido na escola como uma atribuição inevitável, como mostra o depoimento de P1. Isso também está sinalizado no dizer que segue, a respeito da disponibilização de cursos profissionalizantes para os estudantes de EMI:

**Depoimento P1** - Com a segunda série eles teriam a chance de estar juntando ao ensino inovador, ao seu currículo, mais um curso técnico, junto com o Pronatec, que é o diferencial maior que os pais estavam esperando até para não colocar os filhos no ensino regular e também não inserir eles no trabalho. Então, com essa promessa do ensino técnico, a gente aguardando também do MEC da liberação e... nessa espera... então esse ano foi assim o balde de água fria que foi jogado pra esses alunos... e não aconteceu... não tem previsão do MEC tá liberando esses cursos.

A possibilidade de inserção de um curso técnico, nas horas de atividades extras, significaria, segundo o dizer do profissional entrevistado, o diferencial para os alunos do EMI. A inserção de um curso profissionalizante no programa poderia manter os estudantes no ProEMI, contudo, a não disponibilização do prometido curso técnico no corrente ano (2014) foi compreendida como um ponto negativo, já que muitos alunos, no decorrer do ano, deixaram o programa para acompanhar turmas regulares e, assim, poderem integrar o

mercado de trabalho. Esse fator foi responsável pela migração escolar<sup>27</sup>, aumentando, com isso, turmas regulares no período noturno. Esses alunos que migraram do EMI para turmas de EM regular encontraram oportunidades de trabalho em empresas locais.

Inicialmente, o programa firma um compromisso com a escola, garantindo apoio necessário à efetivação das práticas pedagógicas, mas um compromisso que se esvazia com o decorrer do processo, comprometendo seu desenvolvimento. A avaliação desses profissionais da escola sinaliza uma contradição entre políticas de governo e práticas educacionais, fator este que provoca um distanciamento entre o que se propõe e aquilo que se pratica. Esse espaço de tensão nos leva a pensar que esforços políticos e documentos bem escritos, por si só não se mostram suficientes para uma efetiva aplicação das propostas na escola, que nem sempre consegue colocar em prática tais situações. Isso implica dizer que, mesmo diante de iniciativas governamentais, que se propõem a discutir o como fazer, ou até mesmo intervir nas realidades educacionais, não há garantias de transformação de práticas de ensino.

O ProEMI, neste caminho, firma-se como uma tentativa transformadora da prática pedagógica e suficiente para implementação do programa. Caberia ao professor, como um complemento desse investimento, a tarefa de colocar em prática as propostas anunciadas pelo documento. Observamos, neste contexto, a partir de De Nardi e Balzan (2010), quando abordam a relação entre a cultura, o ensino e o professor, uma “divisão do trabalho entre o especialista e o educador” (2010, p. 93). São os especialistas que elaboram os documentos, que direcionam o fazer do professor, e caberia ao professor mostrar como colocar em prática o que foi anunciado no documento. É preciso considerar, contudo, que a ideia de preparar o professor, de formá-lo pode não ser suficiente para que este tome atitudes na prática pedagógica. Nesse caminho, segundo as autoras, desconsideraríamos a dimensão inconsciente do sujeito, como se o esclarecimento fosse suficiente para propor as mudanças que se espera na educação e, assim, substituir todo o conjunto de saberes que o constituem.

Isso significa que não se trata de, neste caminho, encontrar culpados ou fazer parecer que a escola não é eficiente simplesmente porque não quer ou, ainda, que as boas propostas não são implementadas por falta de vontade dos profissionais. É preciso considerar as condições que são oferecidas à escola, condições físicas, financeiras, plano de carreira dos profissionais, espaço para planejamentos coletivos, enfim, situações que apontam para a

---

<sup>27</sup> A migração dos estudantes destas turmas cresceu desde aquela oportunidade até o momento. Em 2014, 65 alunos frequentavam as turmas de EMI; em 2016, 29 alunos frequentam, regularmente, a 3ª série de EMI, o que significa uma queda de 44,6% dos alunos que iniciaram o curso na escola.

necessidade de organização na estrutura educacional. Diante dessa configuração a que a escola está exposta, apontando necessidades, mas nem sempre tendo condições para a prática, a escola permanece, muitas vezes, de mãos atadas diante das políticas governamentais. Nesse espaço de contradição, o que a escola pode fazer? O que é possível movimentar?

Propomos investigar, no espaço do EMI, a escrita coletiva como potencial para promover autoria quando envolvida por saberes do exterior da escola. Neste novo espaço de sentidos, verificamos como o sujeito da escrita coletiva se constitui em uma relação de negociação do sentido, conforme apresentamos no próximo capítulo.

#### 4 ESCRITA COLETIVA: ESPAÇO DE NEGOCIAÇÃO

Propomos, a partir de agora, compreender como se configura a escrita coletiva e a forma como o sujeito dessa escrita se constitui.

Antes de olhar nosso material, a partir das produções dos alunos, realizamos uma busca ao Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes<sup>28</sup>, na tentativa de encontrarmos pesquisas que abordam a escrita produzida por várias mãos. No espaço de busca do banco, inserimos a expressão “escrita coletiva”. A indicação recebeu sessenta e oito registros<sup>29</sup>, dos quais quatro mantinham alguma relação com a produção de texto por várias mãos. As denominações que surgiram foram: duas indicações para “criação coletiva”; uma indicação para “aprendizagem colaborativa”, uma indicação para “construção coletiva”. Não encontramos registros de estudos que envolvessem a escrita coletiva a partir de saberes externos à escola com alunos de EM, como é nossa proposta.

Das indicações mencionadas, a que mais se aproxima da escrita como prática coletiva de textos, quando envolvida por saberes outros, não restritos à escola, é o estudo de Santos (2011), que foca a importância da escrita colaborativa com graduandos da faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, na disciplina virtual de língua inglesa. O espaço virtual, na pesquisa da autora, situa-se como um espaço significativo e interativo de aprendizagem de textos, além de enfatizar a dimensão social do processo de escrita, pois, segundo a autora, “a publicação contribui para que o processo de escrita seja significativo e tenha um propósito comunicativo real” (SANTOS, 2011, p. 83). Um dos objetivos da pesquisadora foi verificar se a colaboração na produção escrita poderia aprimorar essa produção. A pesquisa viabilizou um processo de colaboração entre os integrantes dos grupos, cujas alterações, acréscimos, eram feitos no próprio texto, com cores diferentes. Cada integrante era responsável pela escrita, em momentos distintos do processo, de partes do texto, em busca de aperfeiçoamento do trabalho coletivo. A negociação é perceptível no nível textual, sendo, portanto, identificável. Segundo a autora, foi possível observar que a construção do texto pode acontecer por meio de várias mãos e que a dinâmica proposta permitiu, segundo a autora, monitoria da escrita, bem como seu aperfeiçoamento.

---

<sup>28</sup> <http://bancodeteses.capes.gov.br/> Acesso de 13/01/2016.

<sup>29</sup> Vale salientar que a indicação que apresentamos (escrita coletiva) não aparece de forma combinada, isto é, a expressão não apareceu combinada na lista de registros; por vezes apareceu a denominação “escrita”, em outras situações a expressão “coletiva”. Todos os sessenta e oito resumos foram lidos a fim de que pudéssemos identificar como a expressão que propusemos estava sendo significada nos estudos apresentados.

O trabalho de Santos (2011) traz contribuições para nossa pesquisa, a qual se pauta na aprendizagem colaborativa e que faz sentido porque considera o outro (leitor) como parte desse processo. Segundo a autora,

[...] o diálogo incita o uso da língua e, assim, a construção do conhecimento acontece durante o curso da negociação de sentido através do discurso; enquanto os aprendizes consolidam o próprio entendimento, explicando aos seus pares e externando o que se quer comunicar (2011, p. 61).

No espaço da *Web*, consideramos, ainda, a pesquisa de Behar *et al* (2006). Os autores elaboraram um Editor de Texto Coletivo (ETC), que tem como objetivo propiciar um espaço de escrita colaborativa/cooperativa na *web* (2006, p. 248). O programa foi desenvolvido pelo Núcleo de Tecnologia Digital aplicado à Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Segundo os autores, a ênfase desse processo volta-se para o coletivo, compreendido como relação interindividual, seguindo os pressupostos da teoria piagetiana, em referência às formas de interação. Segundo os autores, “A construção, a partir de uma equipe, favorece o confronto e negociação de diferentes pontos de vista, com foco num objetivo comum” (BEHAR *et al*, 2006, p. 249). Nesse processo, há necessidade de um descentramento do sujeito, aqui entendido como deixar de ser o centro e abrir-se em relação às considerações dos demais participantes da construção, analisando-as.

Há duas formas de coletividade permitidas no ETC. A primeira das modalidades - autoria única - possibilita que os parágrafos sejam escritos individualmente, mas admitindo o acréscimo de novos parágrafos e/ou comentários. Na segunda forma de autoria, autoria coletiva, todos os usuários participantes podem alterar, comentar, excluir ou acrescentar parágrafos ao texto, sendo vistos, nesta perspectiva, como coautores do processo.

No ETC, como sinaliza Behar *et al*. (2006), emerge um processo polifônico<sup>30</sup>, em que há uma trama de vozes em relação a um objetivo que é comum, isto é, a busca por um texto coerente e que tenha sentido para os participantes, formando uma “rede de contribuições” (2006, p. 249). Nessa visão, “O conjunto de funcionalidades desta ferramenta visa auxiliar a autonomia participativa, bem como a autoria dos sujeitos participantes do processo” (2006, p. 249). A autoria coletiva, nesse caso, pode ser pensada como uma rede de singularidades.

---

<sup>30</sup> A noção de polifonia é tratada nos termos de Bakhtin (2000), para o qual a produção coletiva de textos pressupõe o entrelaçamento de várias vozes.

A noção de escrita coletiva é abordada por Figueiredo (2006) como colaborativa. O autor sinaliza um distanciamento entre o sentido de colaboração e de cooperação. Para o autor,

Em relação à aprendizagem colaborativa, a cooperativa é mais estruturada por meio de técnicas, em que o sucesso na realização de uma tarefa, por meio da divisão de papéis e de funções entre os participantes de um grupo, é o objetivo primeiro. Por sua vez, na aprendizagem colaborativa, o que importa não é apenas o sucesso do grupo em realizar uma determinada tarefa, mas a co-construção do conhecimento, advindo de intercâmbios significativos de informações e de sugestões entre os interlocutores (2006, p. 20).

A diferença entre as formas de aprendizagem incide no desenvolvimento das tarefas pelos participantes no grupo. Enquanto na aprendizagem cooperativa há uma divisão prévia de tarefas, na aprendizagem colaborativa as exigências no grupo surgem como uma necessidade, como um efeito das condições em que estão dispostos.

Há autores (BRUFFEE, 1999; HORWITZ, 1997 *apud* FIGUEIREDO, 2006) que não fazem diferenciação entre as abordagens cooperativa e colaborativa, pois consideram que ambas favorecem a interação entre os alunos. Todavia, como nosso interesse é compreender o funcionamento da autoria na escrita coletiva, precisamos olhar para o processo de construção dos sentidos, de forma que a escrita coletiva possa ser pensada tal como um processo de colaboração, definido por Figueiredo (2006). Sem o total controle ou determinação prévia das atribuições de cada integrante do grupo, a possibilidade de se responsabilizar pelo dizer pode se dar de forma mais efetiva.

O nosso material de análise contempla também esse foco de colaboração para a escrita, por meio da negociação entre um dizer ou outro, mas não da mesma forma. Não temos a preocupação, na materialidade elaborada por um coletivo, de buscar objetivos comuns, como nos pressupostos do ETC (BEHAR, 2006), em que o foco da colaboração é o “resultado” de um processo, bem como não considera a negociação como identificável textualmente, conforme Santos (2011).

Para nós, o interesse é analisar o “processo” de construção dessa colaboração, o que envolve pensar como se configura esse coletivo. A partir de Galli (2010), compreendemos essa escrita coletiva “como um trabalho de incertezas, de conflitos, de tensões, que tende a se abrir, deslizar, (des)locar, num movimento de (re)construção das muitas vozes e dos muitos sentidos” (2010, p. 51). Envolve, com isso, pensar na forma como os sujeitos aceitam ou rejeitam os sentidos a que estão expostos, e esse processo já se inicia antes da materialização do texto.

Olhamos para a constituição da escrita em uma dimensão sócio-histórico-ideológica, isto é, que não está desvinculada no contexto em que acontece e pelo qual é afetada. A escrita, pensada discursivamente, não está apenas no código escrito, mas também nas relações simbólicas promovidas através deles. Segundo Galli (2012), “Pensar a escrita a partir do olhar discursivo é considerar, antes de tudo, o sujeito enquanto posição que se constitui simbolicamente numa sociedade de códigos (não só) escritos” (2012, p. 32, grifo da autora), o que implica considerar diferentes formas de envolvimento com os sentidos.

Como unidade de análise do discurso, o texto, para a AD, é o lugar da materialização do discurso e ultrapassa a visão única de informar. Nessa perspectiva, o texto não será visto como uma soma de frases, um dizer fechado e completo em si mesmo, nem mesmo como um produto de onde possam se abstrair informações. Segundo Orlandi (2001a), “uma vez que se constitui na interação, o sentido do texto não se aloja em cada um dos interlocutores separadamente, mas está no espaço discursivo criado pelo (nos) dois interlocutores” (2001a, p. 22). O texto, não como transparente, com sentidos ali, prontos, mas como possibilidade de sentidos outros; um “fato” a partir do qual estão envolvidas situações de interpretação. Essa noção de texto, quando mobilizada na escrita escolar, permite ao sujeito assumir a responsabilidade desse dizer, como um dizer que faz sentido, que mantém relação com situações concretas, cotidianas, compreendido, portanto, como condição material de produzir significados no aluno, no leitor, no social.

O texto, enquanto efeito de um trabalho coletivo, guarda a singularidade do sujeito, com atravessamentos de memória que se diluem no texto, além do saber de arquivo e de saberes culturais que nos afetam. Para Furlanetto (2014), a construção de um texto, sua textualização, “envolve redes de memória discursiva (o mundo de saberes não explicitado) e aparatos de arquivo (no sentido de consulta arquivística de materiais registrados em vários suportes)” (2014, p. 63). Esses atravessamentos da memória de que tratamos são entendidos não como lembranças do passado, caracterizando espaços de reminiscências, mas como uma memória discursiva (MD), que é, segundo Orlandi (1999), “parte inacessível ao sujeito, e que fala em sua fala” (1999, p. 31), que se desloca, desliza para outros gestos de interpretação, permitindo que nosso dizer faça sentido.

A memória, segundo Di Renzo (2011), “é considerada como interdiscurso – que pode ser definido como algo que mobiliza o sujeito em determinada situação discursiva, atravessando sua significação por meio dos já ditos e não ditos” (2011, p. 35). Do ponto de vista discursivo, a memória é, então, a base de todo dizer, de forma que “O texto é, assim, uma materialidade que só faz sentido porque se inscreve numa memória do dizer, pois já

habita nele um ‘já dito antes e em outro lugar’” (2011, p. 32). A produção coletiva de um texto, considerada a perspectiva discursiva, lembra um mosaico, em que as peças são articuladas segundo uma necessidade particular, com saberes de vários campos do conhecimento que são efeitos de um trabalho de negociação. Isto significa dizer que os efeitos de sentido produzidos nunca serão os mesmos, pois são resultado da articulação entre a língua e a história, entre a estrutura e sua historicidade.

O processo de escrita coletiva, por nós apresentado nesta tese, sugere efeitos discursivos distintos de um trabalho que privilegie a escrita individual. A forma de trabalhar a escrita coletiva não se dá da mesma forma que a escrita individual, pois a escrita é resultado de um processo de negociação.

O coletivo para o qual olhamos está sendo compreendido de duas formas:

a) Coletivo de Tipo 1: refere-se à organização de um grupo composto por quatro ou cinco alunos (Nós1- grupo de alunos), conforme SD6:

#### **SD6**

E1 - Então vamos falar primeiro do (...)

E1 - Das perguntas que foram feitas a A. ontem.

E1 - Vamos falar primeiro dela depois a gente fala do Estatuto.

E1 - Mas não é pra dar sugestão do Estatuto?

E3 - Aqui ó, atendimento preferencial e imediato individualizado ao idoso. Aí o que nós temos? Que tem atendimento preferencial, mas isso não está sendo (...)

E1 - Tipo assim, de acordo com ela, na nossa cidade (...) os idosos são prioridade e tem um bom atendimento.

E3 - Mas está ocorrendo?

E3 - E outra coisa, o atendimento preferencial imediato é individualizado junto a órgãos públicos e privados prestadores de serviços à população.

E2 - Garantia de acesso à rede de serviço de saúde. Assistência social.

E1 - Isso!

E2 - É obrigação do Estado garantir à pessoa idosa a proteção, a vida e a saúde.

E3 - Bah, nosso tema é saúde né?

E1 - Sim, as nossas propostas são em cima da saúde.

E3 - Mas não tem que escrever o tema em cima?

E1 - Propostas sobre a saúde.

E3 - Isso, agora tá certo.

E1 - Feliz?

E1 - (leitura) Pensando nisso foi feito algumas perguntas a AH durante uma palestra que ela nos cedeu. De acordo com ela nossa cidade pessoas da terceira idade tem privilégio nos postos de saúde e hospitais tendo grande apoio.

E1 - Tá...o artigo que está relacionado a saúde é o que diz que o governo garante atendimento integral do idoso.

E1 - Prevenir doenças com remédios diz aqui

E1 - Por intermédio do SUS

E2 - Olha aqui A... incumbe ao poder público fornecer ao idoso, aos idosos gratuitamente medicamentos especialmente os de uso continuado.

E1 - Isso tá no estatuto não quer dizer que tá sendo aplicado.

No momento inicial do PEC, solicitou-se às turmas que se organizassem em grupos. O critério foi estabelecido pelos próprios alunos, considerando o grau de afinidade entre os colegas de classe. Nessa modalidade, conseguiu-se manter a organização de cada grupo, com os mesmos integrantes, desde o primeiro contato com o idoso, nas entrevistas, até o final da pesquisa, quando foram elaboradas as propostas para serem apresentadas à comunidade. Acreditamos que a forma como se manteve a organização dos grupos até o momento final da pesquisa poderia favorecer um olhar mais atento ao processo de elaboração da escrita.

b) Coletivo de Tipo 2 (Nós 2 – vários grupos de alunos): nesta modalidade de grupo, a organização não foi determinada previamente, isto é, algumas atividades foram sinalizando a necessidade de outra organização que extrapolava o pequeno grupo, tal como definido acima. Como exemplo para essa modalidade de coletivo, apresentamos a divulgação das propostas e a divulgação de campanha solidária no espaço radiofônico, marcado em ambas a junção de grupos distintos em uma mesma iniciativa. Trazemos para pensar sobre esse coletivo a SD7:

#### **SD7**

Bom dia, L., bom dia rádio ouvintes, a rádio VL, eu me chamo F., e estudo no EMI. Ontem, na quinta-feira, um grupo de alunos das turmas do EMI com total de 45 alunos visitou o asilo de velhinhos. O passeio foi muito bom, só que alguns alunos viram o sofrimento dos idosos. O EMI viu muita tristeza, mas os idosos ficaram muito felizes e alegres com a nossa visita. Eles disseram que raramente recebem visitas, mas ficam muito felizes com o nosso carinho. Lá as turmas do EMI cantaram, pintaram as unhas, arrumaram o cabelo, contaram piadas. Em uma de nossas conversas com J ela ressaltou que as primeiras semanas seus familiares vão visitar, mais tarde os esquecem. Ao voltarmos para a escola de nossa visita, decidimos fazer uma campanha de arrecadamento de *flaldas*, cremes entre outros para esse asilo. Gostaria de aproveitar esse momento para pedir *os* rádio-ouvintes que essa colaboração. Quem quiser ajudar pode deixar na escola X.

Em nossa pesquisa, esse processo de negociação que constitui o sujeito da escrita coletiva nem sempre é identificável textualmente, como em Santos (2011). Para compreendermos a forma de negociação, que propomos para uma escrita coletiva, trazemos a SD8, que será retomada em capítulo posterior, e que aborda o processo de construção do texto:

**SD8**

E1 - Vamos começar um parágrafo. De acordo...

E3 - Tá ligado aí, como é que tu terminou o último parágrafo?

E1 - Promoção ou proteção da saúde, outro ponto em destaque é o que garante os remédios aos idosos, que é onde queremos chegar. Será que são assegurados esses direitos aos nossos idosos?

E3 - Então assim ó, bom, ponto. Com a nossa pesquisa...

E1 - De acordo com a responsável pelo...

E1 - Pelo pelo pronto atendimento

E4 - Eu ia perguntar uma coisa, mas é uma pergunta idiota...

E3 - Pergunta M...

E4 - Ele perguntou qual é o remédio que mais sai...

E1 - Calmante cara, por que calmante cara?

E3 - Cara, as pessoas tão estressada!

E1 - Mas o que mais sai, todo mundo de SL tem insônia cara!

E1 - Aqui ó: de acordo com a responsável pelo pronto atendimento em SL os idosos têm preferência na fila, não por lei, mas sim pelo próprio respeito dos moradores. Deixa eu ver o outro que fala aqui

E3 - Não, ela falou por lei e também pelos moradores, também

E1 - Não por lei, mas sim pelo próprio respeito dos moradores.

E2 - Sim, tá certo, não tem uma lei lá que fica tá obrigando lá, todos sabem

E1 - Tem essa lei sim aqui ó, o estatuto do idoso nos propõe que eles são privilegiados ao acesso da rede de saúde e assistência social. Mas mesmo tendo essa, mas a maioria não sabe dessa lei, mas o idoso tem respeito dos moradores

E4 - Então tá, só isso povo?

E1 - Nossa cidade é uma cidade industrial, né cara, então, aí tava falando lá dos calmante... se tivesse algum outro lazer pra eles fazer porque como é muito trabalho às vezes...

E2 - Muitas pessoas também às vezes não gostam né? Por que em SL o que tu vai fazer de lazer?

E1 - Não tem nada né cara.

E2 - Não tem, se tu sair de noite na praça não tem nada, é tudo fechado, não tem nada pra tu fazer de lazer.

E2 - Vai numa cidade grande tem parquinho, tem isso tem aquilo, negócio pra caminhar, pra tu andar, o que é que tem aqui?

E2 - O L. só serve um negocinho, o idoso já não gosta de ir.

E2 - As pessoas trabalham, vem pra casa trabalham, vem pra casa, começa a ficar repetitivo e dá depressão.

E2 - Muita gente é dependente as vezes de filhos de coisa pra ir, que não dirige...

E1 - Se tivesse um aqui na praça, né cara?

E2 - E outra coisa de lazer, o que é que o jovem faz em SL de noite? Nada.

E1 - Só agora que foi abrir alguma coisa, mas...

E1 - Fazer um parque né cara!

E2 - Tá certo, fazer um parque, com lago.

E2 - Um parque assim de caminhada e coisa né?

E1 - Cara, olha só, vão fazer a ponte ali, né?

E2 - Vão

E1 - É uma boa cara!

E2 - Lado de baixo, ali né?

E1 - Fazer um parque, é ideias, ideias...porque faz uma licitação...

E2 - Isso ali também pros idosos daí né?

E1 - Pode-se aproveitar para os idosos e para a população toda, né?

E2 - População toda né. Realidade...

Os trechos destacados na SD8 marcam a negociação do grupo que está se encaminhando para a descoberta de como os medicamentos são acessados pelos idosos no município, tal como haviam verificado na leitura do Estatuto do Idoso. Durante o processo de

negociação, surge o que o próprio integrante do grupo considera uma “pergunta idiota”. Este, contudo, foi incentivado pelo colega e avançar em sua ideia, que é perguntar: “Qual o remédio que mais sai?” A progressão do texto, que estava se encaminhando para verificar se os idosos tinham seus direitos assegurados no município, vai acolher uma reviravolta. E isso, devido à intervenção, também uma provocação. Após essa provocação, surge no grupo uma nova questão para ser discutida: “Calmante cara, por que calmante cara?”.

Com os trechos destacados da SD8, é possível observar que a escrita coletiva resulta de um processo de negociação anterior à materialização do texto, e que não permite atribuir, na materialidade textual, a responsabilidade de partes do texto a integrantes do grupo. A negociação está no nível da constituição do sentido, não sendo possível identificarmos quem é autor de uma ou de outra parte do texto, mas sujeitos responsáveis por sua formulação na totalidade. Enquanto a negociação proposta por Santos (2011) está no nível identificável do textual, na proposta que apresentamos, a negociação está no campo discursivo, no processo que é anterior à materialização escrita, diluído na malha textual.

Portanto, o sujeito da escrita coletiva parece assumir uma função um pouco diferente da função de aluno do discurso da escola, no sentido autoritário. Não é mais um sujeito do texto da escola, que é localizável, que depende do professor para dizer se o texto que produziu é bom. O sujeito da escrita coletiva congrega saberes de outras regiões de sentido para poder dizer em diferentes lugares sociais, no lugar de radialista, de líder comunitário, e mesmo que não cheguem a ocupar efetivamente esses lugares, eles acabam interferindo no seu dizer. O processo da negociação culmina em acordos que passam a orientar a produção textual.

Para Grigoletto (2005), “O sujeito sempre fala de um determinado lugar social, o qual é afetado por diferentes relações de poder, e isso é constitutivo do seu discurso. Então, é pela prática discursiva que se estabiliza um determinado lugar social/empírico” (2005, p. 5). O lugar social são as imagens que fazemos, por exemplo, do que é um médico, um presidente, uma radialista, um professor, um aluno. Se tomarmos o lugar social de aluno, perceberemos que há características que lhe são intrínsecas, pois já está investido de uma imagem historicamente determinada, como quando precisa cumprir tarefas escolares, entre outras regras e normatizações que a escola impõe.

Para nossa proposta, a aproximação Escola/Comunidade, vivenciada pelo sujeito da escrita coletiva, tem potencial para oferecer condições significativas ao aluno do EMI. O que propomos investigar são os indícios de autoria na materialidade, diante das condições oferecidas a esse sujeito.

## 5 AUTORIA NA ESCOLA: UM GESTO DE INTERPRETAÇÃO

A todo instante, atribuímos sentidos às coisas, seja nas relações acadêmicas, profissionais ou pessoais, em textos orais ou escritos. O sentido é, para a Análise do Discurso, uma questão fundamental. Por não ser fixo em uma palavra, o sentido está inscrito na história, não como único e verdadeiro, mas por interferir fundamentalmente na possibilidade de dizer do sujeito. Segundo Pêcheux (1997), “todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro” (1997, p. 53). A possibilidade de dizer de múltiplas formas implica uma incompletude inerente em todo o dizer, pois sempre nos falta algo, não conseguimos dizer tudo o que queremos. Esse sempre poder dizer é o que torna possível o trabalho da interpretação.

Nosso envolvimento com qualquer objeto simbólico nos impulsiona a interpretar; somos movidos pela necessidade de significar, não apenas uma palavra, o verbal, mas os sentimentos, as sensações. E, ao interpretar, constituímos-nos como sujeito na relação que mantemos com a linguagem. Conforme Orlandi (2001):

[...] o homem constituindo-se em sujeito pela e na linguagem, que se inscreve na história para significar, tem seu corpo atado ao corpo dos sentidos. Sujeito e sentido constituindo-se ao mesmo tempo têm sua corporalidade articulada no encontro da materialidade da língua com a materialidade da história. (2001, p. 9).

A interpretação, a partir desta perspectiva, não está abrigada no terreno estável dos sentidos únicos que podem ser encontrados em algum lugar, mas no terreno das várias possibilidades de sentido. É por isso que, segundo Orlandi (1996), interpretar tem a ver com a possibilidade de compreender como um determinado objeto, em determinadas condições, produz “novos” sentidos, o que pode resultar em sentidos outros (1996, p. 64). Não significa, com isso, dizer que os sentidos se originam no sujeito, um novo absoluto, original, uma vez que o que dizemos, as palavras que usamos, já foram significadas em outros momentos da história.

A produção do sentido é determinada pelas posições ocupadas no discurso por um sujeito afetado pela ideologia, o que faz com que os sentidos pareçam evidentes, naturalizados, colados à matéria significante. Para Indursky (2010), cabe pensar nos sentidos não como uma necessidade de escolha, de embate contra a ambiguidade, uma coisa ou outra, mas sim a possibilidade do equívoco, considerando “isto e aquilo” (2010, p. 41). Segundo a autora, em uma perspectiva discursiva, não há um sentido prévio, único e literal, que possa ser

“colado” à forma como os sentidos são discursivizados. Por conta disto, é possível, na língua, coexistirem “sentidos duplos, contraditórios, ambivalentes” (2010, p. 40).

Os sentidos vão se constituindo nas relações sócio-históricas, uma vez que o sujeito, ao assumir o seu dizer, é atravessado por campos de sentido de onde enuncia ou com que mantém contato. Interessa-nos, nestes campos de sentido, o lugar do possível, da deriva dos sentidos, da diferença. Considerar a diferença, a diversidade é pensar na linguagem como um lugar próprio da contradição, não como o que precisa ser combatido, dissolvido, mas como um processo que próprio do campo discursivo. Dessa maneira, a contradição não deve ser pensada, conforme Pêcheux (1988), como “oposição de duas forças que exercem uma contra a outra *em um mesmo espaço*” (PÊCHEUX, 1988, p. 147, grifo do autor). Não é para ser saturada. A partir de tal ponto de vista, entendemos que assumir um sentido ou outro irá depender das posições assumidas pelo sujeito do discurso.

Pensando em nossa proposta, o sujeito da escrita coletiva, no espaço de sentido da escola, se constitui em uma aparente contradição. De um lado, o contato com o estabilizado, o circular, o autoritário (sentidos fixos à escola), de outro com o diferente, o possível, o polêmico (relação Escola/Comunidade). Nessa relação de tensão, verificamos que esse sujeito é constantemente atravessado pela alteridade, por outros discursos, outras vozes, isto é, há uma ligação com o exterior, com o discurso do outro, uma ancoragem em situações que são exteriores ao linguístico, ao mesmo tempo em que se marcam ali.

Disso decorre pensar que, se o sujeito se constitui na alteridade, não pode ser visto como o centro do dizer, que controla tudo o que diz. Esse sujeito, em AD, é o responsável por congrega estas várias vozes e, por isso mesmo, tem uma autonomia relativa, uma vez que aquilo que pronunciamos já nos chega carregado de dizeres outros e esse processo vem marcado pela presença, no discurso, de outros discursos.

A marca do outro, no discurso, pode ser lida a partir do que traz Authier-Revuz (1990), pela via da heterogeneidade. Para a autora, a heterogeneidade afasta-se da fala relativa a uma única voz, de um sujeito autônomo, pois não há um dizer inaugural e se aproxima de um discurso que se organiza e retoma outros dizeres, significados em momentos distintos na história, em condições de produção específicas e que retorna como um novo discurso sobre o qual interferem condições sócio-histórico-ideológicas diversas. São atravessamentos de vozes funcionando no texto.

A noção de heterogeneidade é delineada pela autora através de constituintes do discurso: a heterogeneidade constitutiva e a heterogeneidade mostrada, segura em ambas a marca da alteridade.

A heterogeneidade constitutiva diz respeito às palavras que, inevitavelmente, são palavras dos outros, isto é, tudo o que dizemos tem uma memória, já foi dito por outros de outra forma antes, ou conforme o dizer de Authier-Revuz (1990) “Nenhuma palavra é ‘neutra’, mas inevitavelmente ‘carregada’, ‘ocupada’, ‘habitada’, ‘atravessada’ pelos discursos nos quais ‘viveu sua existência socialmente sustentada’” (1990, p.27). Esses seriam os dizeres que, diluídos na malha textual, sinalizam que algo já foi dito antes, mesmo que o sujeito enunciador não se dê conta disso. Os saberes interdiscursivos são inacessíveis ao sujeito; o seu papel é atribuir novos rumos de sentido, ressignificando-os.

A heterogeneidade mostrada (marcada e não marcada) inscreve o dizer do outro no discurso, de forma que, segundo Authier-Revuz (1990), “altera a unicidade aparente da cadeia discursiva” (1990, p. 29). É o caso das citações diretas, que são delimitadas no fio do discurso, quando a inserção do dizer do outro na materialidade intradiscursiva pode ser pensada como um gesto de interpretação na tentativa de manter o sentido tal como capturado na entrevista realizada com o idoso. O dizer do idoso no texto do aluno produz um efeito de sentido que sinaliza, de forma explícita, marcada, uma tentativa, ainda que ilusória, da imutabilidade do sentido, de que possa ser guardado em algum lugar. Pressupõe-se, com isso, a noção de que o texto é um reservatório de verdades, que será compreendido exatamente da forma como pretendido pelo autor desse texto.

A outra modalidade de heterogeneidade tratada pela autora é a conotação autonímica, que, conforme Authier Revuz (1990), inscreve o dizer do outro no fio discursivo, sem ruptura sintática, caracterizando a forma não marcada. Nesse caso, o fragmento integra-se à cadeia do discurso, em que se faz ao mesmo tempo a menção e o uso das formas linguísticas no discurso, como as glosas, os termos grifados. Em nossa materialidade, acontece quando o autor do texto recorre a saberes do outro, sem distanciá-los diretamente do seu, ancorando, com isso, o fragmento textual a um elemento exterior à materialidade sintática.

O entrelaçamento de vozes no discurso, o efeito de organização que ali se constitui, leva-nos a pensar em como é possível desenvolver uma posição de autor desse sujeito da escrita coletiva, de tomar atitudes, de assumir uma posição de autoria sobre o que é dito. As formas de dizer, a heterogeneidade nos textos, sinalizam diferentes relações com a interpretação.

Para o sujeito sentir-se responsável pelo que diz é preciso acreditar que suas formulações nascem nele. Essa ilusão necessária do sujeito para se sentir autor e responsável por seu dizer é vista, em AD, como efeito de esquecimentos. O sujeito é constituído através de esquecimentos daquilo que o determina, mas não como algo que se precisou lembrar, mas de

uma rede de sentidos (vivências, conhecimento de mundo) que vai constituindo esse sujeito. Para a discussão que apresentamos nesta tese, o sujeito da escrita coletiva constitui-se a partir de vivências, conhecimentos de mundo, que precisaram ser esquecidas para se materializar no discurso desse sujeito.

Pêcheux e Fuchs (1997) apresentam dois tipos de esquecimento: o Esquecimento número 2, em que o sujeito se permite reformular o seu dizer “por um retorno de seu discurso sobre si, uma antecipação de seu efeito” (1997, p. 177). Esse processo ocorre no nível da enunciação, de forma que, segundo os autores, o sujeito “se corrige para explicitar a si próprio o que disse, para aprofundar ‘o que pensa’ e formulá-lo mais adequadamente” (1997, p. 177). Há uma espécie de seleção, em que o sujeito organiza um enunciado e não outros, faz correções, procura a melhor forma de dizer o que queria. Significa que as escolhas enunciativas que fazemos podem ser sempre reformuladas para que alcancemos nossos objetivos enunciativos. Essa modalidade de esquecimento estaria em um nível “pré-consciente/consciente” (1997, p. 177). Trazendo para nossa materialidade, o esquecimento número 2 pode ser pensado quando o sujeito escolhe representar o dizer como um poema, uma charge, uma letra de música e, com isso, busca corresponder a uma necessidade estrutural, negociada no interior desse coletivo.

A outra forma de esquecimento tratada por Pêcheux e Fuchs (1997) é o esquecimento número 1 que, para os autores, “é inacessível ao sujeito” (1997, p. 177), isto é, é um processo constitutivo da linguagem, em que o sujeito é afetado pela ideologia, uma vez que, quando falamos, somos habitados por dizeres outros, por sentidos preexistentes sem que o façamos de forma consciente. Antes mesmo de falar, já estamos inseridos em uma rede de dizeres que já foram significados em momentos distintos da história. Não criamos discursos como se fossem novos, nunca antes ouvidos. Devido a um efeito do esquecimento número 1, é possível que o que dizemos tenha algo de nosso, o que excede e se diferencia do que está posto. E é a possibilidade de interpretação do sujeito que faz com que o que se produz seja visto como de sua responsabilidade. Ao contrário, se tivéssemos a certeza/consciência de que tudo já foi antes dito, viveríamos em um mundo previsível, sem razões para pensar em novas possibilidades de dizer.

A possibilidade, ainda que ilusória, de controlar o dizer implica responsabilidade do sujeito sobre o que é dito. Relaciona-se, portanto, ao ato de assumir a autoria, por meio de gestos de interpretação. Segundo Orlandi (1996, p. 15), é no espaço da interpretação que o sujeito se constitui como autor, assumindo uma posição no discurso que produz. Orlandi (1996, p. 69) propõe uma função discursiva à noção, que está em funcionamento em todas as

manifestações de linguagem, desde que o sujeito que produz a linguagem represente-se em sua origem, com um texto que tenha unidade, coerência, progressão, não contradição e fim. A partir desse ponto de visto, o sujeito constitui-se autor quando organiza seus discursos, significando-os historicamente, pois tem a ilusão de que o que está elaborando tenha sido criado naquele momento, como algo novo.

Para a discussão que propomos nesta tese, que investiga a possibilidade do sujeito da escrita coletiva assumir o seu dizer nos textos que produz, aproximamo-nos de Orlandi (1996), para quem a noção de autoria pode ser analisada em todas as manifestações de linguagem, desde textos mais cotidianos, como bilhetes, cartas, conversas que permanecem no espaço escolar, como normalmente acontece com o texto de escolares, ou textos mais expostos às regras institucionais, como notícias ou reportagens que circulam e são legitimados em espaços determinados do dizer e esperam desse sujeito a responsabilidade sobre o que é dito. O que caracteriza a autoria, em nossa proposta, é a forma como o sujeito se responsabiliza pelo discurso, suas decisões; a possibilidade de atribuir uma organização ao texto, de estabelecer um começo e um final.

A autoria, portanto, mantém relação com a historicidade, com a forma com que o sujeito escolhe organizar os sentidos na materialidade. Para Orlandi (2001b, p. 62), “a historicidade que administra (rege) a relação dos sujeitos com os textos e com o fato de que há uma história de leituras que afeta o texto”, o que implica dizer que um texto não será lido da mesma forma pelos mesmos leitores, em momentos históricos distintos.

Em nossa materialidade, a diversidade de textos (entrevista, relato em prosa, em versos, música, paródia, charge, *blog* ou apresentação radiofônica) está ligada à interpretação, cujas formas distintas de se dizer oferecem ao sujeito a possibilidade de trazer elementos da historicidade para a cadeia intradiscursiva, à formulação de seu dizer. Olhar para essa formulação que permite compreender a autoria nesse discurso.

Para refletir sobre autoria na prática escolar, em relação às múltiplas formas de dizer, em um processo de reestruturação, trazemos à discussão a proposta de Lagazzi-Rodrigues (2006), para quem a autoria está ligada à equivocidade do sentido, não como algo que induz ao erro, mas à possibilidade de sentidos, uma vez que essa organização no sujeito acontece de forma diferente, sem que seja possível controlar os efeitos inscritos nas relações entre as pessoas. Nesse espaço, surge a contradição como constitutiva do processo de interlocução, o que permite, segundo a autora, “se expor às diferentes formas significantes e, no caso específico da linguagem verbal, se expor às palavras” (2006, p. 84). Nesta visão, a autoria é uma prática que se vai configurando à medida que o texto se constitui e isto ocorre

pela possibilidade de interpretação. Distancia-se, assim, de uma relação direta entre as palavras e as coisas, pois estão intimamente relacionadas às condições de produção em que acontecem. Para esta autora, há uma relação de “pertença” entre o texto e o autor, quando ambos se constituíam juntos, autor e texto, no contato com a linguagem que ali se articula. É preciso, para esta autora, “ousar ser autor” (2006, p. 93, grifo da autora), não pensando em assumir um dizer institucionalizado, mas o texto como espaço de reelaborações em busca de unidade, nas práticas cotidianas da linguagem. Assumir uma autoria, nesta visão, não implica, necessariamente, estar envolvido por um dizer institucional, legitimado, expande-se a um processo de construção autor/texto.

A proposta de Lagazzi-Rodrigues nos ajuda a pensar nos textos produzidos pelos alunos, após um contato com o idoso, que circulam no próprio espaço escolar, mas que já apresentam indícios de que houve um trabalho de “reelaboração” do dizer, seja movido por cuidado com a forma textual escolhida ou uma delimitação dos possíveis leitores desse texto, mesmo que este seja o professor. Enfim, a partir desse ponto de vista, é possível pensar que há autoria quando se oportunizam espaços de reconstrução do texto, pois, segundo Lagazzi-Rodrigues, é o autor que atribui ao texto seus contornos próprios, sua unidade.

As produções textuais dos alunos avançaram para outros espaços de circulação ou assumiram as condições de outros espaços de sentido, como o espaço radiofônico e órgãos públicos. Esse movimento nos inquieta a pensar em como essas produções mobilizam autoria.

Para nos ajudar a pensar nas produções que extrapolam as CP de textos típicas da escola, partimos das palavras de Gallo (2008), para quem ser autor significa compreender o texto enquanto um papel social, que produz um efeito de fechamento, tal como acontece em discursos produzidos institucionalmente, em ambientes legítimos de circulação, que para ali circular precisam assumir as condições deste lugar. É o caso de um texto quando publicado em um jornal, ou em uma revista, que apresenta sentidos alinhados a seus contextos de enunciação, de forma que permitam saber do que se trata, seja de um texto de jornal ou revista, por exemplo.

A possibilidade de promover textos que circulem em seus espaços legítimos de circulação é traduzida, por Gallo (2008), por meio da passagem do Discurso da Oralidade (DO) para o Discurso da Escrita (DE). O DE não se confunde com o que é produzido oralmente ou por escrito, mas é o que tem um efeito de finalização, como textos publicados em jornais, revistas, telejornal, cujos efeitos são determinados institucionalmente e não pelo professor, como normalmente o faz na escola, com as redações que lê. Discursos que se alinham ao DE seriam textos com unidade, legitimidade, aqueles que adquirem

prestígio/reconhecimento na comunidade. Já um DO é o que se assemelha a textos escolares, abertos em “permanente ambiguidade” (GALLO, 2008, p. 71). Nas palavras da autora, o DE, por oposição ao DO, é “o lugar do que fica, do que registra, do que repete, e que faz parte de todas as civilizações, realizando-se diferentemente, seja através do grafismo, seja através de desenhos, seja através de rituais, etc” (GALLO, 2008, p. 72), justamente por veicularem as condições específicas de cada discurso.

A escola, segundo Gallo (2012), valoriza o DE, pois o reproduz, embora não o pratique; fixa-se em uma discursividade escrita, legitimada, conhecida em livros e publicações. Geralmente, tudo que foge a essa norma não se reconhece como produção legítima e, conseqüentemente, não é publicado. Para Gallo (2012, p. 55), “é simplesmente a transcrição de uma oralidade (imaginária), que não chega a ser legitimada, que não chega a ser publicada, não chega a ter o efeito de autoria”. Os textos permanecem como transcrição de uma oralidade imaginária, sem serem reconhecidos, simbolicamente, fora dos limites escolares.

Para a autora, a escola, ao promover o DE, estaria favorecendo um efeito de autoria, que não é comum na escola porque ali existe uma orientação predominante a sentidos provisórios, no sentido de serem passíveis de modificação, como as redações escolares. Para produzir esse efeito de autoria, com textos legítimos, precisa, segundo Gallo (2008), “abrir-se em direção ao seu exterior” (2008, p. 56), o que significa que os alunos tenham possibilidade de experimentarem outros discursos, vivenciando as condições próprias de cada lugar.

Para promover a elaboração do efeito-autor, com efeito de fechamento, nos termos de Gallo (2008), seria necessário promover experiências de textualização em outros espaços, como o rádio, a revista, o jornal, a publicação de um livro, enfim, a possibilidade de o sujeito envolver-se por determinações de outros discursos, outras condições de produção. A textualização não se confunde com o texto grafado, mas, segundo a autora, refere-se à “prática de fixação de um fragmento” (2008, p. 43), quando o sujeito consegue sentir-se autor do texto, como sujeitos autores que assumem as coerções de outros espaços discursivos.

As contribuições de Gallo sobre a construção de um efeito-autor, pela passagem do DO para o DE, podem nos ajudar a pensar nas situações que os alunos vivenciaram ao extrapolarem as *condições de produção* do contexto escolar, quando se permite aos alunos vivenciarem as coerções de outros discursos. Entendemos que é necessário diferenciar textos produzidos “para” a escola e os que são produzidos para além deste espaço, para outrem.

Para nos ajudar a pensar a produção do texto decorrente dessa relação entre a escola e o exterior que a envolve, acolhemos a noção proposta por Gallo (2012) sobre

“fronteiras simbólicas”, em que não se trata de transpor limites físicos, lugares, com indivíduos empíricos, significativos nesta proposta. Embora significativo, vai além de transpor os muros da escola do ponto de vista físico, de deslocamento; trata-se de mudar de lugar simbólico, cuja relação se dá histórica, social e ideologicamente. Isto é, quando na escola se permite ao aluno desligar-se das regras que condicionam este lugar (fragmentação de disciplinas, sentidos únicos, soberania do professor) para experimentar situações discursivas que o aproximam ao máximo de situações reais, promover-se-ia um distanciamento de uma relação bilateral (aluno-professor/professor-aluno) e umbilical de sentidos presos à escola. Situações como estas estariam, a nosso ver, muito próximas de um efeito de autoria na escola, porque a visão de escrita mudaria de uma perspectiva circular, que tem como finalidade a nota e endereço certo, o professor, e passaria a ser vista como uma experiência que tem um por que e para quem escrever.

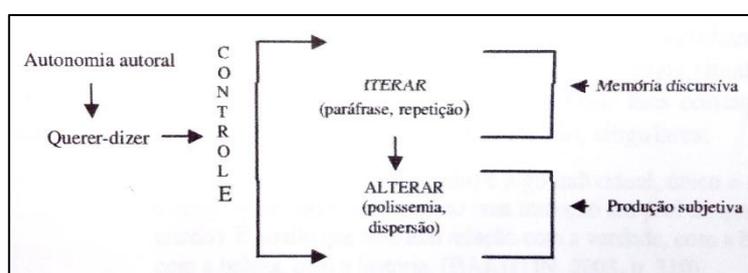
Consideramos que noção proposta por Gallo (2008) sobre o efeito-autor pode ser construída na escola, talvez não de forma imediata, isto é, o aluno não é, normalmente, autorizado a escrever textos para um jornal ou a publicar um livro de relatos. Pode-se, contudo, criar situações em que estes sujeitos possam vivenciar as condições de produção de discursos legitimados, como a produção de um jornal, a organização de um rádio escolar, entre outras possibilidades em que o aluno precisa assumir as condições de produção desses discursos.

Há possibilidade para um efeito de autoria, a partir de quando se propiciam ao aluno práticas mais significativas de escrita que, se assim encaminhadas, possibilitariam a construção de sentidos que se alinham a práticas onde se pode observar uma função social e, portanto, mais próximo da realidade de cada um. Os efeitos disso seriam distintos do que se propõe, normalmente, em redações dos alunos, quando escrevem pensando em entregar ao professor, que é o único leitor para quem escrevem. Nesse caminho, é possível pensar que, na escola, há possibilidade de trabalhar com textos legitimados, ainda que isto não ocorra como acontecimentos do cotidiano, e sim eventualmente.

A autoria, enquanto processo, é efeito do trabalho com a interpretação do sujeito. Para Furlanetto (2008), a autoria supõe produção, interpretação, a partir do que se vai adquirindo cotidianamente um rol de práticas sociais e discursivas, dentre as quais se destacam “fala e escuta, leitura e escrita, reflexão, crítica e análise da linguagem em vários níveis” (2008, p. 51). A produção, enquanto interpretação, implica, segundo Furlanetto (2008, p. 53), “aprender” (2008, p. 53) a ser autor, como possibilidade de busca de uma identidade em uma determinada comunidade discursiva.

Na escola, como um princípio de trabalho pedagógico, é aceitável um trabalho controlado pelo professor, o que vai, segundo Furlanetto (2011), envolver o trabalho entre a paráfrase (repetição) e a polissemia (alteração). No dizer de Furlanetto (2011, p. 53), o movimento da paráfrase denota uma tensão social, em busca da estabilização do sentido; já a polissemia denota um movimento de deslocamento, de dispersão do sentido. Esse movimento pode ser sintetizado como “o jogo entre o ‘mesmo’ e o ‘diferente’” (2008, p. 12), tal como propõe Furlanetto, no quadro a seguir:

Figura 16 – O jogo autoral



Fonte: Furlanetto, 2011.

O quadro sinaliza que a autonomia do sujeito envolve os processos de paráfrase e polissemia, que parte da repetição, dos já-ditos, até a alteração, em que pode acontecer a produção subjetiva, a dispersão dos sentidos, o a mais.

A partir do quadro, verificamos que o efeito de autoria parte de um querer-dizer, cujo foco é a necessidade de iterar (retomar o já-dito, a memória do dizer) e alterar (produzir enunciativamente conduzindo a um efeito de atualidade). O “querer dizer”, normalmente, inicia-se sem muitas marcas de alteração que, com o trabalho de interpretação, avança para a alteração, para o outro sentido, à polissemia. O movimento de iterar e alterar distancia-se de práticas como as que temos em LD, como exemplo, onde se privilegiam exercícios de retomada, de repetição<sup>31</sup>, de uma repetição empírica com exercícios mnemônicos e a repetição formal, como técnica de produzir frases, quando não há historicização do sentido. No espaço da escola, nem sempre se considera a história de leitura do aluno, um sujeito inserido histórico-social-ideologicamente no meio em que vive, que transforma a linguagem e é transformado por ela. O aluno, na posição-sujeito, não é envolvido no processo de reflexão,

<sup>31</sup> Orlandi (1996, p. 70) define a repetição empírica como um exercício mnemônico que não historiciza, isto é, prevalece o decorar; a repetição formal como técnica de produzir frases, como um exercício gramatical em que se diz o mesmo de outra forma e a repetição histórica como inscrição no repetível, como possibilidade de deslocamento do sentido, evidenciando o caráter mais polissêmico da linguagem.

de exercício da autoria, em um processo de construção coletiva dos sentidos, já que estes parecem vir prontos, determinados. O espaço da escola valoriza a repetição empírica e formal (cf. ORLANDI, 1996, p. 70), a dizeres estabilizados. Nesse direcionamento, os sentidos possíveis já vêm delimitados sem avançar para a alteração, de que trata Furlanetto (2008), compreendida como a falta de abertura para a produção de novas discursividades, desconsiderando os sujeitos enquanto seres afetados por condições sócio-histórico-ideológicas.

Em nossa proposta, a passagem da iteração (quando o texto é quase que uma representação do dizer do idoso) para alteração (quando se permite ao aluno dizer o mais, pesquisar em outras fontes, articular autores e discursos no seu texto) poderá ser potencializada se os sujeitos conseguirem mostrar, no texto, suas vivências. A escrita, nesta perspectiva, trabalha o movimento entre a paráfrase e a polissemia, uma vez que parte do estabilizado, do repetível, da matriz do sentido e avança à polissemia, ao deslocamento, a níveis mais significativos de autoria.

A relação entre paráfrase e polissemia, conforme Furlanetto (2008), aponta para a incompletude da língua, em que o sujeito está numa constante busca por novos sentidos, em que “tudo se repete e tudo se altera continuamente” (2008, p. 12). Daí se dizer que o sujeito não é absoluto, dono do dizer, pois sempre há um lugar a ser preenchido, aguardando para ser envolvido por um novo gesto de interpretação. O sujeito do discurso está sempre em falta e essa incompletude não é algo a ser saturado, de forma que o dizer é aberto, representando um lugar para o possível, para os sentidos possíveis. Na perspectiva teórica da AD, o sentido é investido apenas de um efeito de completude, de unidade, pois nenhum dizer se fecha, nenhum discurso está isento de possíveis falhas.

Esse processo entre o iterar e o alterar, paráfrase e polissemia acontece, segundo Furlanetto (2008), com a superação de patamares de autoria<sup>32</sup>, isto é, quando se propicia ao aluno avançar na forma de se relacionar com a escrita, ao mesmo tempo em que não é possível estabelecer fronteiras precisas entre uma etapa e outra. Para isso, a autora estabelece premissas para esse jogo autoral, que parafraseamos a seguir:

a) não há autoria ‘imaculada’, isto é, dizeres que não sejam investidos de outros dizeres que já foram ditos em outros momentos;

---

<sup>32</sup> A denominação “patamares de autoria” (FURLANETTO, 2008) poderá aparecer, como sinônima, como níveis de autoria e etapas de autoria. Independente como surgir no texto, nosso olhar volta-se para a possibilidade com que o sujeito adquire um conjunto de possibilidades de escrita, visto enquanto processo.

- b) compõe o projeto discursivo do sujeito os enunciados próximos e distantes, de autores específicos ou não (o que circula anonimamente na língua);
- c) uma pesquisa com consulta sistemática a autores se reflete, em princípio, num trabalho reconhecido em meios em que circulam gêneros secundários (conforme tipologia de Bakhtin<sup>33</sup>);
- d) a organização da escrita pautada apenas no “rumor” da língua, isto é, no que não está inscrito, arquivado, não permite uma organização coerente quanto ao uso dos gêneros secundários;
- e) a forma de trabalhar com os textos da oralidade prevê um uso mais regulado das trocas no contexto da escola (contação de histórias, depoimento, seminário), não circunscritas a situações informais de corredor ou recreio;
- f) a abordagem da escrita supõe a superação de etapas entre o início do aprendizado do sistema alfabético e da ideografia da escrita até o nível em que o produtor da linguagem perceba-se como em um processo autoral.

Tais premissas de autoria, em etapas (patamares), supõem na escola um espaço para produzir textos, não como resultado de técnicas de produção textual, como as metodologias que encontramos em manuais, mas como um espaço de reflexão. A partir do dizer da autora, a prática de produção textual sofre determinações sociais, tem funções práticas e particulares que podem ser vivenciadas na escola, gradativamente, de forma que os sujeitos, a partir de vivências com esses vários tipos de textos, podem conhecer as determinações sociais de cada gênero, como um poema, um artigo de opinião entre outras possibilidades textuais com características que fazem um texto ser diferente do outro. O que significa, segundo Furlanetto (2008), que não podemos isolar a linguagem enquanto formas linguísticas, isentando-a de determinações ideológicas, descolada de seus usos cotidianos, das condições em que acontece.

Ao abordar a produção autoral em relação a alunos de EM, como é o caso de nossa proposta, Furlanetto (2015) nos alerta sobre a possibilidade de que as produções desses alunos percorram várias etapas (ou patamares) de autoria, apresentando marcas sem muita inovação (com mais repetição, mais atrelada aos efeitos que a escola tradicionalmente propõe) até textos cujas marcas apresentam alguma singularidade, algum deslocamento, com inovação

---

<sup>33</sup> Bakhtin apresenta uma classificação para os gêneros do discurso: gêneros primários e os gêneros secundários. Os secundários são os gêneros institucionalizados, que circulam e são legitimados em ambientes legítimos, como o jornal, a revista. Já os gêneros primários são os textos do cotidiano, a carta, o bilhete, como exemplo.

(menos repetição, mais polissemia). O quadro, abaixo, elaborado por Furlanetto (2015), aborda os patamares de autoria na escrita de alunos de EM:

Figura 17 – Quadro polos e níveis de aprendizagem

Grau 1	Conjunto de níveis	Grau 10
Unidade textual sem efeito de inovação	<i>continuum</i> de possibilidades	Unidade textual com efeito-autor

Fonte: FURLANETTO (2015, p. 165)

Em etapas iniciais de autoria, como sinaliza o quadro para o Grau 1, a autora considera que o sujeito constrói a unidade textual de forma articulada aos fragmentos pesquisados de outros autores, mas sem que, inicialmente, haja um efeito de inovação, isto é, não há um posicionamento que singulariza o sentido, não há deslocamentos, ficando em muito no nível da paráfrase. No outro polo da escala, o sujeito elabora a unidade textual e promove o deslocamento de sentido, permitindo a polissemia, a ressignificação do sentido. Instauram-se, aqui, marcas com níveis mais elevados de inovação. Nesta perspectiva, a autoria, segundo Furlanetto (2011),

implica a lida cotidiana com um sem-número de práticas sociais e discursivas: fala e escuta, leitura e escrita, reflexão, crítica, análise da linguagem em vários níveis. Não podemos fazer da leitura mera extração de informações que possam ser passadas adiante; ela tem, autenticamente, caráter produtivo e é assim que precisa ser desenvolvida: interpretação também é produção. (2011, p. 51)

A autonomia autoral, segundo Furlanetto (2011, p. 56), é compreendida como processo (que se dá por meio da interpretação) e se manifesta em situações diversas de linguagem. As contribuições de Furlanetto (2008, 2015), para quem a autoria na escola acontece como processo, podem nos ajudar a pensar se a transposição de fronteiras físicas da escola, isto é, a aproximação escola/comunidade, oferece condições para esta escrita autoral, conforme propõe a autora.

Para analisar a escrita do aluno como processo, precisamos buscar, na materialidade, pistas que nos ajudem a pensar na forma de dizer desse sujeito da escrita coletiva coletivo, inscrito no DP. Para isso, apresentamos a discussão de Possenti (2002), que reflete sobre autoria na escrita de escolares, não devendo ser comparada a forma de escrever

dos grandes autores, uma vez que são materialidades em que se produzem sentido e, assim, passíveis de análise.

Possenti (2002) fundamenta sua pesquisa no Paradigma Indiciário proposto por Carlo Ginzburg (1986, *apud* POSSENTI, 2002) buscando, a partir dessa proposta, encontrar as marcas que permitam ao analista do discurso avaliar indícios ali presentes. Isto que leva a compreender a importância da interpretação do analista do discurso, uma vez que as marcas não são definidoras da presença de autoria, é preciso avaliar cada um dos indícios, analisar esse funcionamento, relacionando com as condições de produção desses textos.

Para discutir a noção da autoria, o autor propõe a relação entre enunciação, autoria e estilo, alertando para a necessidade de ressignificar tais noções em AD. A enunciação, em primeiro lugar, não deve ser compreendida, para o autor, no sentido de escolhas individuais, e sim como marcas discursivas que podem acontecer a partir de uma posição institucional, como um acontecimento irrepetível, não calculável, um efeito estrutural, inscrito socialmente. Um segundo ponto a considerar é a questão da autoria não comparável à escrita de grandes autores, personalidades, mas possível em acontecimentos do cotidiano. As duas noções podem ser articuladas ao estilo, isto é, à forma de dizer desse sujeito, não no sentido “psicologizante” do termo, como uma característica individual, mas, segundo Possenti (2009), como o “modo de organizar uma sequência (de qualquer extensão)” (2009, p. 93), de forma que as possibilidades de produzir os discursos não podem ser escolhidas livremente pelo sujeito. De outro modo, tais possibilidades de escrita do texto implicam, como aponta o autor, uma “necessidade estrutural” (POSSENTI, 2009, p. 93); são efeitos de uma inscrição (ligada ao gênero, ao social ou ao discurso) e inserem-se num quadro histórico.

A noção de texto, aqui pressuposta, afasta-se da ideia de texto enquanto reservatório de verdades, mas como o que permite fazer relações com outros textos. Tais noções implicadas, segundo Possenti (2002), podem, então, promover autoria em textos de alunos na escola.

Como, então, poderemos avaliar as marcas de autoria em textos de escolares?

Para analisar um texto, precisamos considerá-lo mais do que apenas uma organização gramatical, a ligação entre as frases, uma vez que a autoria, nos termos do autor, não está no texto, mas na discursividade. É através das pistas, dos “indícios” (POSSENTI, 2002) que será possível acessar o discurso. Por isso, cabe considerar os textos como recortes, não nos interessando a identificação do começo, meio e fim, mas a forma como esses textos se relacionam com os sentidos, com sua historicidade.

Em vista disso, para o autor, “alguém se torna autor quando assume (sabendo ou não disso) fundamentalmente algumas atitudes: *dar voz a outros enunciadores, manter distância em relação ao próprio texto, evitar a mesmice, pelo menos*” (2002, p.110, grifo do autor). Ao permitir que o outro ocupe um lugar no texto, avaliando, marcando uma posição ante esses dizeres, o sujeito está mostrando o seu posicionamento e, ao mesmo tempo, deslocando-se do discurso outro, o que faz com que, com suas intervenções, consiga manter certa distância desse dizer.

Nesse caminho, e da forma como compreendemos em nossa pesquisa, não estamos em busca de textos de grandes escritores, mas sim de compreender como as marcas inscritas na materialidade textual permitem acessar os discursos que estão ali se (re)configurando. As contribuições teóricas de Possenti (2002), no que se refere à possibilidade de buscar indícios de autoria, poderão nos ajudar a refletir sobre a forma de olhar para os textos de alunos, a partir do *como* dizer dos estudantes, nas pistas deixadas na materialidade textual, o que implica na forma de apresentá-lo, nas escolhas feitas em cada contexto.

A investigação de movimentos de autoria fundamenta-se nos pressupostos teóricos da AD, em contribuições desenvolvidas por Lagazzi-Rodrigues (2006), que compreende autoria como um efeito da “reestruturação” textual, a partir do que autor e texto vão sendo constituídos concomitantemente; na reflexão apresentada por Gallo (2008, 2009, 2012), particularmente ao tratar de textos que circulam para além do espaço escolar, podendo compor espaços legitimados de circulação, que se constituem em condições que lhes são próprias; na proposta de Furlanetto (2008, 2015), para quem a autoria pressupõe gestos de interpretação do sujeito, o qual vai adquirindo autonomia de forma gradativa, em patamares de autoria; na contribuição de Possenti (2002, 2009), que reflete sobre a autoria a partir de indícios inscritos na materialidade textual.

Em nosso percurso de pesquisa na escola, observamos vivências de escrita dos alunos que, de alguma forma, afetam a forma de dizer do sujeito da escrita coletiva e, conseqüentemente, interferem na possibilidade de produzir autoria. O critério para organizar o material de análise foi definido por um movimento de “vai e vem”, o dentro e o fora da escola. Assim, nosso olhar para a autoria nos textos não priorizou as exigências estruturais do gênero, embora saibamos que a questão possa ser explorada em pesquisas futuras sobre o tema, mas os efeitos de sentidos produzidos após o estreitamento da relação escola/comunidade: num determinado momento, um movimento (professor/aluno/texto) que sai da escola até a comunidade e retorna sem produzir maiores efeitos, produzindo textos *para*

a escola; noutro, um movimento que sai da escola até a comunidade e retorna produzindo efeitos mais significativos, textos com função social.

A relação com a cultura da comunidade parece provocar um movimento na forma como os sujeitos se veem no processo, considerando, conforme Pêcheux (1997), não a realidade física, mas o ponto de vista do sujeito sobre si, sobre o outro (interlocutor) e sobre o referente.

Para a análise, investigamos as marcas de autoria, utilizando a noção de movimentos, que sinalizam níveis distintos de autoria entre um movimento e outro.

## 5.1 MOVIMENTO 1

Na oportunidade em que se deu o primeiro contato com o PEC na escola, os alunos organizaram-se em grupos de três ou quatro alunos, por critério de afinidade para elaborarem questões a serem feitas aos idosos da comunidade em que moravam. Em seguida, definiram qual idoso seria entrevistado. Segundo a professora das turmas, os idosos escolhidos pelos grupos eram aqueles mais conhecidos por toda a comunidade. Os encontros foram filmados e registrados com fotos, isto porque cada grupo tinha autonomia para organizar a sua entrevista e o fez segundo os interesses da equipe. Com os dados da entrevista, cada grupo deveria elaborar um relato que corresponderia à primeira impressão sobre essas narrativas dos idosos. Este texto foi avaliado e devolvido pela professora aos alunos para uma posterior leitura e revisão do grupo.

A SD1, que retomamos a seguir, corresponde à produção<sup>34</sup> elaborada pelo Grupo 1, intitulado Memórias de DDG:

### **SD1**

Seu D. nasceu em Outubro de 1933, na antiga U em BN, filho de GW e ADG, teve uma infância muito sofrida trabalhando na roça, pois sua mãe era muito doente. Ele quando criança teve dificuldades no estudo, pois era colono e morava no interior, mas mesmo com estes empecilhos ele estudou até a 5ª série, e com 30 anos concluiu o ginásio. Seu 1º emprego foi como dentista prático, profissão que exerceu por 45 anos. Quando seu D. teve seus filhos, percebeu que só com o salário de dentista, que não era fixo, não conseguiria *sustenta-los*, então ele fez um concurso do estado para se tornar coletor e conseguiu a vaga. Como coletor conseguiu boas amizades que ajudaram sua carreira política. Com o auxílio de algumas comunidades se elegeu a prefeito. SL naquela época era pouco desenvolvida, tendo poucos lotes prontos para construir moradias, *como* o desenvolvimento industrial acelerado, D. começou a abrir ruas e calçá-las, que ajudou muito no crescimento urbano da cidade. Essas foram umas de suas principais contribuições para o município. Hoje em dia seu D. está aposentado, bem de saúde, após vencer 2 cânceres, não se arrependendo de nada

---

<sup>34</sup> Optamos por manter a grafia das palavras, daí que eventualmente problemas ortográficos poderão aparecer.

na sua vida, mesmo com convites de partidos políticos, D não pensa mais em se candidatar. Agora quer apenas aproveitar sua vida e deixa uma mensagem aos jovens: “Cuidado com a má *parceragem* e com as drogas, não desistam da escola para vencer na vida!”.

O título do texto (*Memórias de DDG*) antecipa o que será abordado em seguida: uma retrospectiva histórica, o que pode ser visto como prévia da organização do texto, quando se procura dar conta de fatos da vida do entrevistado. O texto aborda o retrato de vida de dificuldades, especialmente quanto ao acesso à educação. Os dizeres lembram um modelo de superação, aconselhamento, o que reforça a ideia de que histórias dos mais velhos ainda parecem funcionar como exemplo de vida para os demais.

As palavras e expressões “nascimento”, “infância”, “dificuldade no estudo”, “profissão” - “dentista prático”, “coletor”, “prefeito” - “aposentadoria”, “saúde” apontam para uma progressão de etapas de vida e situações vivenciadas pelo entrevistado. Essa progressão parece funcionar como uma tentativa de imprimir coerência para o que se espera de um texto de alunos de EM (que tenha começo, meio e fim), a fim de finalizar uma tarefa que será entregue ao professor.

A SD1, que trazemos para pensar o 1º movimento de autoria, permite considerar o dizer do outro (sujeito-idoso) na formulação desse sujeito da escrita coletiva como um indício para nossa análise de autoria, pois nos levou a compreender como os sentidos estão sendo mobilizados na relação de “vai e vem” entre a escola e a comunidade: as fronteiras da escola foram flexibilizadas para que o sujeito-aluno pudesse acessar saberes de outra esfera de sentidos, como, por exemplo, a esfera comunidade. Além disso, quando esse saber do idoso retorna à escola, possibilita a formulação que dá, supostamente, sentido ao texto, ainda que, em certa medida, enrijecida por regras textuais, como uma tarefa de trabalho escolar; um texto *para* a escola.

O texto, em seu todo, imprime aproximação maior ao dizer do entrevistado, resgatando elementos da cultura, possivelmente como uma exigência do próprio texto. O trecho “Cuidado com a má *parceragem* e com as drogas, não desistam da escola para vencer na vida!” permite verificar que a forma de dizer desse sujeito aproxima o dizer do idoso de uma rede de sentidos que se mantém quase inalterada. Nesse relato, o idoso é colocado como protagonista da enunciação, particularmente se considerarmos que os dizeres parecem pré-estabelecidos desde a entrevista e pouco há para ser dito pelo aluno, como se fossem transparentes para o sujeito dessa escrita, sem equívocos. Essa forma de apresentar o dizer do

outro pode ser compreendida, a partir de Orlandi (1999), quando “o dizer é o próprio fato” (1999, p. 20), em que a possibilidade de interpretação parece se dissolver.

Considerando as múltiplas formas de elaborar um relato, podemos dizer que são discretas as marcas de posicionamentos de um sujeito autor, que se silencia e dá voz ao enunciador-idoso. Esse momento sugere um posicionamento sobre o que é um relato, como se o professor antecipasse passo a passo o que um relato deve conter. Sendo assim, podemos pensar que a forma de escrever o texto, neste primeiro momento do Projeto, aproxima-se mais de um relatório, conforme o depoimento de Britto (2016)<sup>35</sup>,

Podemos dizer que, em termos gerais, um relatório é a apresentação do que se fez (seja projeto, uma atividade); o relato, ainda que possa trazer alguns aspectos do relatório, quer por em evidência a experiência, de forma que possamos aprender com ela. Por isso, no relato se valoriza o acontecimento, a descoberta e a reflexão sobre isso. Pode-se dizer que ele seria mais subjetivo (o que me parece razoável), mas o mais importante é perceber que seu valor está em trazer para o centro do debate o movimento de fazer o conhecimento por parte dos envolvidos no processo pedagógico.

Para o autor, o que diferencia uma forma de texto da outra passa pela questão da pessoalidade e impessoalidade. O relatório apresenta uma linguagem mais precisa, uma forma institucionalizada de falar, diferenciando-se de um relato que permite trazer para o texto a emoção, as impressões vividas pelos sujeitos envolvidos no processo. A forma como o texto se apresentou, a partir da SD1, como uma espécie de relatório, mais preciso.

Ao final do texto, a opção pela fala do entrevistado “Cuidado com a má *parceragem* e com as drogas, não desistam da escola para vencer na vida!” inscreve o dizer do outro no fio discursivo, o que pode ser pensado como um gesto de interpretação do grupo na tentativa de manter o sentido da entrevista com o idoso. Essa forma de heterogeneidade marcada, conforme Authier-Revuz (1990), “altera a unicidade aparente da cadeia discursiva” (1990, p. 29), o que implica um processo em que os enunciatóres do Grupo 1, ao assumirem uma posição no discurso, inscrevem, durante o processo de formulação do texto, esse dizer em uma rede de sentidos, que, por se aproximarem de lembranças do idoso, são mais parafrásticos.

---

<sup>35</sup> <http://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/formacao/na-pratica/orientacao-para-relatos/artigo/660/relato-de-pratica-o-que-escrever-como-escrever>, acesso 31/03/2016.

Para Furlanetto (2008 p. 13), inserir no texto uma citação implica um recorte de seu contexto original para inseri-lo em outro, o que representa um esforço de decisão e escolha e põe em função a autoria.

Para Possenti (2002), essa retomada do dizer do outro, no discurso, implica um posicionamento autoral, contudo, como verificamos, há um distanciamento da fala do entrevistado. É como se ficasse mais marcado o pertencimento do discurso ao sujeito idoso, do que propriamente um registro que defina a posição de autor do sujeito-aluno.

O uso dessas formas ressalta sentidos parafrásticos (com mais repetição), em que não há predominância do deslocamento do sentido, pelo contrário, procura-se dizer o mesmo de outras formas. As formas de dizer do sujeito da escrita coletiva, que está envolvido e determinado por sentidos fixos na escola, provavelmente por cobrar uma memória de que o texto deve ser escrito para corresponder ao que foi solicitado pelo professor, podem estar relacionadas a um apagamento do sujeito desse discurso da escola, sinalizando um isolamento da escola em relação à comunidade, bem como a manutenção de um DP, predominantemente, autoritário, as mesmas formas de dizer.

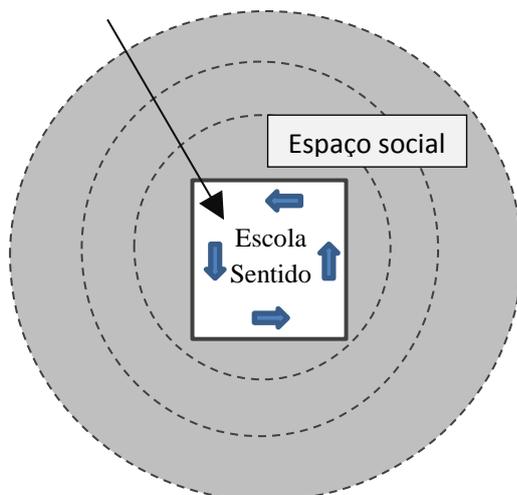
Além da inserção explícita do dizer do outro na malha textual, consideramos necessário, para nossa análise, observar a “ausência” de marcas de subjetividade. Segundo Orlandi (2001b), “[...] as palavras não são apenas o que parecem, não são só presença. São presença e ausência. São o que parecem e o que não parecem, são o que dizem e o que não dizem. Não são evidentes. Não ficam paradas no mesmo lugar” (2001b, p. 143). A ausência dessas marcas de subjetividade (avaliação/julgamento/adjetivação) sinaliza que o sentido não se dá de forma transparente, inequívoca, mas significa uma maneira particular de se relacionar com a linguagem. É, nos termos de Orlandi (2007), o “silêncio como sentido, como história (silêncio humano), como matéria significante” (2007, p. 68). Um processo de silenciamento, que não está ligado a uma qualidade física, mas uma relação entre os sentidos e a história.

A forma de dizer na SD1 aponta para uma escrita sem as impressões desse sujeito que escreve, o que pode ser entendido como efeito de um processo histórico da escola, que determina a forma de se escrever, sem possibilitar momentos de uma tomada de posição do aluno diante do texto, dos saberes vinculados ali. Essa atitude aproxima-se, tal como propõe Orlandi (2006b, p. 24), da não historicização do sentido, ou seja, significa dizer o mesmo (o saber do idoso – a entrevista) de outra forma (a produção de um relato). A escrita, tal como apresentado na SD1 acima, pode ser compreendida, a partir de Furlanetto (2015), “sem efeito de inovação”.

Destacamos, todavia, que a possibilidade de escrever um texto, a partir de um saber da comunidade, envolve uma tentativa de abertura à interpretação e isso pode levar a um trabalho diferente com os sentidos, não a partir do que revelam das palavras, mas de seus efeitos possíveis. Pode-se esperar que o trabalho com o texto privilegie a paráfrase do aluno, tal como nos diz Furlanetto (2015), para quem “a percepção de mera colagem é o efeito negativo – embora esse início, em níveis iniciais de produção, seja esperado e possa ser um ponto de partida útil para o planejamento de atividades” (2015, p.167). Esse é um momento que pode vir a reconfigurar a sequência do trabalho com o texto, em que a autoria demanda “processo”. Essa experiência pode ser compreendida como um processo de descoberta no interior do coletivo.

Tentando visualizar como o movimento de “vai e vem” configura o dizer do sujeito da escrita coletiva, elaboramos a figura a seguir para representar como, a partir do funcionamento da SD1, poderíamos compreender o 1º movimento de autoria:

Figura 18 – Representação do 1º movimento de autoria



Fonte: Elaboração nossa (2016).

Nessa configuração, as linhas pontilhadas representam fronteiras flexíveis que permitem acessar saberes de diferentes espaços sociais. Para representar a escola, utilizamos uma linha contínua, que sugere um certo isolamento da escola. As setas unilaterais, que contornam as fronteiras internas deste espaço, apontam para uma regulação dos sentidos da escola, como um processo circular, em que o professor é a autoridade para quem o aluno pode escrever os seus textos.

Através de entrevistas, o sujeito-aluno da pesquisa pode estabelecer relações de sentido que priorizaram as lembranças de vida do entrevistado. Ainda que o PEC ofereça

condições para a historicidade no texto, quando o sujeito diz a respeito do que vive, o texto, ainda que seja uma formulação a partir de elementos da cultura, prende-se a uma exigência. O sujeito dessa escrita coletiva parece corresponder, com seu texto, à imagem de um sujeito professor, que tem expectativas definidas do texto que deve receber e avaliar. Mas, também não se pode dizer que, desse modo, o texto se configure como espelhamento, como mera transcrição, uma vez que produzir um texto implica ressignificar, atualizar o dizer no discurso, portanto, há aí marcas de alguma autoria, ainda que de forma mais discreta.

O 1º movimento aponta para um discurso em que a escola parece ainda produzir o seu próprio isolamento, pois, mesmo com uma aproximação entre a escola e comunidade, por meio de entrevistas, mantém-se uma relação bilateral professor-aluno, o que caracteriza, conforme Gallo (2008, p. 51), um processo de circularidade no DP. Dito de outro modo, o aluno extrapola os muros da escola, busca saberes de lá, mas, ao voltar para a sala de aula, continua a corresponder aos ditames das produções textuais, feitas, apenas, para entregar ao professor.

## 5.2 MOVIMENTO 2

Na escola onde desenvolvemos a pesquisa, a professora da turma, após ler os relatos dos grupos (em sua maioria em prosa, mas com “tom” de um relatório<sup>36</sup>, aparentemente menos pessoal), inquietou os alunos sobre possibilidades de outras formas materiais que os resultados das entrevistas poderiam assumir, para provocar a criatividade dos alunos. A partir desta inquietação, a professora propôs a revisão e reescritura do texto, sugerindo aos grupos que reescrevessem seus textos em diversos gêneros textuais.

A maioria dos grupos optou por elaborar o texto em um gênero diferente do que havia escrito. Embora um grupo tenha optado por manter a mesma estrutura de texto apresentada inicialmente, verificamos nos demais uma motivação para reescrevê-lo, mobilizando vários gêneros textuais como poemas, paródias, charges, letras de música. Esse momento do processo sinaliza uma necessidade constitutiva do sujeito da escrita que tem em si o seu outro, um leitor avaliador, o efeito-leitor de que trata Orlandi (2001b, p. 61). Uma escrita motivada para quem, além de si, poderá ler o texto, um interlocutor real, ainda que seja o professor.

---

<sup>36</sup> <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/formacao/na-pratica/orientacao-para-relatos/artigo/660/relato-de-pratica-o-que-escrever-como-escrever>. Acesso em 31 mar. 2016.

Para pensar como se deu esse segundo momento da pesquisa, selecionamos três sequências discursivas de três grupos diferentes, representadas por gêneros textuais distintos: poema, charge, reportagem, letra de música. Os indícios que identificamos como marcas desse 2º movimento, diferentemente do 1º movimento, é a possibilidade de “escolha” para atribuir sentidos, baseada, segundo Possenti (2002), no “como” dizer um texto, por meio de um poema, uma charge, uma paródia, uma música e em marcas de subjetividade (de avaliação sobre o que é dito) ali presentes. Como afirma Orlandi (2012): “Todo dizer é assim já um gesto de interpretação, uma posição, entre outras, em relação a uma memória” (2012, p. 171). É, assim, uma questão de historicidade e estilo. Isso mostra uma possibilidade a mais de transpor os limites do estabilizado, como é o caso do DP autoritário.

A SD2, poema-charge<sup>37</sup>, corresponde ao texto elaborado pelo Grupo 1 e mostra o processo de reelaboração do relato em prosa, que foi apresentado na SD1, e passou a compor um texto em versos, (SD2), na forma de um poema e de uma charge que o acompanha, como uma parte desse gesto de interpretação.

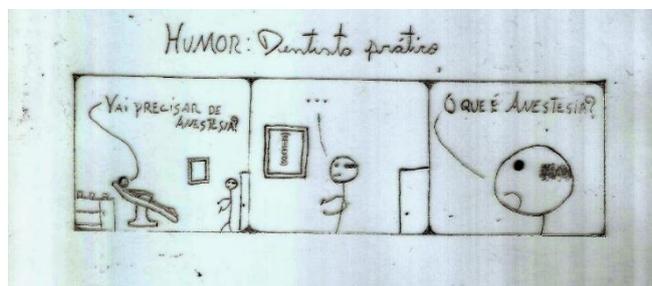
#### **SD2**

No ano de 33, Outubro era o mês e 3 era o dia  
 Para G. e A. uma data de alegria  
 Na casa do agricultor mudava toda a rotina  
 Pois nesta data nascia DDG.  
 Sendo Filho de lavrador na roça teve que trabalhar  
 Tudo era muito difícil e pouco pode estudar  
 Mas aos trinta anos para a escola resolveu voltar  
 Durante muitos anos como dentista trabalhou  
 Mas na primeira oportunidade um concurso ele prestou  
 Neste foi aprovado e se tornou coletor  
 Estava ali desenhado um futuro promissor  
 Vieram boas amizades que por ele foi preservada  
 Candidatou-se a prefeito e a vitória foi confirmada  
 Então apoiou as indústrias e teve ruas pavimentadas  
 Socorrer os mais humildes é sua marca registrada  
 Seus muitos anos de vida por Deus é abençoado  
 D. é homem de fé, nem pelo câncer foi derrotado  
Este cidadão é prova viva de um antigo ditado  
Cada um aqui neste mundo, colhe o que tiver plantado  
 Você que ler esta história e quiser seguir este exemplo  
 Faça planos, corra, sonhe não fique perdendo tempo  
A vida passa depressa, tão rápida como o vento  
 Estude, lute, trabalhe e não enterre o seu talento

---

<sup>37</sup> A denominação ‘poema-charge’ deve-se ao fato de que o Grupo 1 optou por inserir no texto uma charge, funcionando como um complemento desse texto, como se tivesse lhe dando continuidade.

D. lhe dá um conselho: “Jovem nunca deixe de sonhar  
 Cultive boas amizades e procure estudar  
 A caminhada é longa difícil de atravessar  
 Mas a chegada é brilhante para quem não tem medo de lutar”.



O relato, em SD2, foi reescrito em uma nova configuração, agora em linguagem poética. Com a figura de linguagem “A vida passa depressa, rápida como o vento”, possivelmente, busca-se traduzir um sentimento de fluidez, para o que mais se marca na vida da pessoa idosa: o quanto, na visão do idoso, a vida passa depressa.

Os versos “Este cidadão é prova viva de um antigo ditado/Cada um aqui neste mundo, colhe o que tiver plantado” mostram como o aluno coloca-se na posição de autor desse texto, primeiramente avaliando (“este cidadão é prova viva”) as atitudes do entrevistado, que passou por dificuldades e as superou e, após, apostando no interlocutor desse texto, cobrando-lhe uma memória ao fazer uso de um ditado popular (“cada um aqui colhe o que tiver plantado”). A escolha do poema recobra memória do que é para o sujeito um texto poético, estruturado em versos.

A continuidade semântica na SD2 com relação à primeira apresentação do texto (SD1), como demonstram as expressões “nascimento”, “infância”, “trabalho na roça”, “dificuldade de estudar”, “a profissão”, “saúde”, pode significar uma preocupação em não se distanciar da tarefa a cumprir: fazer um relato, conforme solicitado pelo professor, em outra forma textual, neste caso um poema. Desse modo, procurou-se privilegiar a estrutura poética do texto (o que envolve um esforço em todos os níveis gramaticais – fonética, morfologia, sintaxe e semântica), mas manter a carga semântica por meio das palavras do entrevistado.

A charge, que aparece na sequência do texto, como uma espécie de ilustração, sugere uma interpretação a mais desse sujeito, que, dentre várias possibilidades, escolheu a que poderia promover o humor. Esse fechamento, necessário ao texto, é materializado no poema e na charge pelo humor ali veiculado (retratando a profissão de dentista prático que mostra desconhecimento em relação ao uso de anestesia) e funciona como um fechamento para o texto, o que resulta em um gesto de interpretação desse sujeito. O humor constitui-se como aposta para também agradar um provável leitor.

Essa abertura para se pensar em outras formas de apresentar o texto, como um relato em forma de versos (poema) ou uma charge, permite entender que a possibilidade de escolha dada pela professora funcionou como abertura a um gesto de interpretação. Ainda que nesse movimento prevaleça uma (tentativa) de resgate de lembranças, ao produzir um poema e, após, uma charge, entre muitas possibilidades de dizer, o sujeito que se constituiu no Grupo 1 representa uma história de vida e o faz de acordo com uma iniciativa investida de historicidade, de sentidos que lhe são próprios, inseridos em condições específicas.

Esse movimento, proposto a partir da SD2, aponta para uma reconfiguração da forma de apresentar o texto. Isso, que gerou um leque de gêneros textuais, do que antes era um relato em prosa passa a ser um poema, uma letra de música, paródia, charge, começa a causar fissuras em um DP predominantemente autoritário e circular como, normalmente, atribui-se à escola. Mantém-se a história de vida do entrevistado, mas a forma de apresentar o texto constitui a marca por meio da qual o sujeito se coloca como responsável pelo texto, que poderia ser dito unicamente daquela forma.

A SD9, a seguir, constitui a 2ª atividade elaborada pelo Grupo2, em sala de aula, que, também, ajuda-nos a compreender esse 2º movimento de autoria.

SD9

, 04 de julho de 1014

## Artista plástico do ano



com seus 70 anos foi escolhido pelo nosso jornal pelo melhor artista plástico do ano!!!

quando moço con ertava bicicletas em Braço do norte, no ano de 2000 fundou um museu, O museu da Colonização, com muitos objetos interessantes e ricos em história, e também tem uma parte totalmente dedicada a arte como é chamado pelos amigos, é muito dedicado no que faz e sempre criativo quando esta criando suas peças. Além de sempre estar disposto a mostrar o museu para visitantes, ele ama oque faz e diz que pretende continuar com isso até o resto de sua vida. Seu maior sonho é ter alguém que cuide de tudo isso com o mesmo amor e dedicação que ele teve durante esses 14 anos de museu.

diz que na inauguração de seu museu em 6 de julho de 2000 que durou uma semana foi visitada por mais de 3000 pessoas, as pessoas ficaram surpresas ao ver que tinha muita dedicação para continuar com aquilo, então muitas das pessoas começaram a ajudar o doando, objetos que hoje ainda estão lá expostos e bem cuidados.

criou muitas peças do mu^eu de arte, ele sempre procura inovar e é cheio de novas ideias, no museu de arte podemos ver o tamanho de sua dedicação, há muitas peças com enorme valor artístico que nos fazem ficar ad mirando.

Além dos objetos serem muito criativos, também são muito diferentes pelos materiais utilizados, usou madeira encontrada na beira do rio e a utilizou para fazer uma moldura de um quadro realmente maravilhoso.

Além de cuidar do museu e ser um excelente artista plástico ele ainda está sempre disposto para mostrar o museu para as pessoas, realmente merece o prêmio de artista plástico do ano.

Quanto à estruturação do texto, é possível verificar que o Grupo2 buscou elementos de uma formação de sentidos jornalística, para elaborar esse texto, aproximando-o de uma reportagem de jornal. Esse texto é o efeito de um processo de reformulação do primeiro texto (relato em prosa), apresentado na SD10:

**SD 10**

Nosso entrevistado chama-se US, nasceu em 1944 em XX. U. não estudou muito, apenas dois anos que foi o suficiente para aprender a ler e a escrever. Em 6 de julho de 2000 U. fundou seu museu, durante sua inauguração que durou uma semana mais de 3000 pessoas o visitaram, atualmente o museu recebe 1200 pessoas por ano, e a maioria de seus objetos vieram por meio de doações. Muitos dos objetos do museu foram feitos pelo próprio U. que ama criar novas coisas com materiais reciclados e inusitados, ele cria objetos que realmente são belas obras de arte. U. é chamado pelos amigos de Q., e conta ótimas histórias de sua vida. U. revelou a nós que deixou sua namorada no XX. para voltar para XX. U. tem 4 filhos e se casou em 1970, seu primeiro emprego foi concertando bicicletas em XX e todos os dias ia para XX de bicicleta trabalhar. U. nos contou que quando ele era mais jovem não havia tanta liberdade no namoro, as pessoas se reuniam para dançar a tarde e as mulheres não encostavam nos homens e após dançar iam para a igreja. XX significa para ele uma grande evolução, quando ele era menos só haviam dois automóveis e hoje em dia tá ficando complicado até estacionar, U. disse que ama essa cidade e sua vida foi construída aqui. No museu U. diz que todos os objetos tem um grande valor para ele, ele fez muitas réplicas no museu como a da balsa e da ponte, U. é um artista plástico muito criativo e com muita disposição! U. diz que seu sonho é ter alguém para continuar o que ele está fazendo, mais diz que não pretende parar tão cedo por ama o que faz.

A SD9, em relação à SD10, apresenta um amadurecimento textual significativo. Enquanto que na SD10 verificamos um número excessivo de repetições<sup>38</sup>, na SD9, mesmo que o nome seja ainda bem recorrente, já podemos compreender outra forma de lidar com os sentidos. O texto, em prosa na SD10, transformou-se em texto de jornal (SD9). Ainda que o texto não tenha circulado em um jornal, por exemplo, o grupo buscou elementos característicos de uma reportagem, com os elementos que deve conter esse tipo de texto, como a data, a manchete, o *lead*, o texto. Poderíamos pensar que a possibilidade de escrever um texto desse tipo aproxima o sujeito deste outro lugar, da esfera jornalística.

Essa iniciativa do grupo, apresentada na SD9, foi além de um processo de cópia, pois se aproxima de como o texto aparece em seu espaço legítimo de circulação: o aluno traz, para a sua escrita, sentidos que os aproximam do texto tal como apareceria no espaço do jornal, resgatando as condições dessa escrita, além de traços subjetivos que se marcam aí, como “melhor artista plástico do ano”, “muitos objetos interessantes”, “ricos em história”, “muito dedicado no que faz e sempre criativo”, “cheio de novas ideias”, “além dos objetos serem muito criativos”, “muito diferentes”, “um quadro realmente maravilhoso”, “excelente artista”, “realmente merece o prêmio de artista plástico do ano”.

O texto, após um trabalho de reformulação, ainda que se constitua por sentidos parafrásticos (a repetição), prevalecendo o dizer do outro (do idoso entrevistado), apresenta uma forma diferenciada para apresentá-lo, um novo gênero textual. O sujeito desse discurso

---

<sup>38</sup> Substituímos o nome do entrevistado pela inicial do nome, buscando, com isso, preservar sua identidade.

retoma elementos para compor o fio intradiscursivo que o torna atual. Esse efeito de atualidade é compreendido através de marcas de subjetividade do autor que partilha o sentido, como no caso de “podemos ver o tamanho de sua dedicação, há muitas peças com enorme valor artístico que nos fazem ficar admirando”.

Outras duas sequências, que podem nos ajudar a pensar como esse sujeito organiza suas escolhas, por formas diferentes de dizer, é a situação em que o Grupo 3, após a escrita do relato em prosa (SD11), reescreve o texto no gênero letra de música. A SD11, a seguir, em prosa traz a primeira impressão do grupo após a entrevista com o idoso:

#### **SD11**

Desde que eram pequenos, eles sabiam que suas vidas não seriam fáceis, tinham que trabalhar além de ir a escola, o trabalho não era fácil, pois nada em suas vidas chegou assim, facilmente. A família dela, sempre a impôs limites, pois, como mulher, era preciso se cuidar muito mais. Já a família dele, dava um pouco mais de liberdade às suas ações por que, sendo homem, as coisas não precisavam ser muito controladas. Ao explicar como quando se conheceram, ele afirma estar com três namoros na época, porém ela alega ser mentira da parte de seu marido. O namoro foi algo que marcou muito a vida de ambos, para ele, tinha que ser um namoro com certas limitações como: somente pegar na mão dela, ao longo do namoro, além de ter que pedir ao pai dela para que namorassem. As reuniões e festas com os amigos era basicamente, um encontro com violeiros, onde não havia uso de drogas e a violência era algo que dificilmente ocorria. O casal se orgulha ao dizer que ainda têm amigos da época da escola. E mesmo depois de tantos anos, M e I se orgulham também ao dizer que seu amor ainda continua forte e resistente, e sabendo aproveitar a vida, os dois se sentem como adolescentes.

O texto retrata a vida de um casal, em sua época de namoro, a forma como se divertiam, e os valores familiares que se mantêm até hoje. Com a proposta da professora de criar um novo texto, uma nova estrutura, o grupo optou por reelaborar em forma de música, como mostra a SD a seguir:

#### **SD12**

O tempo passou e assim foi a vida  
 Na estrada comprida, páginas de glória  
 De um belo casal que com garra e vontade  
 Fazendo verdade assinavam a história  
 Ela por ser jovem limites vivia  
 Pouco conhecia do mundo e do amor  
 Do contrário ele tinha liberdade  
 E por ser bom moço e boas amizades  
 Levava a fama de namorado  
 Como não podiam somente estudar  
 Ter que trabalhar era a opção  
 E um lindo namoro ali começava  
 Pois ali formava essa bela união  
 Eram fascinantes as festas de amigos  
 Tudo era tranquilo com muita decência  
 Sempre alguém puxava na viola uma moda  
 Felizes cantavam pela noite afora  
 Bem longe das drogas e da violência

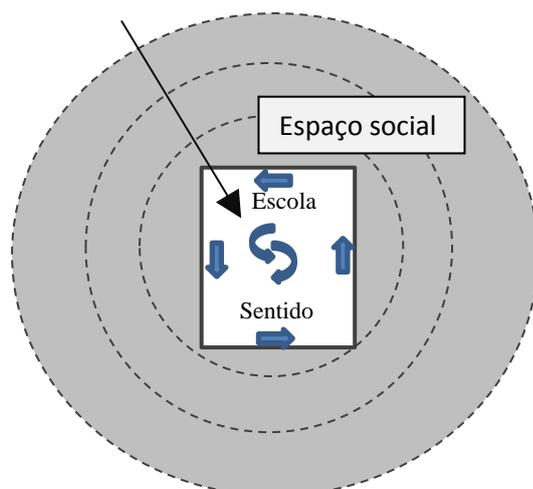
O tempo passou e tudo está mudado  
 Do tempo passado orgulho eles sentem  
 Continuam fortes de corpo e alma  
 Que até se comparam a dois adolescentes  
 Revendo, lembrando os amigos da escola  
 M. agora é só satisfação  
 Ao lado daquela mulher tão guerreira  
 I. agradece a companheira  
 Por estarem juntos num só coração.

A SD12 permite refletir sobre que sentido há, do ponto de vista autoral, na reelaboração de um texto antes em prosa para um texto com estrutura poética para compor uma música. Esse movimento de reformulação da forma textual pode caracterizar um passo a mais na trajetória autoral, pois o sujeito dá unidade ao texto quando traz para o intradiscursos os saberes disponíveis para sua formulação, além de elementos característicos desse gênero. É muito provável que, para escrever uma letra de música, o grupo precisou trazer saberes discursivos além dos que geralmente circulam nas aulas de redação da escola. E é esse processo de reelaboração que, segundo Lagazzi-Rodrigues (2006), dá unidade ao texto. No caso das SD11 e SD12, percebemos cuidados com a forma textual escolhida, mesmo que o leitor desse texto seja o professor.

Embora a opção seja por manter a regularidade de sentido em relação ao primeiro texto elaborado pelo grupo, em prosa, a escolha da música pode ser compreendida como um espaço de subjetividade desse sujeito da escrita coletiva. Isso pode ser verificado pelo uso de adjetivos que caracterizam as expressões nominais, os quais sinalizam a posição do enunciador em relação aos entrevistados: “belo casal”, “bom moço”, “boas amizades”, “lindo namoro”, “bela união”, “eram fascinantes as festas de amigos”.

A partir da análise das SDs, procuraremos sintetizar o funcionamento do 2º movimento autoral, com a figura a seguir:

Figura 19 – Representação do 2º movimento de autoria



Fonte: Elaboração nossa (2016).

A figura aponta para uma reconfiguração da forma de apresentar o texto, quando é possível acessar saberes de outros espaços de sentido, como entrevistas com integrantes da comunidade, ultrapassando, com isso, suas fronteiras. Contudo, esses sentidos, ao retornarem à escola, reproduzem um funcionamento circular, permanecendo nas fronteiras da escola. Procuramos representar esse movimento de reelaboração das formas textuais por setas contorcidas, o que antes era um relato em prosa passa a ser um poema, uma letra de música, paródia etc.

O funcionamento de um DP autoritário e circular mantém-se ainda aqui, pois, mesmo diante desse envolvimento maior entre as duas esferas, a divulgação do saber volta à escola e acaba limitando as possibilidades de o aluno assumir-se como autor. Essa ligação com o que é exterior à escola, por meio das entrevistas realizadas com os idosos, significa, neste movimento, uma transposição de fronteiras físicas quando o sujeito-aluno desloca-se à comunidade em busca do saber, mas não implica, ainda, nos termos de Gallo (2008), a transposição de fronteiras simbólicas. Tanto a letra da música, quanto a reportagem de jornal, ou o poema, não conseguiram assumir as condições de cada formação de sentidos, em ambientes legítimos de circulação, como o espaço de um jornal, rádio ou livro de poemas. Trata-se, segundo Gallo (2008), de fragmentos e não textos, o que para a autora não alcançaria um efeito de autoria. Ressaltamos, todavia, que mesmo que esses textos sejam produzidos na escola, circunscritos a este espaço, poderiam compor situações que aproximassem os textos de seus contextos reais, como um jornal escolar, um livro de poemas, uma rádio escolar onde as músicas pudessem ser cantadas na hora do recreio. Dito de outro modo, experiências de escrita que aproximassem os sujeitos das situações mais significativas

sem corresponder, unicamente, a um registro avaliativo. Ao que se verifica, parece, ainda, faltar uma aproximação do texto com suas condições de produção.

Nesse 2º Movimento, embora o sujeito ainda procure corresponder àquela imagem do sujeito-professor que solicita a reescrita do texto, já é possível perceber, nos termos de Possenti (2002), “densidade” à escrita, um estilo diferente ao texto, com marcas de subjetividade. Nesse momento, as relações imaginárias começam a sofrer sensíveis mudanças. E isso vem sendo acolhido na materialidade, pela possibilidade de dizer de outra forma, o “como dizer” (POSSENTI, 2002) um poema, uma charge, uma letra de música, cujos indícios (reelaboração textual e marcas de subjetividade) apontam para uma aproximação mais significativa entre a escola e o social.

### 5.3 MOVIMENTO 3

Num dado momento da pesquisa, os alunos foram desafiados a publicar seus textos em um *blog*, contribuindo na construção desse espaço virtual. Esse movimento se deu na interlocução entre integrantes das três turmas que, durante as aulas de informática e com o apoio do professor dessa disciplina, foram desenvolvendo o espaço na rede onde poderiam incluir não só seus textos, mas todas as atividades que seriam desenvolvidas a partir daquele momento. Durante os meses em que se deu o PEC, os grupos, com ajuda do professor da turma e do professor de informática, inseriram textos e situações vivenciadas por eles.

O que nos chama a atenção, nesse momento, além das marcas de subjetividade, como as retratadas no 2º movimento de autoria (“melhor artista plástico do ano”, “muitos objetos interessantes”) e presentes também nesse momento “futuro brilhante”, “grande estudante”, “prova viva”, é o entrelaçamento de fronteiras física e simbólica, visando a interlocutores reais. O 3º movimento de autoria se diferencia dos anteriores (1º e 2º) por essa possibilidade de alcançar outros interlocutores, o que sinaliza, por meio de adjetivações e adequações semânticas, outro modo de olhar para o texto e, conseqüentemente, afeta a forma de responsabilizar-se por esse dizer.

Além das marcas linguísticas, ressaltamos o modo como o Grupo 1 organiza a apresentação de seu trabalho no *blog*. A postagem do Grupo1 congregou a foto, o texto e a charge na mesma publicação, conforme mostra a SD3:



A SD3 mostra como o sujeito do Grupo1 procura se aproximar, pela articulação entre linguagem verbal e não verbal, desse ambiente virtual. A imagem nos dá pistas para pensar que há preocupação envolvida na forma de apresentar o texto nesse espaço virtual, possivelmente movida pela ideia de que se podem alcançar outros interlocutores, além do professor para quem comumente o texto é escrito.

A forma de apresentar o texto, através de cuidados semânticos como “não enterre” (SD2) para “não desperdice” (SD3) e “trabalhar” (SD2) para “atuar” (SD3), mostra, provavelmente, uma busca pela forma mais adequada para o seu objetivo de construção do gênero poema. A escolha, a que nos referimos, não se refere a uma necessidade individual. Segundo Furlanetto (2014), em casos como esse, a escolha não se alia a uma estratégia intencional do sujeito, mas é uma resposta a “condicionamentos institucionais e estruturais” (2014, p. 69). Há uma adequação a uma escolha estrutural em relação, nesse caso, à forma de composição de um poema.

O cuidado semântico mostra-se como opção por uma ou outra expressão que melhor atenda aos objetivos do coletivo, que procura se alinhar a uma organização estrutural. A opção de certas expressões poderia ser pensada como uma forma de “pontuar”, conforme traz Furlanetto (2014). Pontuar, para a autora, implica “deixar traços mais ou menos explícitos de organização textual” (2014, p. 61). As escolhas, nesse caso, em particular, deixam à mostra “traços de escolhas singulares” (p. 61), estimulando, com isso, possibilidades de leitura, bem como uma melhor adequação do léxico ao tipo de texto que será veiculado.

Além dos cuidados semânticos, que apontamos acima, verificamos nesse 3º movimento marcas de subjetividade desse sujeito. Nos trechos “E ali estava um futuro brilhante de um grande estudante” e “Este cidadão é prova viva de um antigo ditado” mostra como o sujeito da escrita coletiva propõe avaliações do sujeito entrevistado, o que implica pensar que o estilo, a forma de dizer do sujeito, está ligado, segundo Furlanetto (2014), a uma condição institucional e um acontecimento irrepetível. A possibilidade de escolher as palavras que melhor traduzam nossos sentimentos pode ser vista, segundo a autora, como “efeito de uma inscrição” (2014, p. 69). No caso em que analisamos acima, SD9, há um projeto de identificação com a forma de dizer de um poema, rimas, marcas de subjetividade, pelo menos com a imagem que esse coletivo faz do gênero poema.

A SD3 ajuda-nos a pensar a escrita como um efeito do processo de vivências em que os sujeitos puderam ser envolvidos e confirma a preocupação demonstrada na escrita do texto de poder alcançar, neste caso, diversos interlocutores. Segundo Orlandi (2001b, p. 9), é no momento da formulação que “a linguagem ganha vida, que a memória se atualiza, que os

sentidos se decidem, que o sujeito se mostra (e se esconde), como realiza a função de autor”. Isso se dá pela escolha de uma entre outras formas de dizer. A imagem e a charge contribuem para dar um fecho necessário ao texto.

A escrita no *blog* mostrou uma articulação com a forma de escrever um poema, a linguagem utilizada e o suporte onde seria divulgado. Coracini (2011) observa, na escrita dos *blogs* escolares, pouco distanciamento entre essa escrita e o que se chama de estudo dirigido. Pode ser pensado, conforme a autora, como se estivesse “camuflando o discurso autoritário” (2011, p.35), já que essa escrita está ainda presa a padrões de escrita, normatizados. Na leitura proposta pela autora, os textos criados são uma “resposta” a tarefas direcionadas pelo professor, culminando na escrita mesma tanto no *blog* quanto no papel. Na discussão proposta pela autora, o *blog* tem o mesmo sentido do que um texto escrito no papel, como um “meio econômico” (2011, p. 33) de gerir o trabalho da escola.

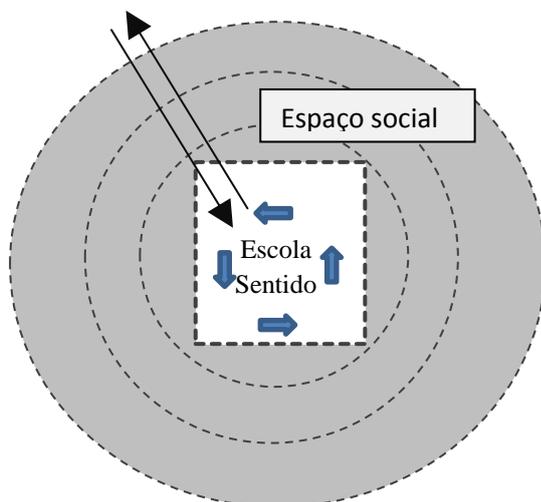
Em nossa proposta, a forma de trabalhar o léxico, com suas adequações, existiu uma preocupação dos alunos com uma outra função do *blog*, uma preocupação com o outro-interlocutor, que se presentifica no texto do aluno. E isso tem a ver com a discussão que propomos sobre autoria. Os indícios, tais como adjetivação, os cuidados lexicais na reescrita do texto, mostram-nos que a escrita no *blog* possibilitou algo a mais, uma responsabilidade que não se manifesta em um texto comumente escrito nas aulas de redação. O ato de escrever para um outro sujeito parece produzir efeitos distintos da escrita no papel. O que mudou nesse processo?

Provavelmente, o que vemos talvez tenha menos a ver com o que se diz e mais pela forma de fazê-lo. A responsabilidade do dizer: a possibilidade de mudar o que já estava pronto e produzir o diferente foi um fator motivador para a continuidade da pesquisa, o *blog* não como um fim em si mesmo, mas uma forma de poder dizer, entre outras. Mesmo que a escrita do/no *blog* não seja tarefa comum no cotidiano escolar, a aproximação a essa prática permitiu que o sujeito pudesse, nos termos de Lagazzi-Rodrigues (2006b), “ousar ser autor” (2006, p.99), dar um passo a mais na escala autoral.

Na proposta que apresentamos, percebemos que mudou a forma de se relacionar com a imagem do professor, o que nos leva a considerar que a escrita no *blog*, no espaço escolar, motivou a escrita e as ações dos sujeitos. Discursivamente transformou a forma de se ver e ver o outro no processo de escrita. A escrita no *blog* imprimiu outro olhar à forma de o sujeito se relacionar com o texto. A responsabilidade do que se insere na rede (as produções dos alunos, as situações vivenciadas por eles) está mais sob a responsabilidade do aluno do que do professor.

A figura que elaboramos para representar o 3º movimento já está mostrando uma outra configuração, diferente daquela que havíamos proposto no movimento anterior. E, para pensar esse processo, ela se apresenta assim:

Figura 20 – Representação do 3º movimento de autoria



Fonte: elaboração nossa (2016).

As linhas pontilhadas sinalizam a porosidade entre a escola e espaço social, representando o processo de construção do sentido por meio dessa abertura ao outro. O saber desloca-se da escola para fora dela, o que implica um envolvimento maior do interlocutor na elaboração do texto, procurando adequar-se às condições de produção de um texto que circula no espaço virtual. Pressupõe-se, assim, que é preciso um cuidado maior na escrita do texto que vai deixar de pertencer a esse sujeito que escreve.

O envolvimento significativo com o outro é decorrente da transposição de uma barreira física, mas não só pelo deslocamento até a comunidade (por meio de entrevistas), mas simbolicamente quando a escrita passa a fazer mais sentido ao aluno e, assim, é possível projetar um leitor real e fora da escola para os textos. E, neste caso, não apenas um leitor avaliador (o primeiro leitor), já pressuposto em toda prática de escrita, e o professor, mas também um leitor efetivo.

O envolvimento significativo com o outro está, como entendemos, nesse limiar entre fronteiras físicas e simbólicas, isto é, significativo não é apenas deslocar-se até a comunidade, mas implica um entrelaçamento de experiências empíricas com situações de escrita significativas. Da forma como está se delineando neste 3º movimento, há uma exigência de um leitor efetivo para os textos escolares.

Compreendemos o sujeito da escrita coletiva se constituindo por meio de uma relação com o que lhe é exterior. Nesse caminho, conforme Orlandi (2001a), o sujeito é capaz de “assumir, diante da instituição escola e fora dela (nas outras instâncias institucionais) esse papel social, na sua relação com a linguagem: constituir-se e mostrar-se autor”. No caso das SDs que analisamos neste 3º Movimento, os alunos começam a perceber que o texto pode ter outras funções além de ser entregue para apreciação do professor, que é um leitor privilegiado e coautor do processo de escrita. A função de autor no discurso é compreendida como

[...] a função que o *eu* assume enquanto produtor da linguagem. Sendo a dimensão discursiva do sujeito que está mais determinada pela relação com a exterioridade (contexto sócio-histórico), ela está mais submetida às regras das instituições. Nela são mais visíveis os procedimentos disciplinares (ORLANDI, 2001a, p.77, grifo da autora).

Mesmo que a escrita do texto no blog seja ainda uma resposta à solicitação do professor, já se cria uma imagem de texto que poderá ser lido por outros sujeitos. Em vista disso, o sujeito aluno mostra preocupação pela forma como apresenta o léxico no texto, bem como acrescenta uma imagem que parece funcionar como uma adequação a outro espaço que esse discurso produzido na escola vai ocupar. A preocupação demonstrada pela escolha do léxico, da imagem, sinaliza um sujeito aluno que assume aquele dizer, embora o dizer, no nível da formulação, mantenha-se por relações de paráfrase.

Nesse movimento, a posição desse sujeito da escrita coletiva é o de que não vê mais o professor como o único leitor dos textos feitos na escola, nem mesmo do texto que é fixo no contexto escolar.

O uso da tecnologia apela, ainda, a formas já vistas no papel. Seria, segundo Coracini (2011, p. 43) “o novo no velho”, uma forma de adaptação, todavia, como foi possível observar pelas imagens que se constituem dos elementos desse discurso já se percebem mudanças no jogo autoral.

#### 5.4 MOVIMENTO 4

Em um momento da pesquisa, quando todos os grupos tinham acesso ao arquivo do Projeto (entrevistas com idosos, pesquisa ao Estatuto do Idoso e palestra que aconteceu no auditório da escola sobre o dia a dia do idoso do município), foi solicitada aos alunos a construção de um novo texto em que cada grupo poderia apresentar a pesquisa até aquele

momento. Movidos pela ideia de colocar as discussões em prática no município, os grupos foram apresentando sugestões do que poderia ainda ser melhor para o idoso.

Os indícios que nos levaram a identificar o 4º movimento de autoria pautam-se na *organização intradiscursiva*, isto é, na forma de organizar as informações de arquivo disponibilizadas (institucionalizados e de registros de pesquisa em diferentes esferas) como as entrevistas com os idosos e as entrevistas em órgãos públicos.

As sequências discursivas a seguir referem-se às negociações do Grupo 1, as quais pudemos acompanhar com gravação das aulas no período de 4 aulas de 45 minutos. A SD6 ajuda-nos a compreender como se dá o processo de formulação do texto. O primeiro momento é marcado pela escolha, pelo tema por esse sujeito do Grupo1:

#### **SD6**

E1 - Então vamos falar primeiro do (...)

E1 - Das perguntas que foram feitas a A. ontem.

E1 - Vamos falar primeiro dela depois a gente fala do Estatuto.

E1 - Mas não é pra dar sugestão do Estatuto?

E3 - Aqui ó, atendimento preferencial e imediato individualizado ao idoso. Aí o que nós temos? Que tem atendimento preferencial mas isso não está sendo (...)

E1 - Tipo assim, de acordo com ela, na nossa cidade (...) os idosos são prioridade e tem um bom atendimento.

E3 - Mas está ocorrendo?

E3 - E outra coisa, o atendimento preferencial imediato é individualizado junto a órgãos públicos e privados prestadores de serviços à população.

E2 - Garantia de acesso à rede de serviço de saúde. Assistência social.

E1 - Isso!

E2 - É obrigação do Estado garantir à pessoa idosa a proteção, a vida e a saúde.

E3 - Bah, nosso tema é saúde né?

E1 - Sim, as nossas propostas são em cima da saúde.

E3 - Mas não tem que escrever o tema em cima?

E1 - Propostas sobre a saúde.

E3 - Isso, agora tá certo.

E1 - Feliz?

E1 - (leitura) Pensando nisso foi feito algumas perguntas a AH durante uma palestra que ela nos cedeu. De acordo com ela nossa cidade pessoas da terceira idade tem privilégio nos postos de saúde e hospitais tendo grande apoio.

E1 - Tá...o artigo que está relacionado a saúde é o que diz que o governo garante atendimento integral do idoso.

E1 - Prevenir doenças com remédios diz aqui.

E1 - Por intermédio do SUS .

E2 - Olha aqui A... incumbe ao poder público fornecer ao idoso, aos idosos gratuitamente medicamentos especialmente os de uso continuado.

E1 - Isso tá no estatuto não quer dizer que tá sendo aplicado.

Neste momento do processo, o tema sobre o qual esse sujeito fundamentou a discussão já estava se definindo: “Assistência à Saúde”, provavelmente resultado do quadro de saúde do entrevistado, resgatado do início do processo de pesquisa, na entrevista, em que o entrevistado expõe, dentre várias situações, o seu acometimento a problemas de saúde (“após vencer 2 cânceres”). Ao que parece, o grupo foi capturado por essa região do sentido, fazendo

com que, durante o PEC, retomasse o discurso da saúde e reafirmasse os importantes desafios enfrentados, por exemplo, pela população brasileira quanto “ao atendimento preferencial e imediato, à garantia de acesso à rede de serviço de saúde, proteção, a vida e a saúde”. Como se verifica nas falas desse sujeito, o discurso da saúde vai ecoando no transcorrer da conversa, evidenciado por expressões como “saúde”, “postos de saúde”, “hospitais”, “SUS”, “medicamentos”.

O início dessa conversa é marcado pela retomada de um acontecimento, a palestra com o membro da comunidade (“Então vamos falar primeiro do (...) das perguntas que foram feitas a A. ontem, depois a gente fala do Estatuto”). A ordenação das ações do trabalho (primeiro a palestra, depois o estatuto) sinaliza uma organização que vai sendo acolhida no interior desse coletivo, como um sintoma de sua necessidade.

A indagação “mas está ocorrendo?” e a afirmação “Isso tá no estatuto não quer dizer que tá sendo aplicado” apontam para uma possível realidade naturalizada socialmente, de que dizeres que constam em documentos oficiais podem não corresponder à prática. É a partir dessa indagação que o grupo parece se motivar à pesquisa sobre o acesso de medicamentos na comunidade.

Na SD13, percebemos o sujeito do Grupo1 iniciando um processo de “divisão” de tarefas:

### **SD13**

E1 - Seu D. após setenta anos desenvolveu algumas doenças graves, entre elas o câncer. Como tinha condições ele pagou hospital particular, mas essa é uma minoria, pois muitos dependem do SUS. Pensando nisso foi feito algumas perguntas para A.H. durante uma palestra...

E1 – O (...) procura aquela pra mim sobre o sobre os remédios? Procura aquele dos remédios rapidinho, rapidinho.

E2 - Dos remédios?

E3 - Por que dos remédios?

E1 - Porque eu quero falar dos remédios aqui, porque o A. comentou que (...)

Essa aparente divisão de tarefas movimenta a escrita (“procura aquela pra mim”, “eu quero falar”). Na sequência, é possível observar que a curiosidade determina a forma como o texto está sendo construído: primeiro há um questionamento de E3 a respeito do tema a ser tratado (“por que dos remédios?”); segundo, o que consideramos determinante, o acolhimento de E1 sobre o comentário de A, quando esse se referia à forma como alguns medicamentos são distribuídos para idosos no município. A forma como o tema está sendo conduzido, na prática coletiva de produção do texto, está relacionada ao dizer do outro, o que vem determinar a ordem dessa escrita. Isso significa que, ao contrário de quando cada um

escreve uma parte do texto, todos os integrantes contribuem, pela negociação, para a progressão textual. Há, aqui, um processo de interação imediata, o trabalho em grupo.

Essa sequência pode ser considerada como um “divisor de águas” no processo de construção da escrita, pois, a partir dessa negociação, da curiosidade, o grupo demonstrou inquietação para saber se, no município em que a escola pesquisada está inserida, os medicamentos eram realmente fornecidos gratuitamente, conforme regulamentado no Estatuto do Idoso. Dito de outro modo, implica pensar que é a partir das atividades de escrita, das atividades do projeto como um todo que surge uma preocupação concreta com questões sociais do entorno da escola. Verificamos que, logo que surgiu essa dúvida, a professora da turma sugeriu ao grupo uma pesquisa no Pronto Atendimento (PA), procurando resolver a inquietação. As condições para a pesquisa foram favoráveis, pois foi possível o deslocamento até o local pretendido para que a pesquisa pudesse ser concretizada, resguardadas as devidas autorizações.

No dia 03/10/2014, durante o período da aula de LP, acompanhamos o Grupo 1 ao PA, onde foram atendidos pela farmacêutica (responsável pelo setor de medicamentos), como vemos na SD14:

#### **SD14**

E1 - E aí a gente chegou numa pesquisa aqui ó: será que os idosos estão assegurados aos direitos como a gente citou aqui que seria aqui ó é: o artigo relacionado à saúde é o que diz que o governo garante o atendimento integral à saúde do idoso, por intermédio do SUS mesmo que apenas para promoção ou proteção da saúde. Outro ponto em destaque é o que garante os remédios aos idosos que é onde queríamos chegar. Será que são assegurados esses direitos aos nossos idosos? Aí é o que a gente queria saber.

A SD14 sugere que algumas das questões propostas já haviam sido pensadas previamente, como o dizer “Aí é o que a gente queria saber”. Isso demonstra que os enunciadores do Grupo 1 tinham um projeto de escrita, isto é, um planejamento coletivo: descobrir se os medicamentos fornecidos aos idosos eram destinados gratuitamente no município conforme apresentado no Estatuto do Idoso. A possibilidade de esclarecer dúvidas no PA permite que as práticas textuais encontrem respostas em situações concretas na comunidade. Essa experiência mostra como o sujeito é atravessado por discursos do entorno da escola, afetado por posições discursivas, diferentes da que normalmente assume em sala de aula, como, por exemplo, a posição de sujeito-investigador, como verificamos na SD15, durante uma situação de interlocução com a farmacêutica do PA:

**SD15**

E2 - Mas são bastantes medicamentos que são encaminhados? Não?

Farmacêutica - Olha, hoje a gente tá com bastante falta de medicação porque a licitação atrasou assim, daí acaba encaminhando bastante. Mas daí agora tá começando a chegar daí já diminui bastante.

E2 - Em torno de quantos idosos vem pegar?

Farmacêutica - Não tenho nem ideia, é bastante.

E1 - O remédio que mais sai qual é?

Farmacêutica - Que mais sai?

E1 - Diabete, talvez, insulina?

Farmacêutica - Olha, ultimamente (risos) tem saído muito calmante na verdade, não tem, o mais é o famoso Rivotril né (risos), mais até do que medicamento pra diabete, hipertensão, sai bastante também, mas a gente tá procurando encaminhar agora pra farmácia popular, né, todas as farmácias aqui de SL tem farmácia popular. Esse medicamento pra hipertensão, diabetes, ele é fornecido tudo de graça pra eles.

(Pausa pra foto)

E4- Eu acho que é isso.

Após concretizarem a pergunta pensada em sala, pretendendo descobrir se eram “assegurados esses direitos aos nossos idosos”, surge o que poderíamos chamar de um 2º momento da entrevista com a farmacêutica, um espaço para perguntas espontâneas, não planejadas. As perguntas, como “o remédio que mais sai qual é?” e esperar como resposta “diabete, talvez, insulina?”, apontam para uma expectativa de que muitos idosos adquirem problemas de saúde. A partir daí, ocorre uma quebra de expectativa que é promovida pela fala da farmacêutica, que também mostra surpresa ao rir, quando esclarece que o remédio mais utilizado no município é um tipo de calmante, o “famoso Rivotril”. Esse fator, não esperado, foi condicionante para a consecução do texto, o que nos faz lembrar que os sentidos não são dados *a priori*, mas dependem, nesse caso, de momentos de negociação, em condições de produção específicas.

Após esse momento de pesquisa local, no PA da cidade, o Grupo 1 retorna à escola, à sala de aula, e prossegue na produção do texto. A SD8, que revisitamos a seguir e que optamos por transcrever na íntegra, ajuda-nos a compreender como o processo de construção do texto está sendo determinado por negociações entre seus enunciadores:

**SD8**

E1 - Vamos começar um parágrafo. De acordo (...)

E3 - Tá ligado aí, como é que tu terminou o último parágrafo?

E1 - Promoção ou proteção da saúde, outro ponto em destaque é o que garante os remédios aos idosos, que é onde queremos chegar. Será que são assegurados esses direitos aos nossos idosos?

E3 - Então assim ó, bom, ponto. Com a nossa pesquisa (...)

E1 - De acordo com a enfermeira responsável pelo (...)

E1 - Pelo pronto atendimento.

E4 - *Eu ia perguntar uma coisa, mas é uma pergunta idiota (...)*

E3 - Pergunta M (...)

E4 - Ele perguntou qual é o remédio que mais sai (...)

E1 - Calmante cara, por que calmante cara?

E3 - Cara, as pessoas tão estressada!

- E1 - Mas o que mais sai, todo mundo de SL tem insônia cara!
- E1 - Aqui ó: de acordo com a enfermeira responsável pelo pronto atendimento em SL os idosos têm preferência na fila, não por lei, mas sim pelo próprio respeito dos moradores. Deixa eu ver o outro que fala aqui.
- E3 - Não, ela falou por lei e também pelos moradores, também.
- E1 - Não por lei, mas sim pelo próprio respeito dos moradores.
- E2 - Sim, tá certo, não tem uma lei lá que fica tá obrigando lá, todos sabem.
- E1 - Tem essa lei sim aqui ó, o estatuto do idoso nos propõe que eles são privilegiados ao acesso da rede de saúde e assistência social. Mas mesmo tendo essa, mas a maioria não sabe dessa lei, mas o idoso tem respeito dos moradores.
- E4 - Então tá, só isso povo?
- E1 - Nossa cidade é uma cidade industrial, né cara, então, aí tava falando lá dos calmante... se tivesse algum outro lazer pra eles fazer porque como é muito trabalho às vezes...
- E2 - Muitas pessoas também às vezes não gostam né? Por que em SL o que tu vai fazer de lazer?
- E1 - Não tem nada né cara.
- E2 - Não tem, se tu sair de noite na praça não tem nada, é tudo fechado, não tem nada pra tu fazer de lazer.
- E2 - Vai numa cidade grande tem parquinho, tem isso tem aquilo, negócio pra caminhar, pra tu andar, o que é que tem aqui?
- E2 - O L. só serve um negocinho, o idoso já não gosta de ir.
- E2 - As pessoas trabalham, vem pra casa trabalham, vem pra casa, começa a ficar repetitivo e dá depressão.
- E2 - Muita gente é dependente às vezes de filhos de coisa pra ir, que não dirige (...)
- E1 - Se tivesse um aqui na praça, né cara?
- E2 - E outra coisa de lazer, o que é que o jovem faz em SL de noite? Nada.
- E1 - Só agora que foi abrir alguma coisa, mas...
- E1 - Fazer um parque né cara!
- E2 - Tá certo, fazer um parque, com lago.
- E2 - Um parque assim de caminhada e coisa né?
- E1 - Cara, olha só, vão fazer a ponte ali, né?
- E2 - Vão.
- E1 - É uma boa cara!
- E2 - Lado de baixo, ali né?
- E1 - Fazer um parque, é ideias, ideias (...) porque faz uma licitação (...)
- E2 - Isso ali também pros idosos daí né?
- E1 - Pode-se aproveitar para os idosos e para a população toda, né?
- E2 - População toda né. Realidade (...)

A primeira observação é feita por E1, que propõe que se comece um parágrafo, e sugere que se fale de uma ideia nova, começando de outro jeito (“De acordo com...”). A partir desse momento, E3 propõe uma retomada do texto, lembrando-se de processos coesivos tais como: “como tu terminou o último parágrafo?”. Após a leitura de E1, E3 sugere que se dê continuidade ao texto, falando sobre a pesquisa realizada no PA, o qual é atendido.

A discussão encaminha-se para descobrir se os medicamentos são realmente assegurados aos idosos, tal como propõe o Estatuto do Idoso. Em um momento da negociação, o Enunciador<sup>4</sup> apresenta uma pergunta que considera “idiota”, mas, com o incentivo do Enunciador<sup>3</sup>, dá continuidade e lembra o grupo da seguinte pergunta: “Qual o remédio que mais sai?” Esse fator pode ser considerado propulsor de uma mudança significativa na sequência do texto e, ao final, para a construção da proposta do grupo.

A SD8 aponta para a forma de constituição do sentido proposto pelo Grupo1, determinada por um processo de negociação. Essa pergunta, considerada “idiota” pelo Enunciador 4 do Grupo 1, vai desencadear a discussão sobre as impressões a respeito de moradores da cidade. Para o Enunciador 3, a população é estressada; para o Enunciador 1, a população toda tem insônia e toma calmante. A negociação pré-textual segue até que o Enunciador 1 retoma a questão dos calmantes e propõe, como discussão: “se tivesse algum outro lazer pra eles fazer porque como é muito trabalho as vezes...”, até o momento em que Enunciador1 sugere: “fazer um parque né cara!”. Essa será a proposta que o grupo apresentará como uma possível solução para o problema (uso de calmantes) que identificaram com a pesquisa.

A SD4, abaixo, representa o desfecho do processo de escrita do texto:

#### **SD4**

Seu D. após os seus 70 anos desenvolveu algumas doenças graves, entre elas o câncer, como tinha condições ele pagou hospital particular, mas essa é uma maneira, pois muitos dependem do SUS.

Pensando nisso foi feito algumas perguntas a A.H., durante uma palestra que nos *proporcionol* com A. em nossa cidade, pessoas da terceira idade *tem* a maioria dos privilégios nos postos de saúde e hospitais. O estatuto do idoso nos propõe que eles são privilegiados ao acesso das redes de saúde e assistência social local. Outro artigo que está relacionado a saúde é o que diz que o governo garante o atendimento integral a saúde do idoso por intermédio do SUS, mesmo que apenas para promoção ou proteção da saúde. Também em destaque é o artigo que garante os remédios aos idosos, que é onde queríamos chegar: Será que são assegurados estes direitos aos nossos idosos? De acordo com a farmacêutica responsável pelo Pronto Atendimento em SL, os idosos têm preferência na fila, não por lei, mas sim pelo próprio respeito dos moradores. A respeito dos remédios, o governo dá suporte a praticamente todos os idosos.

Aproveitando a situação também a questionamos sobre qual o remédio de maior uso da população, nos foi dito que é o calmante. Ao obter essa informação, chegamos ao consenso de que uma população que faz muito o uso do calmante, é uma população *extressada*, que não tem muito lazer.

Diante disso chegamos a nossa proposta. SL é um município ainda pequeno, sem muitos pontos de lazer e por este motivo acredita-se que o futuro da cidade deve ser planejado. Por que não investir em um grande parque multifarefas? Ou algo para maior lazer no município. É algo para se pensar, planejar o futuro agora, para que SL seja uma grande e bela cidade.

O texto inicia-se com um tema em particular, a saúde pública, cuja motivação vem ecoando desde a entrevista com o idoso, a palestra com a representante da comunidade, o Estatuto do Idoso e a entrevista no PA. Esse gesto investigativo do grupo faz surgir o tema motivador da proposta: “Por que não investir em um grande parque multifarefas? Ou algo para maior lazer no município?”. Esse fator mostra-nos que a organização do texto reflete uma progressão da pesquisa em que o grupo se envolveu, costurando pontos de vista diferentes, como a fala do representante de idosos (“pessoas da terceira idade tem a maioria

dos privilégios nos postos de saúde e hospitais”), o saber de arquivo, a partir do que foi sinalizado sobre o Estatuto do Idoso (“nos propõe que eles são privilegiados ao acesso das redes de saúde e assistência social local”, “saúde é o que diz que o governo garante o atendimento integral a saúde do idoso por intermédio do SUS, mesmo que apenas para promoção ou proteção da saúde”, “que garante os remédios aos idosos”) e a fala da farmacêutica (“os idosos têm preferência na fila, não por lei, mas sim pelo próprio respeito dos moradores”, “o governo dá suporte a praticamente todos os idosos; que é o calmante”). A costura do saber intradiscursivo, no nível da formulação, caracteriza um dos indícios de autoria trabalhados por Possenti (2002), quando se abre espaço ao dizer do outro discursivo, discursos de outros enunciadores.

Essa articulação de várias vozes, de se abrir ao outro como propõe o autor e como mostramos na SD4, dilui-se no texto quando o sujeito do Grupo1 consegue produzir um distanciamento com o dizer “Será que são assegurados estes direitos aos nossos idosos?” Esse distanciamento faz trabalhar um novo gesto de pesquisa: investigar o medicamento de maior utilização na comunidade.

Na SD4, a articulação das vozes com posterior deslocamento para um novo gesto de interpretação do sujeito está sendo construída por meio de negociações, o que reforça a ideia de que, mesmo em um espaço de escrita que é colaborativo/negociado, cada texto tem algo de singular, particularmente quando se escolhem uns sentidos e não outros. A alteridade é constitutiva do processo de escrita, e isso nos faz pensar que a construção da escrita articula-se nos espaços de negociação, aceitando e rejeitando opiniões, retomando situações, sugerindo novos direcionamentos, propondo questões.

O texto, segundo Orlandi (1999), não segue qualquer direção, mas “há uma necessidade que rege um texto e que vem da relação com a exterioridade” (1999, p. 15). Esse dizer da autora pode ser pensado em nossa materialidade em relação à organização sentido, a historicidade do texto, que se materializou no linguístico e foi promovida pela forma como são organizadas as retomadas e articulações temáticas, seja da entrevista, da palestra, das discussões no interior do grupo, que vão constituindo sentidos para além de questões de certo/errado em relação à construção do texto, está, antes, no processo como um todo, marcado pela abertura à voz do outro, à exterioridade.

Como se pode verificar, a negociação, os desacordos preexistem à produção do texto, por meio de um processo, denominado por Gallo (2008, p. 43) de textualização, que vai além da escrita do texto, do puramente linguístico. Como pudemos acompanhar em nossa pesquisa, é resultado de um processo, visto pela autora como “a prática de sua produção”, em

que o trabalho do professor e do aluno é de conter a dispersão dos sentidos, limitando e produzindo um fechamento, ainda que arbitrário, para o texto.

As negociações durante o processo de textualização, de aceitação e rejeição, confirmam essa ideia da autora, de que “não se tem jamais um texto em si (como objeto)” (GALLO, 2008, p. 43) e, mesmo com um planejamento textual, a pesquisa no âmbito social, como o PA, permitiu que o texto percorresse outros caminhos não conhecidos antecipadamente (a descoberta do uso do calmante), mas que foram determinados no interior do grupo após inquietações de um coletivo, o que sinaliza atravessamento de espaços distintos de memória. Isso confirma que percorrer outros espaços sociais aproxima as esferas de sentido da escola e da comunidade, efetivando, assim, a instituição escola como uma instituição social, diferente do que se apresenta em práticas textuais de um discurso pedagógico autoritário.

O voltar-se, efetivamente, ao exterior da escola, estabelece relação com o que denominamos escrita significativa, o quê e para quem se escreve, tal como se resume pela proposta elaborada por G1 (“Por que não investir em um grande parque multitarefas?”). Esse investimento no outro, no social, decorrente da interpretação sobre a causa do estresse da população (“uma população que faz muito o uso do calmante, é uma população estressada, que não tem muito lazer”), provoca um distanciamento da ideia de circularidade do DP.

A responsabilidade desse sujeito da escrita coletiva torna-se visível quando a escrita dos textos é movida por um elemento exterior ao ambiente escolar, pela vontade de, diante do conhecimento sobre as necessidades dos idosos, propor alguma contribuição, com ações sociais práticas. A iniciativa de buscar fora da escola respostas para a escrita do texto, permitindo, com isso, a retomada de situações discutidas em momentos distintos do trabalho, faz trabalhar o saber do idoso de outro modo.

O gesto de interpretação do sujeito, que busca solucionar um problema detectado (“Será que são assegurados estes direitos aos nossos idosos?”), aponta para uma ressignificação do sentido, que se atualiza no discurso, a partir de onde começa a produzir efeitos diversos como, por exemplo, a elaboração de uma proposta que contribui para o dia a dia do idoso no município.

Na SD4, as expressões “câncer”, “doença”, “acesso a redes de saúde”, “remédio” possivelmente foram condicionantes para a elaboração de propostas visando a atender necessidades da comunidade. Isso aponta para um distanciamento de um ensino pautado na repetição, no sentido único, e abre fissuras para um processo que aceita a multiplicidade de

sentidos e, conseqüentemente, oportuniza ao sujeito deixar sua marca de autor nesse texto e no social.

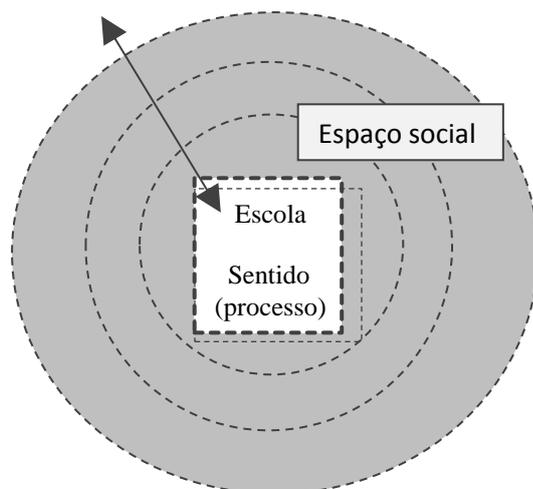
As escolhas enunciativas, representadas nas SD6, SD13, SD14, SD15, SD8. SD4 apresentadas neste 4º movimento de autoria, promovem articulações com todo o processo de pesquisa, o que já constitui um significativo avanço na escala autoral. Esse processo, que abrange a possibilidade de escolha, de imprimir diferentes gestos de interpretação, acontece a partir da entrevista até a elaboração das propostas, que, além do professor como leitor privilegiado, como nos movimentos retratados inicialmente, projeta-se para fora da escola, à comunidade, em busca do bem estar do idoso desse lugar.

Na perspectiva que desenvolvemos, o contato social (dimensão física) aproxima o sujeito aluno de escritas mais significativas, o que favorece a dissolução de fronteiras simbólicas (GALLO, 2012). As dimensões física e simbólica são noções que, nesta pesquisa, encontram-se imbricadas: o conhecimento faz sentido quando é construído por/para sujeito real. Esse envolvimento social (físico) permite-nos compreender que a construção de uma escrita significativa, com autoria, afasta o sujeito da superficialidade de um texto que é escrito para cumprir uma tarefa escolar, como textos que se alinham ao DO (GALLO, 2008), e o aproxima da reflexão sobre os sentidos reais da comunidade.

Desse modo, o 4º Movimento distancia-se dos demais, pois enquanto nos anteriores havia uma preocupação maior em cumprir uma atividade escolar, percebe-se aqui um efeito maior de realidade, quando há possibilidade de resolver um problema real na comunidade, sujeitos com direitos que deveriam ser assegurados. A relação com a exterioridade, segundo Orlandi (2012, p.172), “abre para o outro sentido, dispersa, põe em movimento”. Os sentidos são mobilizados como uma necessidade material, cuja temática com a pessoa idosa revela uma preocupação social, e não mais um trabalho institucional escolarizado.

Elaboramos a figura 21, a seguir, procurando representar o funcionamento do 4º movimento de autoria:

Figura 21 – Representação do 4º movimento de autoria



Fonte: elaboração nossa (2016).

Na figura acima, as linhas pontilhadas representam a porosidade com que o espaço de sentido da escola se envolve com outros espaços de sentido, os quais integram ao texto um saber decorrente da pesquisa realizada, de forma que o saber da comunidade/do idoso ultrapasse significativamente as fronteiras da escola que absorve esse saber para construir sentidos na materialidade textual. As vivências de escrita do aluno nos fazem compreender avanços na função de autoria desse sujeito aluno no momento em que a proposta elaborada pelo Grupo 1, mesmo ainda fixa ao texto, consegue propor um outro olhar sobre o tema (saúde) pelo qual foi capturado na entrevista. O sentido se constitui na relação de vai e vem, a partir da necessidade, de anseios coletivos.

A singularidade desse movimento é a necessidade de esse sujeito buscar respostas de um coletivo. Nesse momento, o texto, segundo Furlanetto (2014), “aparece como *resposta* a uma busca, a um embate que representa uma viagem por regiões distintas fornecendo cada uma material que julgamos capaz de se associar a outros” (2014, p. 60, grifo da autora). A articulação entre o saber interdiscursivo (inacessível ao sujeito) e o saber a que esse sujeito tem acesso imprime densidade ao texto.

A possibilidade de buscar respostas ao questionamento ali levantado demonstra/reforça a ideia de que o texto não pode ser visto como um lugar onde podemos encontrar verdades, mas sim um espaço de reflexão. E é nesse espaço de reflexão que o sujeito assume uma posição de autor mais efetiva, na ilusão (necessária) de que é a origem desse dizer.

A forma de assumir o dizer pelo sujeito pode ser pensada pelo jogo de representações imaginárias. O sujeito da escrita coletiva assume o dizer, quando se vê na

origem, como um saber que nasce nele, na relação entre o sujeito e a linguagem. A imagem desse sujeito da escrita coletiva é o de que se constitui pelo envolvimento com situações do cotidiano, um movimento de “vai e vem”, situações que são significativas. A imagem do professor não é mais daquele que é único responsável pelo saber, mas é incentivador do processo de pesquisa. O objetivo de ensino deixa de ser unicamente entregar um texto ao professor, mas são efeitos constituídos nas relações discursivas, tal como nos aponta Abreu (2009):

[...] o posicionamento da escola de oferecer propostas, por meio da diversidade de suas práticas, que levem ao questionamento da realidade e a um verdadeiro processo de interlocução; o que significa, no mínimo, que o aluno escreva não com o objetivo exclusivo de ser lido pelo professor, para ser avaliado, mas escreva tendo em vista outros interlocutores presentes ou virtuais (ABREU, 2009, p. 4).

É justamente por isso que o 4º movimento de autoria difere dos anteriores, porque promove articulações entre as atividades que o grupo se envolveu em todo o projeto, como a articulação entre a entrevista com o idoso, as pesquisas sobre a temática em âmbito local e global, o deslocamento até o PA da cidade e, ao final, elaboração de uma proposta em “um verdadeiro processo de interlocução”. Como se o sujeito passasse a ser o que define as regras de sua escrita e o professor passasse a ser visto como colaborador desse processo, o que acaba fissurando os sentidos desse DP ou, como melhor expressam as palavras de Daltoé (2011), ao se referir ao uso da metáfora no discurso presidencial de Lula, como responsável por desarrumar os sentidos estabilizados da política e provocar uma “mexida nas fileiras de sentidos ‘bem acomodados’” (2011, p. 128). Pensando em nossa materialidade, a possibilidade de o aluno “tomar as rédeas” desse discurso da escola acaba, também, mexendo com as fileiras de sentido do DP, quando o professor é o que, normalmente, direciona o trabalho.

É possível pensar, a partir das SDs que compõem este 4º movimento, que o avanço nas práticas de escrita analisadas até este momento se dá pela apropriação de bases da cultura do entorno, uma vez que o sujeito conseguiu promover um deslocamento de sentido, quando produziu sentidos que poderão ter efeitos na comunidade.

## 5.5 MOVIMENTO 5

Em alguns momentos do projeto desenvolvido na escola<sup>39</sup>, os alunos apresentaram à comunidade suas pesquisas, ou iniciativas realizadas durante o PEC, que não se restringiram à divulgação de pesquisas desenvolvidas na escola para corresponder a um trabalho escolar, mas pesquisas que se propunham a algum tipo de envolvimento social, em vista de problemas ou deficiências naquela comunidade. Para pensar o 5º movimento de autoria, trazemos à discussão a divulgação, no espaço radiofônico, das pesquisas e iniciativas dos grupos que foram surgindo durante o projeto na escola: propostas dos grupos, pesquisa sobre o Cartão do Idoso, sobre os medicamentos no PA, apresentação musical e divulgação da campanha solidária.

Para pensar esse movimento, chama-nos a atenção a forma como o sujeito enuncia, por exemplo a regularidade com que faz uso de palavras de interlocução (“bom dia”, “quem quiser acessar”, “quero oferecer”, “bom dia rádio ouvintes”, “gostaria de aproveitar esse momento para pedir os rádio-ouvintes”, “quem quiser ajudar”). Tais expressões são indícios potenciais de autoria, pois permitem que o sujeito da escrita coletiva estabeleça conversas com o ouvinte, o que sinaliza para a forma como o discurso da escola pode adquirir legitimidade quando alcança outro lugar institucional, o ambiente radiofônico, distanciando o discurso de uma memória institucional da escola.

A SD5, que retomamos a seguir, traz o trecho da programação em que o Enunciador 1 (E1) apresenta a experiência de seu grupo (Grupo1) e a forma como elaboraram a proposta pensando nos idosos no município. Nesta oportunidade, oferecida pela Rádio, também tiveram espaço para falar a professora da turma, a Coordenadora do Grupo de Idosos<sup>40</sup> e uma aluna, integrante do Grupo3, que prestou homenagem aos idosos, com a música que o grupo elaborou durante o PEC. A SD5 é um trecho da apresentação, que corresponde à pesquisa desenvolvida pelo Grupo 1:

---

<sup>39</sup> A divulgação das pesquisas aconteceu durante a pesquisa na escola, mas não de forma linear. Isso significa que os movimentos de autoria não têm relação com etapas cronológicas, mas com um processo de vivências de escrita.

<sup>40</sup> O convite à Coordenadora do Grupo de Idosos foi uma sugestão da equipe do rádio e acolhida pelos alunos.

**SD5**

E1 - É... bom dia meu nome é A., (...) o meu grupo nós resolvemos entrevistar o seu DDG, grande personalidade que foi prefeito de SL várias vezes e diante dessa entrevista que nós gravamos tudo, produzimos um texto e em cima desse texto nós pensamos em como nós podíamos divulgar. Com esse texto fizemos um poema e publicamos num *blog*, é XXXXXX@blogspot.com, quem quiser acessar, e depois que a gente publicou esse projeto tivemos uma palestra com a A. em que queríamos saber como era a vida dos idosos na nossa comunidade em que poderíamos melhorar. Pesquisamos também no estatuto do idoso em que o seu D. teve algumas complicações de saúde e resolvemos aprofundar sobre a saúde. É, tinha um artigo que dizia que os remédios são assegurados a todos os idosos que não podem contribuir para comprar eles. E como não tínhamos conhecimento se esse direito era assegurado fomos até o Pronto Atendimento para ter essa informação. Lá nos foi dito que sim, é assegurado esse projeto, esse artigo e todos os remédios são dados aos idosos e os que não conseguem, não é conseguido lá é encaminhado à Assistência Social e eles encaminham ao governo pra ver se há possibilidade de conseguir esse remédio de graça para o idoso. E aproveitando que estávamos lá, é..., questionamos ela também sobre qual era o remédio que mais era consumido em SL. Nos foi dito que era o calmante. Eu e meu grupo chegamos à conclusão que uma população que faz muito uso do calmante, uma população estressada, que não tem lazer em SL. Com isso pensamos é... SL ainda é uma cidade pequena, poderíamos planejar o futuro da cidade e pensar assim é: para maior lazer porque não um grande parque multirefais em SL? É... com lagos, local para piquenique, pista para fazer é... caminhadas, ciclismo, é e uma proposta que eu acredito que não seja algo tão difícil de fazer mas que pode ser pensado para o futuro.

Na apresentação, conforme planejado, o representante do coletivo das três turmas<sup>41</sup> (E1) iniciou expondo como a experiência havia acontecido em seu grupo (Grupo1), bem como participou como “porta voz” das propostas elaboradas pelos demais participantes do PEC. Expôs a experiência com os idosos e como esta foi se desenvolvendo até aquele momento.

No trecho que selecionamos, E1 consegue explicitar o processo desenvolvido durante o projeto em que o Grupo 1 esteve envolvido: apresenta como o trabalho aconteceu no pequeno grupo (“meu grupo nós resolvemos”), dizendo como o grupo, do qual faz parte, chegou a uma proposta para o bem estar do idoso. Vale salientar que, embora o aluno tivesse organizado por escrito as falas, pudemos verificar que procurou tornar o mais natural possível a sua entrevista, como denotam as expressões mais informais e de saudação: “É... bom dia, o meu grupo (...)”, “nós resolvemos”, “a gente publicou”, “quem quiser acessar” (como se estivesse conversando com o ouvinte).

A ocorrência de verbos na 1ª pessoa do plural (“resolvemos”, “gravamos”, “chegamos à conclusão”), que apresenta o processo de pesquisa que se desenrolou na escola,

---

<sup>41</sup> A apresentação da pesquisa previa a exposição do processo em que os participantes das três turmas se envolveram, o que se concretizou. Para nossa discussão, contudo, selecionamos apenas a fala que corresponde ao trabalho desenvolvido pelo Grupo1.

sugere, passo a passo, uma preocupação de E1 em demonstrar para seu interlocutor como o coletivo chegou à determinada proposta. Além disso, mostra uma vontade desse sujeito de assumir um compromisso diante da sociedade. E1 fala de uma posição de aluno que pretende cumprir um trabalho escolar, mas, ao que parece, acaba sendo afetado pelas condições de outro lugar social, o lugar de radialista.

Nos termos de Grigoletto (2005), o lugar social determina o lugar discursivo, embora ambos se complementem, um produzindo efeitos no outro. No caso de nossa proposta, o sujeito da escrita coletiva, ao enunciar no espaço radiofônico, busca se identificar com saberes de outro lugar social, o lugar de radialista. O uso de expressões de saudação como “bom dia rádio-ouvintes” aponta para um sujeito que, não só tem uma imagem do que é este lugar, como também busca uma identificação ali como se estivesse assumindo as condições desse outro lugar, o que nos leva a compreender que o lugar social afeta esse sujeito da escrita coletiva, e que isso potencializa a ação desse sujeito responsável pelos sentidos ali emitidos.

A divulgação do processo de pesquisa, que alcançou um espaço legitimado do rádio, permitiu que esse sujeito, ao assumir as condições desse lugar, realizasse um ato de responsabilidade social. Isso pode ser verificado na materialidade, quando o representante do Grupo1 se apresenta no programa de rádio, cumprimenta todos os ouvintes e, ao experimentar as condições de outro lugar social, apresenta propostas para o bem estar do idoso. Inserido nas condições de um discurso radiofônico, esse sujeito da escrita coletiva não deixa de ser aluno que apresenta à comunidade um trabalho desenvolvido na/por meio da escola. Entendemos, com isso, que a escola está, de fato, assumindo sua função de instituição que tem compromisso com o social.

A SD5 demonstra o trabalho como missão cumprida, um final concreto, significativo (“Eu e meu grupo chegamos à conclusão”). Há uma resposta às angústias relatadas no primeiro contato com o idoso (“porque não um grande parque multitarefas em SL? É... com lagos, local para piquenique, pista para fazer é... caminhadas, ciclismo, é e uma proposta que eu acredito que não seja algo tão difícil de fazer mas que pode ser pensado para o futuro”), mostrando a necessidade de conter a dispersão dos sentidos, de atribuir um fechamento ao trabalho. A possibilidade de atribuir um começo e um final para o texto resulta, segundo Furlanetto (2014, p. 64), de uma decisão autoral.

A SD16, que segue, parece confirmar a ideia de que o E1 fala da posição de aluno que consegue se colocar em suspenso, experimentando, agora, uma posição de radialista-locutor, para falar de todo o processo de pesquisa, falar, no improvisado, sobre a experiência.

Nesse depoimento, o locutor da rádio questiona E1 a respeito de suas impressões sobre o trabalho:

**SD16**

E1 - Um projeto muito importante que eu acredito que resgata memórias do de todos os idosos que é uma cultura muito importante aqui em SL que foi a maioria agora cresce em volta disso e queria agradecer a A. por ter nos dado a entrevista e a professora G. que proporcionou este trabalho pra gente, a interação com os idosos todos, a professora R. que iniciou esse trabalho e a professora M. com quem nós estamos concluindo agora.

O dizer deste Enunciador solidifica o processo de escrita significativa quando, de improviso, explicita sua opinião sobre a pesquisa realizada, especialmente porque, segundo ele, “resgata memórias do de todos os idosos que é uma cultura muito importante”. Com isso, podemos compreender que a autoria além de estar no processo de formulação das propostas elaboradas, adquire maior legitimidade no momento da divulgação do conhecimento, o que implica dizer que a possibilidade de percorrer outros lugares sociais contribui para o processo de construção da autoria na escola.

Para pensar no atravessamento de lugares sociais no discurso dizer desse sujeito, apresentamos a SD17, a seguir, em que E5, ao final da apresentação das propostas na rádio, interpreta a letra da música construída pelo Grupo3:

**SD17**

E5- Bom, essa música eu quero oferecer pro Senhor IB e a SSB, mas especialmente pra eles mas também pra todos os idosos também. “O tempo passou e assim foi a vida na estrada comprida páginas de glória, de um belo casal que com garra e vontade fazendo verdade assinavam a história. Ela por ser jovem limites vivia pouco conhecia do mundo e do amor, do contrário ele tinha liberdade e por ser bom moço e boas amizades levava a vida com fé e vigor. Como não podiam somente estudar ter que trabalhar era a opção e um lindo namoro ali começava, pois ali formava essa bela união. Eram fascinantes as festas de amigos tudo era tranquilo com muita decência, sempre alguém puxava na viola uma moda, felizes cantavam pela noite afora bem longe das drogas e da violência. O tempo passou e tudo está mudado do tempo passado orgulho eles sentem, continuam fortes de corpo e de alma, que até se comparam a dois adolescentes. Revendo lembrando os amigos da escola M agora é só satisfação ao lado daquela mulher tão guerreira I agradece a grande companheira por estarem juntos num só coração”.

A SD17, acima, que corresponde à interpretação da letra da música como uma homenagem aos idosos daquele município, passa a assumir um sentido diferente de quando a atividade foi desenvolvida para ser entregue ao professor, após o questionamento da professora se haveria outras formas textuais com as quais poderiam escrever seus relatos. Com a interpretação da música, a função no discurso não mais corresponde a uma simples atividade escolar.

A opção de cantar a música como homenagem traz, nesta etapa do processo, outro valor. Quando a letra da música foi elaborada na escola tinha um significado de trabalho escolar destinado para o professor e em troca de uma avaliação. Quando interpretada no espaço radiofônico, a música é determinada pelas condições em que o discurso está sendo transmitido, em que se pressupõe um lugar típico de condições que lhe correspondem, isto é, lugar em que se ouvem notícias, entrevistas, discussões e músicas, configurando a passagem de um DP, que tende ao autoritário, para um DP mais polêmico, quando um texto tem condições de ser inserido em condições específicas de circulação e passa a assumir outra função. Dito de outra forma, uma letra de música elaborada na escola, em que o aluno produz um fragmento, nos termos de Gallo (2008) e o entrega ao professor, para uma homenagem, interpretada/cantada, torna-se texto, na proposta da autora. Há, aqui, a passagem de um DO (da escola) para um DE, que assume as condições deste outro lugar.

Para pensar como o lugar social, empírico, interfere na forma de dizer do aluno, tornando-o mais significativo, trazemos a pesquisa realizada pelo Grupo4, cujo foco era o direito da pessoa idosa. O Grupo 4 abordou os direitos sociais da pessoa idosa, particularmente o *direito* ao Cartão do Idoso. A escolha do tema deve-se, possivelmente, a queixas do entrevistado a respeito das dificuldades vividas no passado, diferente das facilidades de hoje. Durante as aulas em que o grupo elaborou o texto, as quais pudemos acompanhar com gravações, questionou-se se os idosos recebem a mesma assistência em relação aos jovens e se os idosos têm conhecimento sobre os seus direitos. A partir dessa inquietação, o grupo procurou esclarecer as dúvidas sobre direitos dos idosos em relação ao Cartão do Idoso, desconhecido, pelo menos, pelos integrantes do grupo.

Ainda que o acesso a um cartão possa significar não um direito, mas talvez a falta de respeito a esse segmento na sociedade, consideramos que a pesquisa assumiu importante função pela forma como o grupo se motivou para a iniciativa de divulgar a pesquisa e para a escrita do texto.

Com o consentimento dos pais, da direção e da professora, o grupo dirigiu-se ao órgão competente, na cidade próxima à escola, para acessar as informações sobre o cartão do idoso. Lá, conversaram com a responsável pelo setor de documentação, que alegou serem poucos os que procuram o órgão para adquirir o cartão do idoso. O grupo registrou as respostas e retornou a escola.

No grupo, percebeu-se a importância de divulgar a pesquisa realizada sobre o cartão do idoso à população. Para concretizar a ideia, foram sugeridas duas iniciativas: 1) possibilidade de publicar no jornal local uma reportagem expondo os passos que o idoso

precisa realizar para obter o cartão; 2) apresentar a pesquisa na rádio local, espaço já aberto à escola, com o intuito de alertar a população sobre seus direitos e deveres.

Privilegiamos a apresentação da pesquisa no espaço radiofônico, já que o item 1 (reportagem no/do jornal) vem marcado pela interdição por parte do jornal, o que fez com que a autoria desse sujeito da escola se enfraquecesse.

A divulgação da pesquisa do Grupo4, no espaço radiofônico, aconteceu no dia 23 de outubro, às 8h, quando compareceram integrantes do grupo. O locutor da rádio sugere que os integrantes falem sobre o que haviam pesquisado, conforme sinaliza a SD18:

#### **SD18**

E7 - Bom dia, nós, alunos do Ensino Médio Inovador, vamos falar sobre o cartão do idoso que vem sendo estudado pelo nosso grupo através do projeto memórias, nas aulas de língua portuguesa. Agora, nossa colega J. vai falar um pouco sobre o cartão.

E8 - Bom dia, é (...) nós chegamos a esse assunto porque em nossas pesquisas nas leis e no município sobre a vida, nós percebemos sobre a necessidade do idoso a ter acesso às informações. E agora minha amiga F. é vai falar um pouco mais como o idoso deve chegar a essa informação.

E9 - Bom dia, o idoso precisa comparecer a 5ª Ciretran em BN, preencher o formulário, reconhecê-lo em cartório, ter uma cópia da carteira nacional de habilitação e um comprovante de residência.

Locutor - Muito bem, e o cartão do idoso e agora eu vou perguntar pra vocês no improvisado. Vamos lá (...) e o cartão do idoso, esse cartão do idoso ele pra que que ele serve, afinal? No final de tudo o que ele vai beneficiar mais o idoso, porque que ele precisa desse cartão?

E7 - Esse cartão do idoso ele serve pra ele estacionar nas vagas do idoso e do cadeirante.

Locutor - É (...) quando ele estaciona no caso o carro dele ele tem que botar o cartãozinho no (...)

E7 - no retrovisor...

Locutor - no para-brisa (...)

E7 - é no para-brisa do carro *pro* policial saber que aquela pessoa é especial, então ele não precisa, caso não tiver tem que esperar aquela pessoa, até ele voltar no carro e se não for uma pessoa idosa ele daí dá multa, mas se for, se for idosa aí a pessoa tem que ter aquele retrovisor, se aquele cartãozinho não tiver o cartãozinho o policial multa(...)

Há partes da entrevista que nos remetem à forma de um roteiro, de uma programação. A fala do locutor que propõe “perguntar (...) no improvisado” também aponta para sujeitos não muito à vontade com o espaço da rádio. A partir desses dizeres, verificamos que o sujeito na posição de aluno, embora afetado por esse outro lugar social, lugar de radialista, ainda tem dificuldade em se desprender de uma prática de roteirização típica de um DP autoritário. Destacamos, contudo, que os objetivos de divulgar o direito sobre o cartão do idoso foram concretizados pelo grupo que conseguiu repassar à comunidade não apenas um trabalho escolar, mas uma pesquisa que produziria, no entendimento do grupo, efeitos significativos à comunidade. Os alunos precisaram experimentar posições, sujeitos diferentes para dar sentido à prática da divulgação desse conhecimento.

Em paralelo à pesquisa de cada grupo, em específico, aconteceu a campanha solidária. A divulgação dessa iniciativa aconteceu de três formas, como já antecipamos em capítulo anterior (mobilização na escola, reportagem *do* Jornal-X e apresentação no espaço radiofônico).

Para aprofundar o 5º movimento de autoria, retomamos a SD7, em que os Grupos se mobilizam na campanha solidária:

**SD7**

E6 - Bom dia, L., bom dia rádio ouvintes, a rádio VL, eu me chamo F., e estudo no EMI. Ontem, na quinta-feira, um grupo de alunos das turmas do EMI com total de 45 alunos visitou o asilo de velhinhos. O passeio foi muito bom, só que alguns alunos viram o sofrimento dos idosos. O EMI viu muita tristeza, mas os idosos ficaram muito felizes e alegres com a nossa visita. Eles disseram que raramente recebem visitas, mas ficam muito felizes com o nosso carinho. Lá as turmas do EMI cantaram, pintaram as unhas, arrumaram o cabelo, contaram piadas. Em uma de nossas conversas com J ela ressaltou que as primeiras semanas seus familiares vão visitar, mais tarde os esquecem. Ao voltarmos para a escola de nossa visita, decidimos fazer uma campanha de arrecadamento de *flaldas*, cremes entre outros para esse asilo. Gostaria de aproveitar esse momento para pedir *os* rádio-ouvintes que essa colaboração. Quem quiser ajudar pode deixar na escola X.

A SD7, divulgada no espaço da rádio por um representante das turmas, aponta para um processo que depende de uma aproximação com o outro, de suas reações para acontecer. E6 apresenta as impressões da turma a respeito da visita ao asilo e aproxima-se de outro lugar social para lançar uma campanha solidária em prol desse abrigo, ideia que surgiu de um envolvimento coletivo (“decidimos fazer uma campanha”) no dia do retorno à visita a esse asilo. No trecho, são apresentados detalhes sobre o que pode ser doado pela comunidade bem como o local de entrega na escola.

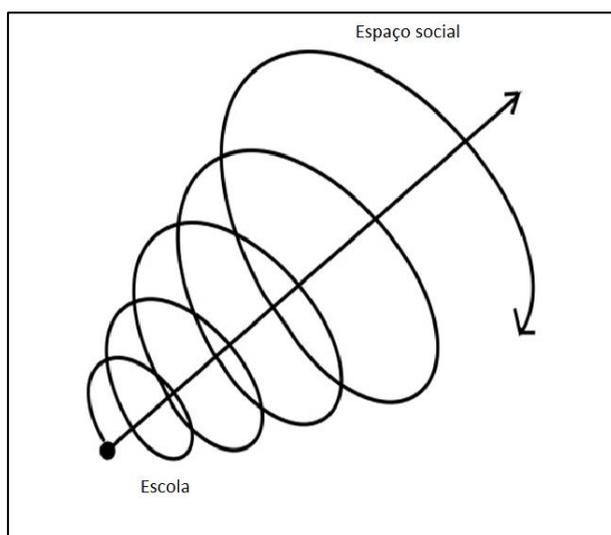
No caso dessa campanha solidária, o espaço de autoria é constituído com a aproximação entre o sujeito da escrita coletiva (escola) e o seu interlocutor (comunidade), materializada nos efeitos da iniciativa (doações) e na forma como alcançou um lugar social diferente do que normalmente se concretiza na escola. Esse espaço de autoria constitui-se em um processo similar ao qual Coracini (1999) propõe para a construção da escrita: “expressão de uma subjetividade que se constrói no outro, pelo outro e para o outro” (1999, p. 149). Essa relação é construída com o outro, em um espaço de circulação institucionalizado que não somente o da escola.

Nas sequências que apresentamos para analisar o 5º movimento, o sujeito da escrita coletiva, mesmo experimentando diferentes lugares sociais, entrevistado (no espaço radiofônico), entrevistador (no PA), líder comunitário (encontro com representante municipal)

não deixa de falar do lugar social de aluno, que apresenta à comunidade um trabalho desenvolvido na/através da escola e que sente certo orgulho por isso.

Quando elaboramos a figura a seguir, pensamos em representar o 5º movimento de autoria, apostando no atravessamento entre o sujeito, o sentido e as condições reais em que acontecem:

Figura 22 – Representação do 5º movimento de autoria



Fonte: Elaboração nossa (2016).

A figura busca traduzir a nossa compreensão desse movimento como um processo que envolve compromisso social e político. A forma em espiral mostra a escola inserida social e politicamente nesse contínuo, podendo configurar o que Orlandi (2005) denomina como assunção de autoria. Para a autora, “Aprender a se representar como autor é assumir, diante das instâncias institucionais, esse papel social na sua relação com a linguagem: constituir-se e mostrar-se autor” (2005, p. 76). Nesse 5º movimento, há uma projeção para fora da escola, mas, sobretudo, uma preocupação em propor soluções para as queixas e carências destes idosos. A assunção da autoria na escola acontece, aqui, quando são transpostas as fronteiras físicas e simbólicas da escola, quando se permite ao aluno vivenciar situações reais em uma comunidade como uma necessidade para impulsionar a escrita do texto.

Nas materialidades que analisamos, podemos dizer que há assunção da autoria quando se promove a conexão entre lugares sociais, como o lugar de radialista, entrevistador, líder comunitário, sem perder uma filiação escolar, isto é, esse sujeito aluno-coletivo não deixa de sê-lo quando experimenta outros lugares sociais, o que mostra que o DP da escola, ao invés de autoritário pode, em condições específicas, deslizar a um DP predominantemente

polêmico. Isso ocorre quando, na escrita, o texto é construído por sentidos concretos para o sujeito.

A divulgação das propostas dos alunos do EMI, no espaço radiofônico, mostra como um trabalho escolar pode produzir sentidos que transpõem o espaço escolar. Para isso ser possível é necessário promover condições para que o sujeito aluno se inscreva em outros discursos que não sejam somente circulares, como normalmente ocorre com o DP.

A imagem de texto, enquanto materialidade opaca, pode assumir múltiplos sentidos, especialmente de texto que, ao alcançar um sujeito real, tem possibilidade de mudança social, potencializada pela divulgação do conhecimento. A imagem do sujeito dessa escrita coletiva é de um sujeito que, ao explicitar como foi envolvido o processo de pesquisa, assume uma posição que se preocupa com o idoso, que, pela escrita, provoca mudanças sociais. A imagem do professor é de um sujeito que ampara a escrita do aluno, mas deixa de ocupar a posição tal como um DP autoritário, de detentor do saber, e passa a ser sujeito participante nesse processo.

Com a mudança de lugar social, o aluno, que escrevia para o professor, passa a escrever devido a um anseio. Por conseguinte, promove-se uma reconfiguração dessa posição sujeito da escrita coletiva envolvido pelo social, que se compromete não apenas com a escola, o final de uma pesquisa, mas é um compromisso social e político. Estar envolvido e envolver o poder público no processo de autoria.

No 5º Movimento de autoria, verificamos que as marcas de aproximação real entre a escola e a comunidade, tais como as expressões de saudação em momentos reais de interlocução buscam saturar, preencher um espaço vazio e, assim, constituem um “evento” (GALLO, 2008, p. 56). Tais marcas apresentam relação com o discurso onde se inscreve, sendo possível, portanto, distinguirmos uma forma textual da outra.

A forma de dizer desse sujeito, que faz uso de expressões de interlocução, inscrevendo-se em um discurso legitimado socialmente, no discurso radiofônico, favorece à autoria do aluno e aponta para um processo performativo, uma vez que a necessidade do “ser” desse sujeito se conecta ao “fazer”, quando suas iniciativas são significadas na prática, no real da comunidade.

Podemos traduzir esse processo de escrita como as vivências de um sujeito como respostas às necessidades de um outro sujeito social. E isso se dá, justamente, pela possibilidade de transpor tanto as fronteiras físicas quanto simbólicas da escola. Em nosso entendimento, é por meio do deslocamento físico da escola para a comunidade que se consegue transpor fronteiras simbólicas e, assim, ressignificar o conhecimento e possibilitar

ao aluno ocupar a posição de autor nos textos que produz. Nesse processo, é no discurso, sempre em movimento, que podemos acessar as relações cotidianas.

A partir da interpretação proposta sobre o funcionamento da autoria nos cinco movimentos que analisamos, consideramos que a produção escrita dos alunos de EMI foi se tornando mais significativa quando envolvida por “vivências” dos alunos na comunidade, articuladas e significadas na escola, corroborando o dizer de Coracini (1999) “que a percepção e, com maior razão, a aprendizagem, são determinadas pelo modo de ver e de viver dos sujeitos” (1999, p. 22). Mas e, sobretudo, é o “modo de vida” (1999, p. 22) dos sujeitos que determinam sua forma de aprender.

Tal como procuramos mostrar, o sujeito da escrita coletiva percorreu diferentes lugares sociais que permitiram experimentar diferentes posições, o que, possivelmente, pode ter propiciado uma reconfiguração, no próprio DP, da posição ocupada pelo aluno, uma PS aluno que se identifica com um discurso circular, parafrástico, para uma posição sujeito da escrita coletiva. Se esse sujeito constitui-se pela negociação, em um processo do que Gallo (2008) denomina de textualização, com práticas textuais com efeito de fechamento (passagem do DO para o DE), poderíamos pensar que as condições do DP, nesta pesquisa, assumiram uma configuração diferente do que normalmente se propõe na escola.

A análise dos indícios nas materialidades de cada um dos movimentos mostrou que a construção da autoria é decorrente da negociação do sentido em um coletivo, que foi sendo potencializada por projeções para além da comunidade escolar (de fora para dentro e de dentro para fora). Ao afirmar isso, verificamos essa relação não como etapas cronológicas, mas como um processo, a partir do que se pode propor uma superação de níveis de autoria (FURLANETTO, 2008). Os níveis verificados são apenas um recorte de um processo autoral mais amplo, processo este que não é estanque. Buscamos mostrar, com isso, que a autoria estabelece uma relação de sobredeterminação com a divulgação do conhecimento.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sábio é o que se contenta com o espetáculo do mundo,  
E ao beber nem recorda  
Que já bebeu na vida,  
Para quem tudo é novo  
E imarcescível sempre  
(*Ricardo Reis* – Fernando Pessoa)

O dizer de Fernando Pessoa, na “presença” de seu outro ‘eu’ Ricardo Reis, nos ajuda a pensar como o viver e o dizer estão sempre se renovando, se ressignificando. É essa a ideia que nos toca neste momento para pensar a autoria na escola, na sala de aula e para além dela.

Nosso interesse de pesquisa consistiu em compreender a autoria na escrita coletiva de alunos do EMI, quando envolvidos por conhecimentos do entorno da escola. Pensamos na aproximação entre os alunos e os idosos da comunidade onde a escola está inserida para investigar se essa aproximação de situações reais da vida desses sujeitos poderia contribuir na construção do conhecimento e aprimoramento da escrita, diferente de propostas criadas na escola, como se fosse um conteúdo a mais para ser repassado.

Para que a proposta de investigação da tese se tornasse possível, foi preciso criar condições para que nossa reflexão sobre autoria acontecesse. A partir daí, elaboramos um projeto de produção de textos, aproximando a esfera escolar da esfera cultural (PEC) de modo que fosse possível investigar uma escrita para além de práticas de “siga o modelo”. Buscamos, com isso, distanciar a escrita do texto de uma orientação com objetivos meramente avaliativos e não significativos, o que, certamente, não pode ser visto como uma garantia como em uma relação entre causa e efeito. Significa dizer que oferecer condições de escrita não implica, necessariamente, obter resultados previsíveis, sobretudo se considerarmos que o discurso está sempre sujeito a equívocos, à possibilidade, conforme Pêcheux (1997, p. 53), de que o sentido sempre pode ser outro.

Durante a pesquisa, os alunos produziam seus textos de forma colaborativa, tanto em sala de aula, como para além deste espaço. Com o decorrer da proposta, os grupos foram compondo outra forma de coletividade, isto é, com a divulgação de uma campanha solidária, a noção de coletivo extrapolou o pequeno grupo, compreendida como um modo de fortalecer o compromisso com a escrita.

A noção de escrita, que verificamos trabalhar neste coletivo, passa por uma organização complexa, que contempla o (des)acordo e que é efeito dessa relação entre a escola e a comunidade, apontando para uma tensão de vozes (no interior de um coletivo).

Nesta configuração, a escrita coletiva se configura como uma rede de singularidades, de subjetividades, o *eu* entre o *nós*, acolhendo o que há de singular, mas que se dilui na malha textual, de forma a não ser possível falarmos se esse ou aquele constitui o sentido. Observamos, neste espaço, que o sentido se constitui por meio da “negociação”, e mesmo que eventualmente se marquem redatores oficiais, únicos, contraria-se a ideia de que cada um escreve uma parte. A escrita, compreendida em seu processo, é um efeito de colaboração, não como junção de partes em que cada integrante escreve partes do texto e estas são identificáveis, mas uma colaboração que entendemos como discursiva, cujos sentidos são determinados a partir de um processo de textualização, que é anterior à materialização do texto, a partir de uma rede de singularidades.

Após a coleta dos dados desse processo de escrita coletiva que, ao que se verifica, buscou dar voz a quem nem sempre é ouvido (idoso), retomamos alguns questionamentos norteadores da pesquisa. 1) Ao promover a aproximação escola/comunidade, será possível favorecer a transposição das fronteiras simbólicas (GALLO, 2012)? 2) Como se dá o funcionamento da escrita coletiva de estudantes de EMI? 3) Como a autoria coletiva se configura no espaço escolar, quando os sujeitos são envolvidos pela divulgação de conhecimentos no entorno da escola? 4) O ProEMI, por ser um programa do governo federal, que oportuniza a inovação a partir de uma reorganização curricular, oferece condições para uma escrita autoral? Acreditávamos que, com a transposição de fronteiras físicas e simbólicas da escola, seria possível dar mais sentido a escrita coletiva do aluno e, com isso, potencializar autoria na escola.

Com o material coletado, fomos verificando um conjunto de regularidades que particularizam os gestos de interpretação dessa configuração de sujeito. A partir disto, organizamos o material em cinco movimentos de escrita, em que sinalizamos marcas que particularizavam cada um dos movimentos. A partir daí, apresentamos nossa interpretação de autoria em cada um dos movimentos.

Nos movimentos analisados, os indícios que identificamos, tais como presença/ausência de subjetivação, adjetivação, reelaboração textual, articulação entre o saber interdiscursivo e o saber de arquivo, expressões de interlocução, permitem-nos pensar que há uma relação entre a escrita coletiva e eventos significativos, isto é, uma relação com situações concretas da vida desse sujeito. Por isso, consideramos que há, no processo de constituição do sentido do texto, desde organização textual mais burocratizada, parafrástica, reelaboração/reformulação de gêneros textuais (num jogo entre estilo e subjetividade), projeção ao exterior, a uma escrita polissêmica, cujo deslocamento/ressignificação do sentido

é movido pela interlocução com questões reais na comunidade em que os sujeitos estão inseridos. Tais marcas sinalizam que a escrita apresenta níveis de autoria e o que o fato de se ter o que dizer/para quem dizer com envolvimento/comprometimento social favoreceu a autoria do aluno.

A autoria, na escrita coletiva, pode ser pensada como um efeito de uma escrita pluriacentuada, que aponta para a impossibilidade de se identificar de onde vêm os blocos de saberes que constituem o dizer, de forma que não é possível atribuir a responsabilidade a sujeitos específicos. Cabe, talvez, começarmos a pensar em um processo de instabilidade na noção da autoria, em que a alteridade é um caso exemplar de produção de textos na escola, seja entre pares de alunos, professor-aluno, pai-filho, aluno-comunidade. E essa interlocução “necessária” faz parte da constituição do sujeito pela linguagem, não sendo possível pensar em um sujeito desapegado de sua relação com o sentido e das condições em que é produzido. E esse dizer se constitui pelos processos de negociação em que todos são os responsáveis pelo dito.

A pesquisa mostra como as condições de produção dos textos, o envolvimento no coletivo, interferem na escrita, tornando-a mais significativa. Inicialmente, mesmo com a aproximação da esfera escolar e da comunidade, há um trabalho escolarizado, pois está centrado no professor como leitor privilegiado e a escola como único ambiente de circulação. Com o decorrer do PEC, motivados pela pesquisa, seja pelo contato com um novo gênero textual ou um problema a ser enfrentado, os efeitos de sentidos se mostram diferentes, possivelmente devido à motivação para solucionar problemas reais na comunidade. A aproximação de dentro e fora da escola, a dissolução de suas fronteiras, em meio ao envolvimento com os saberes dos idosos pelos alunos, funciona mais do que um espaço do (poder) dizer, implica envolvimento significativo dos sujeitos na iniciativa, o que acabou distanciando a escrita da forma como, tradicionalmente, são encaminhadas muitas das atividades de produção textual.

As formas de divulgação dos discursos dos sujeitos na escola, por gêneros diversos que passam a alcançar um interlocutor real, e, principalmente, porque funcionam para o sujeito como sentidos sociais, dissolvem a relação bilateral com a qual estão envolvidos os sujeitos em uma perspectiva tradicional de ensino, como se propõe no DP. A esfera da comunidade surge como um lugar de propulsão de conhecimentos, um “novo” espaço educativo que potencializa a escrita coletiva dos estudantes. A transposição dos limites físicos, institucionais da escola, contribuiu para a transposição das fronteiras simbólicas (GALLO, 2012) da escola, em que o sujeito do EMI inevitavelmente precisa assumir uma

posição. A escrita, enquanto espaço de socialização, de possibilidade de mudança social, integra o ambiente escolar e o ambiente social, dissolvendo, assim, as fronteiras não somente físicas, mas também simbólicas entre escola e comunidade. Nesse espaço, pressupõe-se um sujeito que busque práticas que promovam a ressignificação de sua realidade.

Para produzir uma escrita com autoria, não há como se abrigar unicamente nos limites do espaço escolar. Daí ser possível dizer que o processo de construção da autoria está intrinsecamente ligado à divulgação do conhecimento, a partir do que acreditamos haver uma relação de “sobredeterminação”, de interdependência entre autoria e divulgação do conhecimento.

A divulgação do conhecimento atravessou todos os movimentos de autoria (1, 2, 3, 4, 5), em níveis menos significativos, quando o conhecimento do idoso circula no espaço restrito à escola (ao olhar do professor) até os mais significativos (quando extrapola suas fronteiras). Essa relação não acontece em etapas cronológicas, mas vai sendo construída gradativamente mediante as oportunidades e necessidades desse sujeito. O saber do idoso está sendo, constantemente, movimentado e ressignificado no discurso do sujeito, o que reforça a ideia de escrita/autoria como processo, como dizeres em produção.

Compreendemos a divulgação do conhecimento na escola como amadurecimento do sujeito da escrita coletiva, que, de uma escrita sem muita inovação, avançou para escritas mais polissêmicas. A atitude de ouvir o outro transforma, movimenta, e isto se verifica nos textos dos alunos, quando reelaboram seus textos, articulam a ele outros conhecimentos. Assim, podemos dizer que o conhecimento gera movimentos de escrita, da mesma forma que os movimentos de escrita do sujeito geram conhecimento. Há um processo de reversibilidade que vai constituindo o sujeito, transformando-o.

A divulgação do conhecimento do/para o idoso permitiu a construção de um arquivo de saberes do idoso. Esse arquivo, além de uma provável valorização diante da sociedade, favoreceu a elaboração de escritas mais significativas, formatos e funções diferentes de texto, o que, conseqüentemente, deu mais sentido à materialização no texto, permitindo construir uma reflexão sobre a possibilidade de produzir autoria.

Para potencializar a autoria dos alunos de EMI, foi necessário que os alunos sentissem cada momento, vivenciassem situações diversas com os idosos. A escrita permitiu rearranjos, costuras, negociação, como um efeito das necessidades do sujeito. A divulgação do conhecimento é, portanto, um efeito das vivências em um processo que levou o aluno a ser mais do que conhecedor e participante, mas sim o responsável pelos textos/iniciativas que produziu. Como se, movido por sua vivência, tivesse na imagem de professor não mais um

referencial que unicamente avalia a qualidade do seu texto, mas de um colaborador, interlocutor; a imagem de aluno extrapolou a ideia de quando precisa corresponder ao professor para uma imagem de um aluno que “toma as rédeas” da escrita, da sua escrita. Dessa forma, o sujeito, ao escrever, precisou assumir um papel social em um contexto histórico, social e político.

As manifestações dos alunos apresentaram potencial para mexer com a escrita na escola, uma escrita que deslizou do que “não é sério” (sentidos fixos à escola, textos entregues ao professor como garantia de avaliação) para uma escrita que faz mais sentido a partir de situações reais (textos que funcionam como resposta para problemas reais na comunidade). Esse fato sinaliza que aquilo que enunciamos não faz sentido em frases isoladas, mas em situações concretas que significam o nosso dia a dia, o que vem ao encontro do que foi produzido, no decorrer da pesquisa.

O olhar para a experiência demonstrou que o escrever reflete à possibilidade de poder dizer, o que nos faz compreender que não é possível pensar em discursos que não afetem o sujeito de alguma forma. Essa relação entre o viver e o como dizer compromete o sujeito no processo, uma vez que o que se escreve vai ser lido, ouvido, vai ter uma função social. A proposta de DC atende a esse sujeito que se distancia de um processo mecânico de procura de informações para buscar práticas que promovam a argumentação e a ressignificação de sua realidade.

Nesse caminho, reafirmamos que a escrita autoral afasta-se da ideia de instrumento, mas é potencializada pela experiência, por meio do que é vivido através de registros, formulação, divulgação e ressignificação de dizeres. O processo de pesquisa, que desloca o saber do idoso, as dificuldades relatadas no passado e as experiências de vida, permitiu deslizar o sentido para outros gestos de interpretação, uma vez que, em situações distintas a esta, a escrita refletiria um trabalho escolar, uma tarefa a cumprir, passa a assumir, nesta proposta, a construção de “laços sociais”.

Os textos se realizaram quando investidos de sentidos sociais, como iniciativas solidárias e de valorização, o que vai ao encontro do que se propõe para alunos de EMI. A partir dos documentos confrontados com a materialidade, o ProEMI, como uma política de governo, pode ser compreendido como um modo de questionar o atual sistema de ensino, particularmente quando se comprova que a prática de escrita do aluno faz mais sentido quando envolvida pela negociação, motivada por vozes concretas, significadas no social.

Ainda que esse projeto de escrita coletiva, desenvolvido na escola, tenha sido viabilizado por uma iniciativa que lhe é exterior, o programa oportunizou um espaço

acolhedor para práticas que busquem dar sentido a experiências ligadas à comunidade. Nesse contexto, é possível pensar que há um lugar para a autoria, tanto do aluno, quanto do professor, que é parte desse processo de construção do conhecimento, como problematizador, como o que ampara as decisões do aluno.

Essa proposição de escrita coletiva, motivada por saberes do entorno da escola, pode ser entendida como possibilidade de tornar o DP da escola um DP polêmico. A sala de aula constituir-se-ia, assim, por saberes outros que não apenas os saberes legitimados na escola.

Cabe, com isso, pensarmos na autoria não como o que pode ser atingido, uma autoria que se pretende unívoca como pressuposto de um trabalho escolar, mas do ponto de vista de uma alteridade que não deve ser apagada em produções textuais na escola, e sim potencializada na escrita em contato com outros efetivos/reais, uma escrita que seja plural. E essa interlocução “necessária” faz parte da constituição do sujeito em sua relação com a linguagem, não sendo possível pensar em um sujeito descolado de sua relação com o sentido e das relações múltiplas em que é produzido.

A escola, por não estar desvinculada do espaço onde está inserida, pode promover experiências significativas para o aluno, abrindo espaço para sua autoria, que vai sendo gradativamente construída a partir das vivências desse sujeito, intrinsecamente envolvido por laços sociais. Há uma possibilidade latente de um sempre poder dizer, e dizer de múltiplas formas. É preciso, contudo, olhar com outros olhos.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, Ana Silva Couto. Leitura e escrita enquanto práticas discursivas: construindo filiações. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 48, dez. 2009.
- ANDRADE, Eliane Righi. As representações do idoso nas relações com o outro e com o “inominável”. In: CORACINI, Maria José. **Identities silenciadas e (in)visíveis: entre a inclusão e a exclusão** (orgs.). Identidade, mídia, pobreza, situação de rua, mudança social, formação de professores. Campinas: Pontes Editores, 2011. p. 323-346.
- AUGUSTINI, Carmen Lúcia Hernandez; GRIGOLETTO, Evandra. Escrita, alteridade e autoria em análise do discurso. **Matraga**, Rio de Janeiro, v.15, n.22, p. 145-156, jan/jun. 2008.
- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, n. 19, p. 25-42, jul/dez. (Tradução de Celene M. Cruz e João Wanderley Geraldi), 1990.
- BEHAR, Patrícia Alejandra; MACEDO, Alexandra Lorandi; BITENCOURT, Jossiane Boyen; MAZZOCATO, Sandra Bordini. ETC – Apoiando a Escrita Coletiva na WEB. **Conferência IADIS Ibero-Americana**, 2006.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. Brasília: MEC, 1999.
- \_\_\_\_\_. PARECER CNE/CP nº 11/2009, 2009.
- \_\_\_\_\_. PARECER CNE/CEB nº 5/2011, 2012.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Programa Ensino Médio Inovador: **Documento Orientador**, 2013.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. **Relato de prática: o que escrever? Como escrever?** [questões em comunidade virtual] Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/formacao/na-pratica/orientacao-para-relatos/artigo/660/relato-de-pratica-o-que-escrever-como-escrever>>. Acesso em 31 mar. 2016.
- BRANDÃO, Helena Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. 2. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2004.
- CORACINI, Maria José. **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira**. 1. ed. Campinas: Pontes, 1999.

\_\_\_\_\_. Os *blogs* escolares e a escrita de si: entre a redação escolar e os diários virtuais. In: CORACINI, Maria José. **Da letra ao píxel e do píxel à letra: uma análise discursiva do e sobre o virtual**. Campinas: Mercado das Letras, 1. ed., 2011.

DALTOÉ, Andreia da Silva. **As metáforas de Lula: a deriva dos sentidos na política**. 2011. 220 f. Tese (Doutorado em Teorias do Texto e do Discurso). Curso de Pós-Graduação em Letras - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

DE NARDI, Fabiele Stockmans. **Um olhar discursivo sobre língua, cultura e identidade: reflexões sobre o livro didático para o ensino de espanhol como língua estrangeira**, 2007. 202 f. Tese (Doutorado em Teorias do Texto e do Discurso). Curso de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

\_\_\_\_\_; BALSAN, Fabíola Ponzoni. Relações entre cultura e ensino: um olhar discursivo sobre as políticas públicas para formação de professores. **Organon**, Porto Alegre, v.24, n.48, p.87-101, jan./jun. 2010.

DI RENZO, Ana. O texto nas práticas linguísticas escolares. In Di RENZO, Ana; MOTTA, Ana Luiza Artiaga Rodrigues da, OLIVEIRA, Tânia Pitombo (org.). **Linguagem, História e Memória**. Campinas, Pontes Editores, 2011.

FARIA, Deisi Scunderlick Eloy; NEU, Marcia Fernandes Rosa; SANDRINI, Nádia Maria Soares. As práticas cotidianas do ensino médio inovador na rede pública estadual da microrregião de Tubarão, SC – A cultura escolar e a formação cidadã. **Revista Colégio Universitário**, Santiago de Cuba, v.2, n.3, 2013.

FERNANDES, Cleudemar Alves. **Análise do Discurso: reflexões introdutórias**. 2. ed. São Carlos: Claraluz, 2007.

FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. A aprendizagem colaborativa de línguas: algumas considerações conceituais e terminológicas. In FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. **A aprendizagem colaborativa de línguas**. Goiânia: Ed da UFG, 2006. p. 11-45.

FURLANETTO, Maria Marta. Gêneros e autoria: relação, possibilidades e perspectivas de ensino. In: Encontro do círculo de estudos linguísticos do sul, Letras Capitais, Porto Alegre – RS. **Anais do 8º Encontro do CELSUL**, v.1 , p. 43-59, jan/jun, Pelotas: EDUCAT, 2008.

\_\_\_\_\_. Ensino de língua portuguesa: focalizando as práticas discursivas. **Uniletras**, Ponta Grossa, vol. 33, n.1, p. 43-59, jan./jun, 2011.

\_\_\_\_\_. Ler, escrever, “pontuar”: a construção da autoria. **Leia Escola**. , v. 14, n. 1, Campina Grande 2014.

\_\_\_\_\_. A "morte do autor", a leitura de outrem e a construção autoral. In: FLORES, Giovanna Benedetto; NECKEL, Nádia Maffi; GALLO, Solange Leda. (Org.). **Análise de Discurso em rede: cultura e mídia**. v. 1. p. 155-173. Campinas: Pontes, 2015.

GALLI, Fernanda Correa Silveira. Escrita: (re)construção de vozes, sentidos, 'eus'. In CORACINI, Maria José; ECKERT-HOFF, Beatriz Maria (org.). **Escrit(ur)a de si e alteridade no espaço papel-tela**: alfabetização, formação de professores, línguas materna e estrangeira. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010.

\_\_\_\_\_. Escrita do/no blog: a emergência do efeito-autor. **Organon**, Porto Alegre, n. 53, p. 27-36 jul./dez. 2012.

GALLO, Solange Leda. **Como o texto se produz**: uma perspectiva discursiva. Blumenau: Nova Letra, 2008.

\_\_\_\_\_. [www.cienciaemcurso.unisul.br](http://www.cienciaemcurso.unisul.br). **RUA (online)**, v. 2, n.15 – ISSN 1413-2009.

\_\_\_\_\_. Novas Fronteiras para a autoria. **Organon**. Porto Alegre, n. 53, p. 53-64, jul./dez., 2012.

\_\_\_\_\_. Ciência em Curso e Feito a Mão. **Revista Científica Ciência em Curso**, Palhoça, SC, v. 1, n. 1, p. 11-16, jul./dez. 2012.

GRIGOLETTO, Evandra. O discurso nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem: entre a interação e a interlocução In: GRIGOLETTO, Evandra; DE NARDI, Fabiele Stockmans; SCHONS, Carme Regina. **Discursos em rede**: práticas de (re)produção, movimentos de resistência e constituição de subjetividades no ciberespaço. Recife: Editora da UFPE - EDUFPE, 2011, p. 47-78.

\_\_\_\_\_. **Do lugar social ao lugar discursivo**: o imbricamento de diferentes posições sujeito. Disponível em:  
<<http://anaisdosead.com.br/2SEAD/SIMPOSIOS/EvandraGrigoletto.pdf> Acesso em: 01 maio 2016>.

INDURSKY, Freda. Estudos da linguagem: língua e ensino. **Organon**, Porto Alegre, v.24, n.48, p.35-54, jan./jun. 2010.

LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy. Texto e autoria. In: LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy; ORLANDI, Eni Puccinelli. (Org.). **Introdução às ciências da linguagem - Discurso e textualidade**. Campinas: Pontes Editores, 2006.

MASSMANN, Débora. Ontem, hoje e amanhã: ainda questão do ensino. In PETRI, Verli. DIAS, Cristiane (Org). **Análise de Discurso em Perspectiva**: Teoria, Método e Análise. Santa Maria: Editora da UFSM, 2013, p. 159-171.

MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

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

\_\_\_\_\_. **Discurso e leitura**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001a.

\_\_\_\_\_. **Discurso e texto:** Formulação e circulação dos sentidos. São Paulo: Pontes, 2001b.

\_\_\_\_\_. **Cidade dos sentidos.** Campinas: Pontes, 2004.

\_\_\_\_\_. **A análise de discurso:** princípios e procedimentos. 6. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2005.

\_\_\_\_\_. **A linguagem e seu funcionamento:** as formas do discurso. 4. ed. Campinas: Pontes Editores, 2006a.

\_\_\_\_\_. Introdução. In: LAGAZZI-RODRIGUES, Suzi; ORLANDI, Eni Puccinelli (org.). **Introdução às ciências da linguagem - Discurso e textualidade.** Campinas: Pontes Editores, 2006b.

\_\_\_\_\_. **As formas do silêncio:** no movimento dos sentidos. 6. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

\_\_\_\_\_. **Discurso em Análise:** Sujeito, Sentido, Ideologia. Campinas: Pontes, 2012.

PECHEUX, Michel. **Semântica e Discurso:** uma crítica à afirmação do óbvio. Trad. Eni Pulcinelli Orlandi *et al.* Campinas: Editora da Unicamp, 1988.

\_\_\_\_\_. **O discurso:** estrutura ou acontecimento. 2. ed. Trad. Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Pontes, 1997.

PÊCHEUX, Michel. FUCHS, Catherine. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. In GADET, Françoise. HAK, Tony (orgs.). **Por uma análise automática do discurso:** uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.

PFEIFFER, Claudia. O leitor no contexto escolar. In Eni Puccinelli Orlandi (orgs.). **A leitura e os leitores.** Campinas: Pontes. 2. ed., 2003.

PESSOA, Fernando. **Obra poética.** Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1999.

POSSENTI, Sirio. Índícios de autoria. **Perspectiva,** Florianópolis, v. 20, n. 01, 2002.

\_\_\_\_\_. **Questões para analistas do Discurso.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

\_\_\_\_\_. **Por que (não) ensinar gramática na escola.** 6. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

\_\_\_\_\_. Notas sobre a questão da autoria. **Matraga,** Rio de Janeiro, v. 20, n. 32, jan./jun. 2013.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular:** formação integral na educação básica. Florianópolis: SED, 2014.

SANTOS, Valéria Augusta Rocha de Assis. **Wikis na produção textual colaborativa de notícias on-line em Inglês como L2 no meio virtual:** um estudo de caso, 2011. (Dissertação)

de Mestrado em Linguística Aplicada), Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, 2011.

SOUZA, Sérgio Augusto Freire de. Para quem é o discurso pedagógico? In PETRI, Verli. DIAS, Cristiane (org.). **Análise de Discurso em Perspectiva: Teoria, Método e Análise**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2013, p. 141-155.

SPERBER, Suzi Frankl. Sobre a morte do autor da escrita e a vida do autor iletrado. Discurso e autoria: novas questões para o campo do discurso. In. INDURSKY, Freda. MITTMANN, Solange. LEANDRO-FERREIRA, Maria Cristina. **Memória e História na/da Análise do Discurso**, Campinas: Mercado das Letras, 2011.

<http://bancodeteses.capes.gov.br/> Acesso de 13/01/2016.

**ANEXOS**

## ANEXO A – Projeto Escola-Comunidade

### TÍTULO DO PROJETO:

Alunos de Ensino Médio relatando as vivências dos idosos<sup>42</sup> da comunidade.

### JUSTIFICATIVA

As práticas de ensino das aulas de produção de textos estão, normalmente, voltadas a estímulos circunscritos ao ambiente escolar, a saberes formalizados, a temas descontextualizados do dia a dia dos alunos, nem sempre, portanto, alcançando resultados esperados. Por isso, é necessário pensar alternativas diversas para possibilitar ao aluno experiências de escrita que também oportunizem o contato com outras formas de divulgação de conhecimento, como entrevistas com pessoas idosas da comunidade e relatos dessas experiências, cujo tema diz respeito à cultura e à tradição. Nesse sentido, o presente projeto envolverá esses alunos tanto para aprimorar suas produções escritas, quanto para motivá-los a valorizar o público idoso envolvido na pesquisa.

### HIPÓTESE

A proposta é permitir uma perspectiva coletiva de produção textual, em que o aluno valorize a experiência de vida dos mais velhos e pratique um exercício de escrita mais significativo, ampliando, desse modo, o envolvimento do aluno nas práticas de escrita, a fim de estimulá-lo a outras possibilidades de construção e divulgação do conhecimento, diferentes das que normalmente se têm acesso na sala de aula.

### OBJETIVO GERAL

Oportunizar a produção coletiva de um livro pelos alunos do Ensino Médio Inovador, constituída por saberes que os idosos acumularam no decorrer de sua vida sobre cultura e

---

<sup>42</sup> Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), a idade cronológica de um idoso é 65 anos em países desenvolvidos e 60 anos em países em desenvolvimento. Neste trabalho, consideramos idoso a pessoa com idade superior a 60 anos de idade.

tradição regionais, como expressão de diferentes formas de construção e divulgação do conhecimento, aproximando escola e comunidade nesta relação.

## OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Oportunizar a elaboração, entre professor e alunos, do plano de trabalho que compreende: organização dos grupos de alunos, seleção dos entrevistados, produção de uma entrevista que contemple assuntos de interesse de cada grupo, aplicação da entrevista com uma pessoa da comunidade com mais de 60 anos definida pelo grupo, registros do encontro<sup>43</sup> e relatos coletivos da entrevista;
- oportunizar que os alunos selecionem os integrantes da comunidade a serem entrevistados;
- buscar subsídio financeiro para viabilizar a edição do livro que versa sobre as memórias das pessoas com mais de 60 anos do município onde a escola está inserida;
- organizar, com alunos e escola, após a publicação do livro, uma noite de autógrafos e de homenagens às pessoas entrevistadas;
- incentivar a divulgação da experiência nas escolas da região.

## METODOLOGIA

Diante da necessidade de se realizarem pesquisas que visem ao conhecimento da realidade de forma a intervir nela, propomo-nos, por meio dessa pesquisa, envolver as primeiras séries do Ensino Médio Inovador da rede pública Estadual de Educação de uma escola da 36ª regional de Braço do Norte, Santa Catarina que, no ano de 2014, implementou o Programa de Ensino Médio Inovador - ProEMI. Além de promover a reflexão sobre as práticas significativas de produção de texto, primar pela função social de aproximar escola e comunidade. A escola que compõem a pesquisa está inserida na região sul de Santa Catarina. Para atender a escola, a proposta de trabalho compreenderá as seguintes ações:

---

<sup>43</sup> Os registros dos encontros, seja com fotos, vídeos ou outras formas de registros, poderão ser apresentados em momento posterior, como no momento da divulgação do livro.

Ações	Datas previstas
Reunir-se com o professor de Língua Portuguesa das turmas de Ensino Médio Inovador para explicitar os pressupostos da pesquisa e o plano de trabalho.	Fev./ 2014
Propor a organização do plano de trabalho, entre professor e alunos: seleção dos grupos de alunos (preferencialmente grupos de três ou quatro alunos), escolha dos integrantes das comunidades a serem entrevistados, produção de uma entrevista, aplicação da entrevista, produção coletiva de um relato, em duas versões: uma anterior à leitura do professor e outra posterior a esse momento.	Mar./2014
<p>Recolher a 1ª versão dos relatos produzidos pelos grupos, com as seguintes especificações: Para digitação do texto, utilizar o programa <i>Word for Windows</i> (versão 6.0 ou superior)<sup>44</sup>, fonte <i>Times New Roman</i>, tamanho 12. O texto deve vir formatado em papel A4, com margem esquerda de 3,0 cm, a margem direita de 2,0 cm, a margem superior de 3,0 cm e a margem inferior de 2,0 cm. O espaço entre as linhas e os parágrafos deve ser espaço simples. O texto deve ser apresentado na seguinte sequência: título do texto (centralizado, em negrito e em letras maiúsculas), nome(s) do(s) autor(es) (na forma completa, alinhados à margem direita, na segunda linha abaixo do título) e o nome do entrevistado no final da página, alinhado à esquerda. As ilustrações podem fazer parte do texto, conforme definido pelo grupo e devem seguir critérios específicos.</p> <p>Em momento oportuno, recolher os registros das entrevistas como vídeos, fotos, gravações entre outras possibilidades de registro que poderão ser aspectos valorizados pelo professor e, em momento posterior, durante o lançamento do livro.</p>	Abr./2014 a Maio./2014
Coletar a versão final das produções dos alunos, na forma impressa e	Jun./2014

<sup>44</sup> Talvez sejam necessárias adequações com relação às possibilidades das escolas.

na forma digitalizada, com vistas à publicação, seguindo as especificações acima listadas.	
Buscar subsídio financeiro para viabilizar a edição do livro que versa sobre as memórias dos idosos com mais de 60 anos do município que compreende a escola participante do projeto.	Jul./2014 a Ago./2014
Organizar com alunos e escola, após a publicação do livro, uma noite de autógrafos e de homenagens às pessoas entrevistadas e aos autores do livro.	Out./2014
Divulgar a experiência dos alunos e dos professores nas escolas da região pelos autores dos textos e por seus professores.	Nov./2014