

ESCRITA E SUBJETIVIDADE: AS MARCAS DA AUTORIA NO TEXTO ESCOLAR

Júlia Dias da Silva
Ingrid Nancy Sturm¹

RESUMO: Trata-se, neste artigo, de mostrar como podemos avaliar as marcas de subjetividade e autoria presentes em textos escolares. Para isso, apresentamos inicialmente algumas considerações a respeito do ensino de língua portuguesa, principalmente em relação à insuficiência das práticas de escrita e leitura. Na sequência, apresentam-se as noções de autoria e algumas análises de ocorrências de marcas desta em textos produzidos por alunos do ensino médio.

Palavras-chave: **ensino; texto; autoria.**

ABSTRACT: It attend, in this article, to show how we can evaluate the impressions of subjectivity and authorship present in scholar texts. For this, we initially introduce some considerations about the Portuguese language teaching, principally regarding to insufficiency of practice in writing and reading. On a sequel, it shows notions of authorship and some analysis of occurrences impressions from this in texts produced by high school students.

Keywords: **teaching; text; authorship.**

Introdução

A linguagem é uma propriedade exclusiva do ser humano que lhe permite comunicar-se e estabelecer relações sociais. Ler e escrever são duas aprendizagens capitais para promover a inclusão social e a cidadania. Por isso o ensino da leitura e da escrita tornou-se preocupação das autoridades educacionais. Não podemos mais acreditar que o desenvolvimento de nossos jovens possa acontecer sem que essas duas habilidades tenham sido desenvolvidas.

Conforme apontam as pesquisas na área do ensino de leitura e escrita, essas habilidades não podem ser atingidas com um trabalho que apenas se limite à alfabetização e ao conhecimento das regras gramaticais. A atuação do professor precisa ser muito mais abrangente e articulada aos meios de divulgação de textos.

Ao ingressar na escola, a criança já possui o domínio da linguagem oral, cabe, então, à escola ensinar à criança a dominar a linguagem escrita. O grande desafio da escola, especialmente do professor de língua portuguesa, é aliar à bagagem linguística do aluno a variante culta da língua e isso está diretamente relacionado ao ensino da escrita.

Faz parte da tarefa do professor mostrar ao aluno as diversas vertentes do uso da língua e de que maneira elas devem ser utilizadas de acordo com as situações sociais. De acordo com Cagliari (2005, p.28):

¹ Professora da 7ª Edição do Curso de Especialização em Gramática e Ensino da Língua Portuguesa – UFRGS.

O objetivo mais geral do ensino de Português para todas as séries da escola é mostrar como funciona a linguagem humana, e de modo particular, o português: quais os usos que tem e como os alunos devem fazer para estenderem ao máximo, ou abrangendo metas específicas, esses usos nas modalidades escrita e oral, em diferentes situações de vida.

No entanto, o que vemos nas escolas brasileiras, especialmente as públicas, no que diz respeito ao ensino da língua, está ainda muito distante desse propósito. Ao contrário da ideia preconizada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), – doravante PCNs – a de que a língua portuguesa deve apreender fundamentalmente o uso da língua (oral e escrita) e a reflexão sobre ela. A nosso ver faltam, aos professores, competência e paciência para tratar sobre o funcionamento efetivo e interativo da linguagem. Por competência, entendemos que a maioria dos professores de Língua Portuguesa (doravante, LP) não está academicamente preparada para mudar sua prática de ensino. O que vemos ainda, com raras exceções, são as famigeradas aulas de língua portuguesa que exploram, geralmente, o estudo de normas gramaticais, nomenclaturas e conceitos. E, em relação à leitura e produção textual, o quadro pouco se altera. Os textos são solicitados sem que seja feita uma preparação para sua a leitura e sem que tenha finalidade sua escrita.

Antunes (2003, p.25-26) reforça esse insucesso quanto à escrita levantando pontos com os quais concordamos e levamos em consideração no decorrer deste trabalho. A linguista constatou os seguintes aspectos negativos em relação às atividades de escrita:

- um processo de aquisição da escrita que ignora a interferência decisiva do sujeito aprendiz, na construção e na testagem de suas hipóteses de representação gráfica da língua.
- A prática de uma escrita mecânica e periférica (...). Para muita gente, não saber escrever ainda equivale a escrever com erros de ortografia.
- A prática de uma escrita sem função, destituída de qualquer valor interacional, sem autoria e sem recepção.

Em sala de aula – dificilmente – valoriza-se a interação contida no ato de escrever. Surgem as marcas de caneta vermelha circulando os erros de gramática e de ortografia. O professor esquece-se de que é um leitor; passa a ser um crítico feroz em busca de erros, além de considerar errado aquilo que não atende às suas expectativas. A autora ressalta ainda que a escrita, por ser interativa, acarreta uma relação cooperativa entre duas ou mais pessoas e que essa interação pressupõe mais do que o professor sublinhar e condenar aspectos ortográficos e gramaticais. Faz-se necessário o professor portar-se como leitor, buscar o dito e o implícito no texto do aluno-autor, auxiliando-o a construir e reconstruir o texto.

Tendo em vista a carência de dedicação e de valorização ao texto do aluno propomos neste trabalho a observação, a descrição – pelos olhos de professoras-leitoras – de como estão presentes as marcas de autoria sujeito-aluno-autor e outras marcas que – em leituras superficiais – passam despercebidas. Essa observação atende à expectativa de buscar respostas e métodos para a produção textual. Não pretendemos aqui condenar o uso ou desprestigiar a norma padrão da língua, pelo contrário, sabemos de sua importância social.

Dessa forma, este trabalho focaliza duas questões específicas: a análise de como o aluno se comporta enquanto sujeito-autor, isto é, que marcas de autoria aparecem no seu texto; e a partir delas que reflexões sobre práticas de ensino da escrita podemos fazer.

1. Condições de produção

Antes de iniciarmos as análises, consideramos a necessidade de retomar, de forma breve, a noção de *condições de produção* a qual tem sido utilizada para marcar, em interações discursivas, lugares e sujeitos. A Análise do Discurso, consoante Pêcheux (1969), é utilizada para indicar os participantes do discurso (quem fala o que, para quem) e os elementos materiais e institucionais que atuam no discurso. É importante, para que possamos entender os sentidos do texto/discurso, reconhecer que quando se fala/escreve estamos nos dirigindo a alguém e isso é determinante para a produção verbal. Para Geraldi (1997, p. 72), “os diferentes lugares sociais ocupados pelos sujeitos e as diferentes instituições em que as interações ocorrem são determinantes do trabalho executado pelos sujeitos na produção de seus discursos”.

Geraldi (1997, p.137) apresenta também uma distinção entre a produção textual e a redação. Para o autor, a redação é feita *para* a escola, e a produção textual é feita *na* escola. A seguir ele elenca as premissas que devem nortear a produção textual:

- a) que se tenha o que dizer;
- b) que se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c) que se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- d) que o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem se diz;
- e) que se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d).

A mesma posição de Geraldi pode ser percebida no que é proposto pelos PCNs, como se pode ver no trecho a seguir:

(...) é preciso que se coloquem as questões centrais da produção desde o início: como escrever, considerando, ao mesmo tempo, o que pretendem dizer e a quem o

texto se destina – afinal, a eficácia da escrita se caracteriza pela aproximação máxima entre a intenção de dizer, o que efetivamente se escreve e a interpretação de quem lê. (BRASIL, 1998, p.66).

Para análise, apresentamos textos escolares, produzidos por alunos de 1º e 2º anos do ensino médio, de uma escola da rede pública de ensino, localizada em Porto Alegre. A produção escrita deu-se a partir do gênero textual “memórias literárias”. Para Marcuschi “é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum texto”. (2005, p. 22). Segundo Koche (2012, p. 136), memória literária caracteriza-se por ser:

um gênero textual que mostra uma época e registra os acontecimentos da vida do autor caçados em lembranças pessoais. O texto é construído a partir de fatos do passado, que, em algum momento, foram esquecidos, e são narrados de maneira como são lembrados no presente.

Escolhemos este gênero textual a partir da observação do comportamento e faixa etária dos alunos e por considerar que um texto que rememorasse acontecimentos significativos daria aos alunos-autores certa liberdade de narrar e recriar casos. Para o escritor Pedro Nava (1983): “memórias é libertar-se, é fugir. Quem as escreve tem dois temores: a lembrança do passado e o medo do futuro, mas pelo menos o primeiro deles é anulado pela catarse de passá-la para o papel.”.

Na preparação do trabalho com os alunos nos embasamos na proposta da *Olimpiada de Língua Portuguesa – escrevendo o Futuro*. O documento *Se bem me lembro...* traz orientações de como trabalhar o gênero memorialístico em sala de aula. Segundo o documento *Se bem me lembro...* memórias literárias “são textos que recuperam uma época com base em lembranças pessoais (...) Esse texto tenta despertar as emoções do leitor por meio da beleza e da profundidade da linguagem”. (CLARA, 2008, p. 9).

Anteriormente à produção textual, foi conceituado, junto aos alunos, o significado de “memória”, em seguida, pedido que eles refletissem sobre suas memórias e escrevessem sobre uma memória pessoal significativa. Os alunos realizaram a produção em sala de aula, no período de, no máximo, duas horas.

Neste trabalho foram utilizados como *corpus* quatro textos de alunos e neles buscamos reconhecer as marcas de autoria dos alunos presentes em suas produções textuais. Em relação a elas, escolhemos analisar a presença de modalização tendo em vista que:

(...) a atitude do sujeito falante em relação a seu próprio enunciado, atitude que deixa marcas de diversos tipos (...). A modalização pode ser explicitada por marcas particulares ou manter-se no implícito do discurso, mas ela está sempre presente indicando a atitude do sujeito falante frente ao seu interlocutor, a si mesmo e a seu próprio enunciado.” (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2004, p. 336-7).

A modalização se materializa na superfície dos textos através dos *modalizadores*, os quais, segundo Koch (1993, p. 138), são elementos linguísticos que:

caracterizam os tipos de atos de fala que desejam desempenhar, revelam o maior ou menor grau de engajamento do falante com relação ao conteúdo proposicional veiculado, apontam as conclusões para as quais os diversos enunciados podem servir de argumento, selecionam os encadeamentos capazes de continuá-los, dão vida, enfim, aos diversos personagens cujas vozes se fazem ouvir no interior de cada discurso

Em nosso caso, tendo em vista os limites deste texto, escolhemos dentre os elementos possíveis *marcas*, no sentido de Authier-Revuz, isto é, como formas de heterogeneidade mostrada pelas quais:

(...) o enunciatador representa a heterogeneidade que o constitui. Essa representação não pode ser tomada como evidência, como se, via linguagem, a falta pudesse ser mostrada. O estatuto do representado só pode ser compreendido na articulação necessária com o irrepresentável da heterogeneidade constitutiva, isto é, com o que, na enunciação, escapa radicalmente ao enunciatador (*apud* FLORES et al, 2009, p. 159).

Além desses elementos também podemos encontrar outras expressões que são utilizados na interação discursiva para exprimir intenções, pontos de vista do autor, etc. Observamos – no aspecto linguístico – caracterização da relação do autor-sujeito com a linguagem, os modalizadores autonímicos utilizados para compor o texto.

No *corpus* da pesquisa são perceptíveis as diferentes realizações de expressões modalizadoras na posição subjetiva que o autor desenvolve durante o ato de escrever. Observou-se também a presença de um narrador em primeira pessoa, uso de verbos rememorativos, atualização do passado e proximidade entre realidade e ficção, visões e interpretações de mundo vistas a partir de memórias individuais. Para o autor-narrador, o texto memorialístico é uma soma de experiências decodificadas através da linguagem. Neste gênero textual, diferente de outros, o autor é definitivamente o sujeito da narração. A prova disto é o uso de expressões como: “tenho muitas memórias”, “lembro quando”, além do uso contínuo de pronomes possessivos.

No que se refere ao conceito de “autoria”, os Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul (2009, p.39) afirmam que:

É princípio fundamental que, na vida cotidiana, privada e pública a um só tempo, professores e alunos sejam sujeitos autores, agentes e responsáveis. A autoria implica a abertura para a construção da singularidade de cada um, mas envolve a responsabilidade pela singularidade produzida. O autor assume-se diante do outro, o que significa a impossibilidade de negá-lo.

Para Orlandi (2007, p. 73),

o autor é o lugar em que se realiza esse projeto totalizante, o lugar em que se constrói a unidade do sujeito. Como o lugar da unidade é o texto, o sujeito se constitui como autor ao constituir o texto como unidade, com sua coerência e completude.

2. Análises

Nesta seção apresentamos análises acerca de marcas de autoria nos textos escolares. Salientamos que, em razão, da brevidade deste artigo, nem todos os aspectos presentes nas produções textuais puderam ser analisados. Mantivemos os erros de ortografia tal quais aparecem nos textos. Estes textos seguem anexados. Os nomes dos alunos foram ocultados.

No texto 01, denominado “Memórias”, identificamos um sujeito-autor buscando ser imparcial. A proposta de redação era relatar uma memória significativa, no entanto o aluno optou por apontar sua visão sobre o que são memórias, como elas podem ser representados, aliando a isso um aviso ao leitor “Elas vão te alertar, recordar, alegrar, entristecer, comover... e não há como fugir delas.”

Trecho do **Texto 01** *Memórias*:

“Memórias. Tenho muitas memórias – como toda pessoa “normal” – mas escolher uma para escrever sobre é difícil.”(...)

No fragmento acima é possível fazer algumas análises quanto ao uso dos sinais de pontuação. O primeiro ponto final parece dar ênfase à palavra *memórias*, assunto a ser apresentado pelo autor, palavra presente também no título do texto. O uso de travessões demonstra a intenção do autor em separar uma frase explicativa. Na mesma frase explicativa, há o uso de aspas na expressão *pessoa “normal”* o autor justifica-se para o leitor, ou seja, é uma pessoa como todas outras, mas que, ao mesmo tempo, pelo destaque dado ao termo, demonstra que ser normal não equivale exatamente à normalidade. Ainda quanto ao uso de aspas, o autor utiliza-as para uma palavra ou expressão fora do contexto convencional.

“Algumas [memórias] nos atormentam, quando pensamos em como seria se tivéssemos feito diferente. Aquele maldito ‘e se’ que sempre nos deixam confusos.”

O autor utiliza reticências para demonstrar sua intenção de interromper um pensamento, pressupondo, então, que o leitor subentenda o que seria dito: *“Tenho muitas memórias, umas boas, outras, nem tanto...”*.

Ainda no texto 01, “Memórias”, destacamos um processo mudança de voz: *“Elas estão sempre lá, mesmo quando quero esquecer. Algumas nos atormentam quando pensamos em como seria se tivéssemos feito diferente.”*

A princípio, o autor singulariza a ideia de memória, no entanto, no decorrer do texto o leitor é, de forma sutil, convidado a preencher o espaço de terceira pessoa do plural.

“Independente de qual tipo de memória seja, elas vão estar sempre lá. Elas são como capítulos da história que você escreve, história em que você é o protagonista e ao mesmo tempo o autor.”

No texto 02, “Por um detalhe”, o aluno-autor parte de uma lembrança particular. A partir de um fato real, o autor desenvolve uma narrativa que apresenta tal riqueza de detalhes que parece mesclar o real ao (inconsciente) fictício, sendo esta uma das mais significativas características do gênero memorialístico. *“Já se passavam as 18:00 horas, e o horário de saída era as 17:15”*.

Trechos do texto 02 Por um detalhe

“Estava angustiada com a espera de minha mãe para tirar-me dali e levar-me para casa (aquele lugar saudável e acolhedor).”

O autor do texto não acha suficiente escrever simplesmente *casa* e opta por definir, entre parênteses, o que acredita ser o conceito ideal de uma casa. Por meio de adjetivação, o autor descreve o ambiente rememorado.

“O pátio alegre e movimentado tornara-se frio e sombrio, os portões para a rua abertos, as crianças todas já haviam deixado aquele local. Meu corpo já não sabia se devia permanecer naquele local e/ou ir embora no instante em que um homem ébrio passou ao lado dos portões.”

“ Mas, derrepente apareceu um carro, vindo do fim da rua e nele estava minha mãe. Jamais me senti tão em casa como naquele momento. Corri para indagar-lhe o porquê me esqueciste na escola e também para sentir seu doce abraço. ”

Neste trecho o imaginário e o ideal de “casa”, mencionado no início do texto, materializa-se com a presença da mãe do sujeito. Além disso, o autor utiliza uma figura de linguagem, a sinestesia, para unir duas impressões sensoriais diferentes: “doce abraço”.

O texto 03, *“Tudo um dia fica sério”*, apresenta a rememoração e descrição de um fato real marcante para o autor: o compromisso de um relacionamento amoroso. O autor inicia o texto com uma frase que pode ser considerada clichê, uma vez que, trata-se de uma expressão idiomática previsível: “era um dia como outro entre tantos (...)”

Nesse texto há dois aspectos que revelam a presença do autor: a expressão “e olha a surpresa”, entre vírgulas e o uso de aspas na palavra “ficando”.

Trecho do texto 03 *Tudo um dia fica sério*

“A campainha tocou fui atender a porta, e olha a surpresa, era meu namorado estávamos fazendo 5 meses ‘ficando’ e tínhamos já 3 meses de namoro, ele trazia nas mãos dois pacotes(...)”

No trecho acima percebemos a utilização da expressão: “e olha a surpresa”, esta expressão entre vírgulas mostra-nos a intenção do autor de chamar a atenção do leitor. O autor começa a história, no entanto, sente a necessidade de despertar o interesse, a curiosidade de seu interlocutor, para os acontecimentos posteriores.

Com o uso de aspas na palavra “ficando”, o autor infere que o leitor saiba que o significado da palavra não é “permanecer”, e, sim, que se refere a um relacionamento amoroso sem compromisso e seriedade.

O texto 04, *sem título*, diferencia-se dos outros por apresentar-se de forma mais objetiva. Neste texto há dois relatos de memórias. No primeiro, o autor é breve, não dá precisão aos fatos, nem lugares. No segundo, a memória é percebida de maneira mais sensível.

Trecho do texto 04:

“Lembro também vagamente de acontecimento como eu andar de ‘motinho’ a primeira vez, sabe, foi uma sensação ótima, eu não me preocupava com nada e ao mesmo tempo feliz com a ‘adrenalina’ de andar de motinho”.

No trecho acima notamos o uso de aspas em dois casos. O primeiro, na palavra “motinho”, em que a emprego de aspas revela a intenção do autor em não especificar que “motinho” trata-se de um brinquedo que imita uma motocicleta. O segundo uso de aspas faz referência à palavra “adrenalina”, o que inferimos a intenção do autor em explicitar que a adrenalina sentida por ele, anteriormente, não equivale à ideia de adrenalina que tem no tempo presente. No mesmo trecho, supracitado, o autor procura interagir com o leitor, evocando elementos da oralidade: “sabe, foi uma sensação ótima”. No trecho destacado, parece-nos que o autor diz ao leitor “você entende que foi uma sensação boa?”.

O texto 04 também é finalizado como o uso de uma frase considerada clichê: “lembranças vem e vão, mas as boas nunca esquecemos.”

Considerações finais

Dentre os objetivos das aulas de LP, está o aperfeiçoamento da leitura e da escrita. Para isso, o professor precisa desenvolver técnicas que possibilitem ao aluno a compreensão e a produção de gêneros textuais que circulem socialmente, ou seja, o gênero textual como situação comunicativa para diferentes situações de interlocução.

O ensino de LP, de acordo com as propostas dos PCNs, deve atender ao desenvolvimento de competências e habilidades comunicativas do aluno. É necessário que a escola proponha a leitura, a análise e a escrita de diferentes gêneros, e não se mantenha, como mencionamos, com as famigeradas aulas de LP, em que há reprodução de conceitos gramaticais, a leitura e a escrita sem um propósito. O trabalho com os diferentes gêneros textuais possibilita ao aluno a reflexão acerca do processo de escrita que perpassa, obviamente, ao exercício de leitura.

Os textos escolares analisados demonstram a habilidade do aluno em relatar experiências pessoais, bem como a capacidade do aluno-autor posicionar como sujeito-autor de seu texto. Por meio deste trabalho observamos como o texto produzido em sala de aula possui marcas implícitas que somente com uma leitura minuciosa o professor consegue captar

o dito e não-dito. Para a correção o professor precisa de sensibilidade para olhar para um texto dos alunos como leitor.

Além disso, o ensino da escrita continua sendo um espaço essencial para o trabalho com os usos e as normas da língua. Nesse sentido, a escrita é um eficiente instrumento de comunicação e de orientação para que nossos alunos possam compreender melhor o funcionamento da língua/linguagem, pois sua prática nos obriga a conhecer as convenções, bem como as reivindicações linguísticas das instituições em relação às atividades de linguagem.

Para finalizar, reafirmamos ser o domínio da leitura e da escrita indispensáveis para democratizar o acesso ao saber e à cultura letrada. Particularmente, a escrita é fundamental tendo em vista que ela permite *o acesso às formas de socialização mais complexas da vida cidadã* (CLARA, 2008, p.11). Evidentemente não se trata de formar escritores no sentido mais conhecido desse termo, mas de prover nossos alunos de conhecimento sobre os diversos gêneros textuais com os quais poderão atender às necessidades das diversas esferas sociais, especialmente a do trabalho.

Anexos

Memórias

Memórias. Tenho muitos memórias - como toda pessoa "normal" - mas escolher uma para escrever sobre é difícil. Por isso vou falar de todos os memórias de uma maneira em geral.

Tem muitos memórias, umas boas, outras, nem tanto... mas a questão é que elas estão sempre lá, mesmo quando quero esquecer. Algumas nos alertam, quando pensamos em como seria se tivéssemos feito diferente. Aquela maldita "e se" que sempre nos deixa confusos. Outras, são aquelas que amamos recordar, que nos alegram quando estamos tristes, que nos dão forças para seguir em frente. Também tem aquelas que adoramos contar aos outros, ou porque são engraçadas ou porque são trágicas, não importa, você adora dividi-las!

Tem também as tristes, as quais você tenta esquecer ou as que seguem de exemplo para que você nunca repita tal ocorrido. Tem aquelas que te confortam e aquelas em que você se agarra com toda esperança quando não tem mais nada em que se agarrar.

Independente de qual tipo de memória seja, elas vão estar sempre lá. Elas são como capítulos da história que você escreve, história em que você é o protagonista e ao mesmo tempo o autor. Você é o autor de seus atos, de seus momentos que vão vir a se tornar memórias, sejam elas boas ou ruins elas vão ~~se~~ estar sempre com você, impregnadas dentro de si. Elas vão te alertar, recordar, alegrar, entristecer, comover, e não há como fugir delas.



Por um detalhe

Estava eu, aos 9 anos, sentada ao pátio da escola, após um dia normal de aula, brincadeiras, diversões e aprendizados. Esperando estar em casa o quanto antes.

Estava angustiada com a espera de minha mãe para tirarme dali e levar-me para casa (aquele lugar saudável e acolhedor).

Já se passavam as 18:00 horas, e o horário de saída era as 17:15. Ninguém a me acompanhar naquele instante.

O pátio alegre e movimentado tomara-se frio e sombrio, os portões para a rua abertos, as crianças todas já haviam deixado aquele local. Meu corpo já não sabia se devia permanecer naquele local ou ir embora no instante em que um homem ébriol passou ao lado dos portões.

Mas, de repente apareceu um carro, vindo do fim da rua e nele estava minha mãe. Jamais me senti tão em casa como naquele momento. Corri para indagar-lhe o porquê me esqueceste na escola, e também para sentir seu doce abraço.

E então ela lembrou-me de que as chaves de casa eu tinha comigo e o caminho para lá eu fizera a semana toda e sozinha.

Então eu a lembrei de que naquela manhã ela não havia dito tal frase importante: "podes vir para casa sozinha hoje".

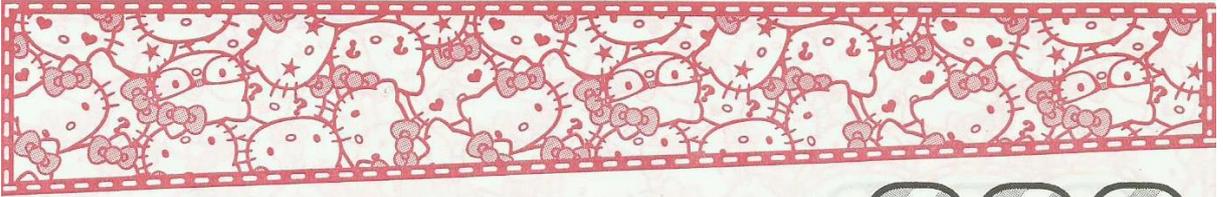
Quêdo um dia. fica sério

Teria um dia como o outro entre tantos, acordei, não tinha aula, fiquei de pernas para o ar, esperando que o tempo fosse passando.

A campainha tocou fui atender a porta, e olhe a surpresa, era meu namorado estava com 5 meses "ficando" e também já 3 meses de namoro, ele tocou nos meus dois pacotes, mais uma vez me surpreendi.

Ele ergueu a mão e me deu o primeiro pacote, meu corpo parou, eu respirei, o que poderia ser, mas não queria acreditar, abri em um instante, alívio e desamargo se misturaram dentro de mim.

Ele ergueu novamente a mão e me deu o segundo pacote, toquei, sabia o que era, então gritei, de felicidade e de medo de tomar as coisas sérias, entre o medo e a felicidade, escolhi a segunda coloquei os dias e esta foi uma de minhas melhores decisões.



Eu me lembro de quando abri os olhos e eu estava em pé, descendo a ~~lomba~~ da minha casa, correndo, feliz e tentando falar com meu pai. Esta foi a minha primeira lembrança de vida.

Lembro também vagamente de acontecimento como eu andar de "motinho" a primeira vez, sabe, foi uma sensação ótima, eu não me preocupava com nada e ao mesmo tempo feliz com a "adrenalina" de andar de motinho.

Lembranças vem e vão, mas as boas nunca esquecemos.



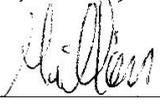
À Equipe Diretiva da Escola Estadual de Ensino Médio Presidente Costa e Silva, de Porto Alegre/RS,

Eu, Júlia Dias da Silva, professora de Língua Portuguesa desta instituição de ensino e aluna Curso de Especialização em Gramática e Ensino da Língua do Programa de Pós-Graduação do Instituto de Letras da UFRGS, desenvolvo meu trabalho de conclusão de curso sob orientação da Prof. Dra. Ingrid Sturm, venho, através desta, solicitar a vossa autorização para realizar coleta de dados utilizando como informantes alunos e alunas das turmas 101 e 202.

Nesse trabalho, pretendo tomar como dado textos produzidos por alunos e alunas em sala de aula. O objetivo da atividade de coleta de dados é analisar como aparecem as marcas de subjetividade e autoria em textos escolares.

As informações e os resultados da pesquisa estarão sempre sob sigilo ético. Assim, as identidades dos participantes serão preservadas, ou seja, não serão mencionadas em nenhuma apresentação oral ou escrita que possa ser ou não publicada. Informo ainda que a identidade da escola também será preservada.

Desde já, agradeço a atenção dispensada.


Milton Helano Santos Souza
CPF: 73223800
E. E. M. Presidente Costa e Silva
Diretor

Porto Alegre, 21 de novembro de 2013.

Referências bibliográficas

- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola, 2003.
- BRASIL, Secretaria de Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília: 1998.
- CAGLIARI, Luis Carlos. **Alfabetização & Lingüística**. 10. ed. São Paulo : Scipione, 2005.
- CHARAUDEAU, P. & MAINGUENEAU, D. **Dicionário de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2004.
- CLARA, Regina Andrade. **Olímpiada de Língua Portuguesa: Escrevendo o Futuro – Se bem me lembro...** São Paulo: Cenpec: Fundação Itaú Social, 2008.
- FLORES, V. et al. **Dicionário de linguística da enunciação**. São Paulo: Contexto, 2009.
- GERALDI, João Wanderlei. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes. 1997.
- KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.
- KOCHE, Vanilda Salton; MARINELLO, Adiane Fogalli; BOFF, Odete M. Benetti. **Estudo e produção de textos: Gêneros textuais do relatar, narrar e descrever**. Rio de Janeiro: Vozes. 2012.
- MARCUSCHI, L.A. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONÍSIO, A.P.; MACHADO, A.R.; BEZERRA, M.A. (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. 5. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- NAVA, P. **O círio perfeito**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1983.
- ORLANDI, Eni. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. 5ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007.
- POSSENTI, S. **Indícios de autoria**. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 20, n. 1, p. 105-124, jan./jun. 2002.
- RIO GRANDE DO SUL. **Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul: Linguagens, Códigos e suas tecnologias**. Porto Alegre: SE/DP, 2009.