

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE LÍNGUAS**

**RENATA SOARES VARGAS**

**A POSIÇÃO-SUJEITO MÃE EM PRODUÇÕES TEXTUAIS DE ALUNOS DOS  
ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM TRABALHO  
COM A ESCRITA DE MEMÓRIAS**

**Bagé  
2021**

**RENATA SOARES VARGAS**

**A POSIÇÃO-SUJEITO MÃE EM PRODUÇÕES TEXTUAIS DE ALUNOS DOS  
ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM TRABALHO  
COM A ESCRITA DE MEMÓRIAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* Profissional em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Ensino de Línguas.

Orientador: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Carolina Fernandes.

**Bagé  
2021**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais).

V297m Vargas, Renata Soares.

A posição-sujeito mãe em produções textuais de alunos dos anos finais do ensino fundamental: um trabalho com a escrita de memórias / Renata Soares Vargas.

143 p.

Dissertação(Mestrado) – Universidade Federal do Pampa, MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE LÍNGUAS, 2021.  
"Orientação: Carolina Fernandes".

1. Produção textual. 2. Escrita de Memórias. 3. Autoria. 4. Análise de Discurso. I. Título.



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
Universidade Federal do Pampa

**RENATA SOARES VARGAS**

**A POSIÇÃO-SUJEITO MÃE EM PRODUÇÕES TEXTUAIS DE ALUNOS DOS  
ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM TRABALHO COM A  
ESCRITA DE MEMÓRIAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Ensino de Línguas.

Dissertação defendida e aprovada em: 23 de abril de 2021.

Banca examinadora:

20/05/2021

SEI/UNIPAMPA - 0531646 - SISBI/Folha de Aprovação

Prof. Dra. Carolina Fernandes

Orientadora

UNIPAMPA

---

Prof. Dra. Maristela Cury Sarian

UNEMAT

---

Prof. Dra. Moacir Lopes de Camargos

UNIPAMPA



Assinado eletronicamente por **CAROLINA FERNANDES, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 20/05/2021, às 16:51, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **MOACIR LOPES DE CAMARGOS, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 20/05/2021, às 19:18, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **MARISTELA CURY SARIAN, Usuário Externo**, em 20/05/2021, às 22:48, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **0531646** e o código CRC **78E49B09**.

Dedico este trabalho aos educadores apaixonados por sua profissão e inquietos, na busca de aperfeiçoamento constante, especialmente àqueles que se empenham na prática pedagógica com escrita de textos, a todos que, assim como eu, acreditam na educação como meio de transformação social, e que pode contribuir na formação humana, para termos uma sociedade mais justa e igualitária.

## AGRADECIMENTO

À Deus, meu Abba amado, que sempre está comigo, por todo o seu cuidado, amor, proteção e provisão, por sempre colocar pessoas especiais no meu caminho, por me proporcionar concluir essa etapa, que sempre foi um sonho, e agora se torna realidade.

Ao meu esposo, Elson, por todo o amor e companheirismo, por me apoiar e incentivar, por ajudar em tudo que esteve ao seu alcance e ao meu filho Pedro, por seu amor e carinho, que mesmo ainda pequeno, compreendia minhas ausências. A vocês, todo o meu amor e gratidão, vocês são parte dessa conquista.

Aos meus pais, Clóvis e Dirlene, por todo amor e dedicação, por sempre estarem presentes, ajudando em tudo, vocês, que, apesar de não terem tido a mesma oportunidade, sempre compreenderam a importância e foram meus maiores incentivadores a estudar, vocês são preciosos. Amo muito vocês!!

Aos meus tios, Luzardo e Lurdes, por todo o tempo que me acolheram, em sua casa em Livramento, meu caminho de viagem, com amor e carinho, sempre me incentivando junto das minhas primas Ana e Cláudia, muito obrigada. Vocês moram no meu coração.

Agradeço às minhas amigas, Beatriz e Vanilda, colegas de escola, por compreenderem e me darem suporte durante essa fase de estudos. A vocês meu carinho e gratidão.

Reconheço e agradeço à Vanessa Munhoz, amiga importante nessa etapa, pelo seu apoio profissional desenvolvido com paciência e dedicação, muito obrigada.

Agradeço às colegas do Mestrado, pelo tempo que convivemos, pelas experiências trocadas e por todo o aprendizado, destacando especialmente três, que se tornaram minhas grandes amigas. Sempre tive a certeza de que Deus coloca pessoas na nossa vida, vocês três são mais um exemplo disso: Caroline, Leane e Mariana. Vocês são muito especiais, e foram fundamentais durante toda essa etapa de estudos. Tenho certeza, que sem vocês, teria sido muito difícil, ou simplesmente eu não teria conseguido. Caroline, quanta generosidade, foi a primeira colega de quem me aproximei, uma amiga que me encorajou tantas vezes, com seu exemplo. Leane, com sua calma, sabedoria e delicadeza é uma amiga especial. Mariana, você é uma amiga inspiradora, forte e determinada, com um grande coração. Levarei a amizade de vocês para a minha vida toda. Amigas, obrigada por tudo!

Agradeço imensamente à minha orientadora, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Carolina Fernandes, por toda a paciência e dedicação, pelo seu exemplo e profissionalismo, que são inspiradores e motivadores para mim. Faltam palavras para agradecer. Desejo que Deus lhe abençoe sempre com muita saúde e que continues deixando marcas autorais na vida de seus alunos. Muito obrigada por tudo!

Aos professores do Mestrado Profissional em Ensino de Línguas, da UNIPAMPA – Campus Bagé, agradeço pelos conhecimentos compartilhados durante o curso.

À banca examinadora, minha gratidão pelo tempo dedicado e pelas contribuições destinadas a esse trabalho de pesquisa.



“Quero trazer à memória o que me  
pode dar esperança”.

Lamentações 3:21

## RESUMO

Este trabalho de pesquisa visa analisar a autoria desenvolvida em produções textuais de alunos dos anos finais do Ensino Fundamental através do relato de memórias de mulheres na posição-sujeito mãe. O trabalho foi construído a partir de uma intervenção pedagógica desenvolvida através de um processo que iniciou com um período de sondagem, buscando a investigação de interesse dos sujeitos-alunos até o momento de desenvolverem a escrita dos textos. Os relatos de memórias foram registrados por meio de entrevistas realizadas com mães da comunidade local. Dentro dos objetivos específicos da pesquisa destacamos a valorização e o reconhecimento da importância social das mulheres na posição-sujeito mãe. Atividades diversas foram planejadas e realizadas, buscando oportunizar aos sujeitos envolvidos construir sentidos e se posicionarem como autores de textos. Todas as atividades foram realizadas em uma escola da rede pública municipal na cidade de Santa Margarida do Sul – RS. A Análise de Discurso fundada por Michel Pêcheux tal qual foi desenvolvida no Brasil por Eni Orlandi, dá o aporte teórico-metodológico ao trabalho desenvolvido. Conceitos como: formações discursivas e ideológicas, memória discursiva, paráfrase e polissemia, graus de autoria, entre outros, sustentam as análises realizadas nos textos produzidos. Assim, em sequências discursivas das produções textuais, analisamos marcas de autoria, a posição assumida pelo aluno na escrita do seu texto, o nível e o grau de autoria instaurado no desenvolvimento da escrita. Através das análises realizadas, por meio da teoria da AD, elaboramos um dispositivo de avaliação de textos autorais, um mecanismo facilitador para a avaliação de autoria em produções escritas. Como produto educacional, desenvolvemos um site onde consta toda a proposta didática realizada por meio dessa pesquisa. O professor visitará o site e irá encontrar todas as atividades elaboradas com objetivos específicos, como sugestões para serem aplicadas ou adaptadas conforme a realidade de cada turma, além de ter um espaço interativo para navegar e deixar contribuições.

Palavras-chave: Produção textual. Escrita de Memórias. Autoria. Análise de Discurso.

## RESUMEN

Este trabajo de investigación tiene como objetivo analizar la autoría desarrollada en producciones textuales de estudiantes de los últimos años de la escuela primaria hasta del relato de la memoria de las mujeres en la posición de sujeto materno. El trabajo fue construido a partir de una intervención pedagógica desarrollado a través un proceso, que comenzó con un período de votación, buscando la investigación de interes de los sujetos alumnos hasta el tiempo para desarrollar la redacción de textos. Los informes de recuerdos fueron registrados a través de entrevistas con madres de la comunidad local. Dentro de los objetivos específicos de la investigación destacamos la apreciación y reconocimiento de la importancia social de mujeres en la posición de sujeto materno. Se planificaron y ejecutaron diversas actividades, buscando dar oportunidades a los sujetos involucrados construir significados y posicionarse como autores de textos. Todas las actividades se realizaron en un colegio público municipal en la ciudad de Santa Margarida do Sul/RS. La Análisis de Discurso fundada por Michel Pêcheux como fue desarrollada en Brasil por Eni Orlandi, ofrece la teoría y metodología al trabajo desarrollado. Conceptos como: formaciones discursivas e ideológicas, memoria discursiva, paráfrasis y polisemia, grados de autoría, entre otros, apoyan los análisis sobre los textos producidos. Así, en secuencias discursivas de producciones textuales analizamos marcas de autoría, la posición que toma el alumno al escribir su texto, el nivel y grado de autoría establecido en el desarrollo de la escritura. A través de los análisis realizados, a través de la teoría de la AD, desarrollamos un dispositivo para evaluar textos con derechos de autor, un mecanismo facilitador para evaluar la autoría en producciones escritas. Como producto educativo, desarrollamos un sitio *web* onde contiene toda la propuesta didáctica realizada a través de esta investigación. El profesor visitará el sitio *web* y encontrará todas las actividades elaboradas con objetivos específicos, como sugerencias para ser aplicados o adaptados, según la realidad de cada clase, además de tener un espacio interactivo para navegar y dejar contribuciones.

Palabras clave: Producción textual. Escritura de recuerdos. Autoría. Análisis del Discurso.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Visitante em seu momento de relato de memórias .....	72
Figura 2 – Moradora da comunidade realizando seu relato de memórias.....	73
Figura 3 – Exibição do vídeo “A entrega” .....	75
Figura 4 – Entrevista com Dona M.R .....	82
Figura 5 – Entrevista com Dona D .....	82
Figura 6 – Entrevista com Dona Z .....	83

## LISTA DE ABREVIATURAS

cap. – capítulo

dr. – doutor

ed. – edição

f. – folha

org. – organizador

n. – número

p. – página

prof. – professor

v. - volume

## LISTA DE SIGLAS

A – Aluno

AD – Análise do Discurso

APAE – Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

FD – Formação Discursiva

SD – Sequência Discursiva

*SIC* – do latim *sic erat scriptum*, que significa “assim estava escrito”

UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso

UNIPAMPA – Universidade Federal do Pampa

URCAMP – Universidade da Região da Campanha

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>17</b>
1.1 Trajetória pessoal e profissional da pesquisadora .....	18
1.2 Relevância da pesquisa no contexto escolar .....	21
<b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	<b>25</b>
2.1 A Análise do Discurso .....	25
2.2 Língua, discurso e texto .....	27
2.3 Sujeito discursivo e ideologia .....	30
2.4 Paráfrase e polissemia: função-autor e posição-autor .....	35
2.5 Produção escrita na escola .....	38
2.6 Graus de autoria .....	43
2.7 Memória discursiva e escrita de memórias .....	45
<b>3 METODOLOGIA DA PESQUISA</b> .....	<b>50</b>
<b>4 METODOLOGIA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA</b> .....	<b>55</b>
4.1 Contextualização da prática pedagógica .....	61
4.2 O tema das produções textuais .....	63
4.3 Atividades diagnósticas .....	63
<b>5 O IMAGINÁRIO SOBRE A MULHER-MÃE E OS EFEITOS DE AUTORIA</b> .....	<b>74</b>
<b>6 ATIVIDADES DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO</b> .....	<b>97</b>
6.1 Refletindo sobre a proposta de intervenção .....	100
<b>7 PRODUTO EDUCACIONAL</b> .....	<b>102</b>
<b>8 CONCLUSÃO</b> .....	<b>104</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>108</b>
<b>APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO PARA ALUNOS</b> .....	<b>111</b>
<b>APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO PARA AS MÃES ENTREVISTADAS</b> .....	<b>111</b>
<b>APÊNDICE C – QUESTÕES SOBRE O FILME: O EXTRAORDINÁRIO</b> .....	<b>113</b>
<b>APÊNDICE D – ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA A VISITANTE DA TURMA</b> ..	<b>114</b>
<b>APÊNDICE E – QUESTÕES SOBRE O TEXTO CEM ANOS DE PERDÃO DE CLARICE LISPECTOR</b> .....	<b>115</b>

<b>APÊNDICE F – QUESTÕES SOBRE O TEXTO TREM FANTASMA DE MOACYR SCLiar</b> .....	<b>116</b>
<b>APÊNDICE G – PRODUÇÃO TEXTUAL DE MEMÓRIAS COM BASE NO VÍDEO A ENTREGA</b> .....	<b>117</b>
<b>APÊNDICE H – PRODUÇÃO TEXTUAL COM BASE NAS ENTREVISTAS</b> .....	<b>118</b>
<b>APÊNDICE I – ENTREVISTA CONCEDIDA POR DONA M.</b> .....	<b>119</b>
<b>APÊNDICE J – ENTREVISTA CONCEDIDA POR DONA E.</b> .....	<b>123</b>
<b>APÊNDICE K – ENTREVISTA CONCEDIDA POR DONA D.</b> .....	<b>125</b>
<b>APÊNDICE L – PÁGINA INICIAL DO SITE</b> .....	<b>130</b>
<b>APÊNDICE M – PROPOSTAS PEDAGÓGICAS</b> .....	<b>131</b>
<b>APÊNDICE N – APORTE TEÓRICO</b> .....	<b>132</b>
<b>APÊNDICE O – MATERIAL EXPLICATIVO</b> .....	<b>135</b>
<b>APÊNDICE P – SOBRE</b> .....	<b>136</b>
<b>APÊNDICE Q – CONTATO</b> .....	<b>137</b>
<b>APÊNDICE R – QUESTÕES SOBRE O TEXTO DE RUBEM BRAGA</b> .....	<b>138</b>
<b>ANEXO A – TEXTO CEM ANOS DE PERDÃO – DE CLARICE LISPECTOR</b> .....	<b>139</b>
<b>ANEXO B – TEXTO TREM FANTASMA</b> .....	<b>141</b>
<b>ANEXO C – TEXTO MÃE (CRÔNICA DEDICADA AO DIA DAS MÃES, EMBORA COM O FINAL INADEQUADO, AINDA QUE AUTÊNTICO)</b> .....	<b>142</b>



## 1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem a finalidade de apresentar e analisar uma prática pedagógica que teve por objetivo o desenvolvimento de autoria em produções textuais nas aulas de Língua Portuguesa da escola Rodrigues Alves, em Santa Margarida do Sul – RS, com alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, e criar condições para refletirem sobre a importância e o papel social da mulher na posição sujeito-mãe.

A realidade encontrada nas turmas dos anos finais da escola Rodrigues Alves suscitou várias inquietações e reflexões sobre o que poderíamos fazer para motivar os alunos na prática de produção textual, de maneira que pudessem desenvolver autoria em sua escrita. Nesse contexto construímos a seguinte questão de pesquisa: Como conduzir os alunos dos anos finais às práticas autorais de produção da linguagem por meio de textos memorialísticos de mulheres no papel de mãe?

O objetivo geral dessa pesquisa é investigar os gestos interpretativos que evidenciem a autoria dos alunos nas produções textuais através das memórias das mulheres na posição sujeito-mãe.

A partir desse objetivo geral, estabelecemos alguns objetivos específicos que irão nortear essa pesquisa. Esses objetivos específicos são: analisar os discursos dos alunos nas produções orais e escritas que materializam as memórias de mulheres na função sujeito-mães; compreender como as memórias das mulheres no papel de mãe podem contribuir para produção de textos autorais; e analisar a autoria nos textos produzidos com base na Análise do Discurso (AD).

A temática de mães surgiu nessa pesquisa a partir de atividades diagnósticas aplicadas nas turmas em que o trabalho foi desenvolvido. Essas memórias foram registradas pelos alunos através de entrevistas. Os relatos que serviram de base para a escrita não são de suas próprias mães, mas de mães escolhidas entre mulheres da comunidade local, que foram entrevistadas e tiveram suas histórias registradas.

Todo o trabalho desenvolvido está fundamentado na teoria da Análise do Discurso de vertente materialista, fundada por Michel Pêcheux, e desenvolvida no Brasil por Eni Orlandi. A partir do objetivo pedagógico de produzir autoria e a criatividade em textos memorialísticos, buscou-se conduzir os alunos a uma reflexão sobre a importância do papel da mulher na posição-sujeito mãe. A pandemia de coronavírus nos levou a adaptarmos o projeto de pesquisa, pois este seria na sua forma aperfeiçoada, no ano de 2020. Não sendo possível a reavaliação, as análises

apresentadas nesse trabalho foram realizadas a partir de textos desenvolvidos pelos sujeitos participantes em atividades aplicadas no ano de 2019.

### **1.1 Trajetória pessoal e profissional da pesquisadora**

Nasci e resido na cidade de São Gabriel – RS. Sou a filha mais velha de três filhos. Meus pais, diferente de mim, não puderam frequentar a escola, devido às dificuldades financeiras que suas famílias enfrentaram, à época escolar deles. Apesar de não poderem estudar, foi justamente a valorização ao estudo a base da educação que meus pais deram a mim e meus irmãos. Acredito que, por saberem o quanto o estudo poderia ter mudado o rumo de suas próprias histórias, meus pais sempre me incentivaram a estudar.

O incentivo recebido por meus pais refletiu na minha vida escolar, desde o ingresso na educação infantil até hoje, quando por entender a importância e a necessidade de estudar, procuro me ressignificar, adquirir novos conhecimentos, continuar sempre aprendendo. Sempre fui boa aluna, aplicada comecei a estudar muito cedo, terminando o Ensino Fundamental aos doze anos.

Durante toda minha vida escolar me inspirei em uma tia, irmã de meu pai, que também passou por muitas dificuldades, tendo inclusive que sair da casa de minha avó para estudar, com nove anos de idade, ainda criança. Nesse período, ela foi morar e trabalhar como empregada doméstica em uma casa de família, onde a matriarca, a abrigou “como filha”, incentivando-a e patrocinando, dentro do necessário, os seus estudos. Essa tia conseguiu formar-se em Letras e tornou-se uma excelente professora. Ela foi um exemplo para mim. Sempre gostei de leitura e escrita, mas com certeza me inspirei nessa tia, hoje já falecida, ao escolher o curso de Letras para cursar. Uma mulher batalhadora, forte e ao mesmo tempo sensível. Após seu falecimento, descobri alguns textos de sua autoria, poemas, inspirados nas pessoas que ela mais amou e admirou na vida.

O amor pela educação, pelo ato de ensinar e aprender, essa troca maravilhosa que o ensino oferece eu sempre carreguei comigo. Ao sair do Ensino Fundamental escolhi cursar, na época, o Magistério, onde tive as primeiras experiências em sala de aula e ali realmente eu estava fazendo o que tinha sonhado: ser professora. Terminei o Ensino Médio muito cedo, mas não tinha nesse período, idade para fazer concursos. Então, logo depois de terminar o Magistério, trabalhei seis meses como professora

voluntária na Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Nesse tempo, não existiam políticas de inclusão e os alunos especiais frequentavam escolas próprias para eles; a APAE era uma dessas escolas.

Com o passar dos anos, tive que encarar minha realidade, uma vez que naquela época, eu não tinha condições de ir para a faculdade. Meu pai, apesar de não ter falado abertamente, ficou triste por não poder pagar os altos valores cobrados nas mensalidades das faculdades particulares locais. Era um tempo em que não existiam as facilidades e oportunidades que existem hoje para que as famílias possam ver seus filhos ingressarem num curso superior. Restou-me procurar um emprego e foi o que fiz. Porém, junto com essa busca, derramei muitas lágrimas por não poder estudar e não poder dar continuidade aos meus sonhos. Faculdade, na época, “era coisa de rico” diziam todos, algo muito distante para mim.

Fiquei um bom tempo longe dos bancos escolares. Trabalhei alguns anos, juntei dinheiro e então prestei vestibular para a Universidade da Região da Campanha (URCAMP) e ingressei no curso de Letras em 2004. Finalmente, tinha alcançado meu sonho, depois de anos. Neste período, nos primeiros anos do curso, trabalhava de dia e estudava de noite. Ia direto do trabalho para a universidade. Todo meu salário era destinado para pagar minhas mensalidades e despesas com xerox e passagens de ônibus. Foi um período de realização por finalmente estar na faculdade, mas também de muito esforço. Minhas leituras e trabalhos eu só conseguia fazer à noite, depois que chegava das aulas, após um dia inteiro de trabalho. Mesmo nesse contexto, me esforçava para tirar boas notas, pois ninguém melhor do que eu sabia o quanto chegar até ali tinha sido difícil.

Quando finalmente concluí o curso, com notas muito boas, meses antes de minha formatura, vivi o momento mais duro e triste de minha vida até hoje. Perdi um de meus irmãos, o mais próximo a mim, que também era um batalhador. Há pouco tempo, ele havia ingressado na Brigada Militar e iria tirar as suas primeiras férias de seu primeiro ano de carreira. Um acidente de trânsito o levou. Em um ano tão esperado, o ano da minha formatura, nossa família foi marcada pela dor e pela tristeza.

Depois de um ano de curso superior, fui aprovada em um concurso para professor de anos iniciais, em um município vizinho ao meu, Santa Margarida Sul. Comecei a trabalhar com alunos do currículo. No final do curso da graduação, prestei um novo concurso em Santa Margarida do Sul, mais vinte horas, agora para Língua

Portuguesa, nos anos finais. Uma semana antes da formatura da graduação, entrei para uma turma de pós-graduação fazendo uma especialização, na área de Linguística, pela URCAMP. Nesta trajetória, desde os anos iniciais até os anos finais, tenho aprendido muito com meus alunos, observando sempre a grande dificuldade que a maioria deles têm na produção oral e escrita de textos.

No ano de 2015, recebi de Deus o mais lindo e precioso presente que uma mulher pode ganhar. Nasceu meu filho Pedro e junto com ele um novo sentido para a vida. Mesmo antes de ter um filho, sempre acreditei que a tarefa mais difícil para uma mulher era a de ser mãe. Uma missão que dura a vida inteira, um vínculo para sempre, um amor que não se explica. Quando nos tornamos mãe, passamos a ver o mundo e as pessoas de uma forma diferente, ganhamos uma missão muito importante, pois nossos filhos serão futuros cidadãos. Pelas nossas mãos e na nossa responsabilidade está a educação daquele ser tão pequeno e dependente, que recebemos nos braços após nove longos meses de gestação. Passamos também a entender ainda mais o quanto nossas mães são importantes, o quanto essas mulheres se doam, se empenham na formação de seus filhos, quanto isso reflete numa sociedade, o quanto elas são importantes e essenciais.

O fato de me tornar mãe também refletiu na minha docência. Como mãe passei a compreender melhor o universo de meus alunos. Passei a ter um olhar mais sensível, mais aprimorado, comecei a perceber detalhes que antes não via. Junto com esse “novo olhar” comecei também a ter uma relação mais próxima com as mães de meus alunos. Com certeza essas novas percepções ajudaram a desenvolver melhor minhas atividades como professora.

Nesta trajetória, mantenho sempre o desejo de aprimorar e inovar minha prática, procurando trabalhar atividades que incentivem e desenvolvam a leitura e a escrita. Participei, inclusive, das Olimpíadas de Língua Portuguesa, evento nacional que promove a produção de textos em todo o Brasil, na qual tive imensa alegria de ter um texto de uma aluna selecionado na etapa nacional com a categoria poema, em 2016. Eu e minha aluna fomos medalhadas. Entre milhares de textos de todo o Brasil, tive a produção desta aluna reconhecida nacionalmente. Como parte da premiação, participamos de um intensivo de cursos de leitura e escrita, em Salvador, no referido ano, uma experiência única e especial.

Ao longo desses anos, já são 14 anos de sala de aula, tenho observado que tudo à nossa volta está sempre se transformando, tanto na sociedade quanto na

maneira das pessoas se relacionarem. Sempre me questioneei por que, apesar de tantas transformações ao meu redor, não vejo a escola acompanhar essas mudanças. Via práticas docentes se repetirem de ano a ano, sendo que a cada ano os alunos chegavam com novidades, pois vivem num mundo em constante transformação. Dentro deste contexto, sentia a necessidade de buscar melhorar minha prática docente. Eu olhava para meus alunos e pensava: “Preciso me aperfeiçoar mais!”. Essa inquietude me levou a buscar novos conhecimentos e o resultado deste processo é estar hoje cursando o Mestrado.

Na verdade, eu não tinha conhecimento da existência de um Mestrado Profissional. Fui convidada por uma colega para me inscrever no processo seletivo. O fato de saber que concorreriam a uma vaga somente professores que estivessem em sala de aula foi o que me encorajou a participar. Sempre comentei com meu marido que só voltaria a estudar se pudesse fazer um Mestrado. Era um sonho que agora começou a se tornar real. Meu desejo é aprender mais, e que reflita em minha prática docente, que me ajude a desenvolver práticas atualizadas, mais aperfeiçoadas, que venha ao encontro das necessidades de meus alunos.

O Mestrado é uma oportunidade única de aperfeiçoamento, de aprendizagem, de atualização. Espero aprender cada vez mais para contribuir com a educação, que ao meu ver, é o caminho que pode mudar uma sociedade, uma nação. Pensar em uma boa educação começa por pensar em bons docentes.

## **1.2 Relevância da pesquisa no contexto escolar**

O presente trabalho se justifica pela constatação nas aulas de Língua Portuguesa de grandes dificuldades enfrentadas por alunos dos anos finais na prática de produção textual, com isso, o desejo de oportunizar caminhos que contribuam nessa realidade. Essa pesquisa surgiu como uma iniciativa de promover atividades que favoreçam e contribuam para que esses alunos desenvolvam autoria em suas produções textuais.

Na minha prática docente, percebi que as dificuldades de autoria apresentadas pelos alunos em produzir textos com efeito de originalidade perduram de um ano a outro. A realidade demonstrava que, ao se propor qualquer atividade que envolvesse a produção de textos, havia uma grande resistência por parte deles, que por não

conseguirem desenvolver bem as tarefas propostas sentiam-se desmotivados e não gostavam de trabalhos com produção textual.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o tratamento das práticas de produção de textos compreende dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão, dentre elas, destacamos uma que se refere à consideração e reflexão sobre as condições de produção dos textos. Segundo a BNCC é necessário:

Analisar as condições de produção do texto no que diz respeito ao lugar social assumido e à imagem que se pretende passar a respeito de si mesmo; ao leitor pretendido; ao veículo ou a mídia em que o texto ou produção cultural vai circular; ao contexto imediato e ao contexto sócio-histórico mais geral; ao gênero do discurso/campo de atividade em questão etc (BRASIL, 2017, p. 73).

Relacionando essas condições à escrita de textos com base em memórias, o sujeito que escreve assume no texto o lugar social da pessoa de quem ele escreve. A presente pesquisa tem a intenção de que alunos venham a assumir, no momento da escrita, a posição social das mulheres mães. O desafio que se apresenta é produzir, através da escrita, o discurso sobre essas mulheres a partir de gestos singulares de interpretação. A maneira com que cada aluno irá, ou não, produzir gestos interpretativos em sua escrita poderá evidenciar autoria.

Quando pretendemos conduzir alunos à reflexão sobre o papel social de mulheres na posição sujeito-mãe através da escrita de textos, desejamos que todo o trabalho que levará até a escrita final, indo desde a escolha de quem será entrevistada, o que perguntar e as respostas a essas entrevistas, possam contribuir para tal reflexão. A escrita de memórias literárias pode oportunizar aos alunos olhar para si mesmos e para o mundo ao seu redor refletindo sobre a importância dessas mulheres na sociedade.

Vivemos num tempo de resistência feminina em que a mulher conquistou e vem conquistando vários espaços sendo fortemente reconhecida, por sua inteligência, sensibilidade e capacidade de exercer vários papéis ao mesmo tempo. Dentre esses vários papéis está o papel de mãe, muitas vezes, considerado por alguns como o mais trivial. Porém é justamente no papel de mãe que muitas mulheres enfrentam vários desafios e preconceitos, tendo muitas vezes que exercerem um “duplo papel” na criação de seus filhos.

Apontamos ainda, dentro dessas dimensões inter-relacionadas nas práticas de produção textual pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a questão da Alimentação Temática. A Alimentação temática trata de:

Selecionar informações e dados, argumentos e outras referências em fontes confiáveis impressas e digitais, organizando em roteiros ou outros formatos o material pesquisado, para que o texto a ser produzido tenha um nível de aprofundamento adequado (para além do senso comum, quando for esse o caso) e contemple a sustentação das posições defendidas (BRASIL, 2017, p. 73).

Tratando da proposta de produção textual a ser desenvolvida nessa pesquisa, a base para produção dos textos foi organizada a partir de entrevistas, dos relatos das memórias de mulheres mães. A escolha e o material que sustenta a temática para a produção escrita se deu por meio da observação da realidade social e local. Fundamenta-se assim o que é defendido pela BNCC, quando dá ênfase na importância da escolha do tema e da alimentação desse tema no processo de produção de textos.

Demonstra-se a partir desses pressupostos defendidos pela BNCC que a posição assumida pela escola na maneira de organizar o trabalho docente é fundamental para o sucesso da prática de produção textual dos alunos. O professor, portanto, tem um importante papel a desempenhar, pois é no ambiente escolar que esses alunos precisam, e possivelmente é o único lugar onde eles poderão superar as dificuldades de escrita. Na escola, poderão ser desafiados a novas descobertas e a tornarem-se cidadãos atuantes no meio em que vivem. Saber escrever bem, além de todos os aspectos textuais que envolvem o processo, também mexe com a autoestima dos alunos.

A Base Nacional Comum Curricular na área do conhecimento de Linguagens, no componente curricular de Língua Portuguesa, eixo de produção de textos, “compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos” (BRASIL, 2017, p. 72). As práticas de linguagem precisam conduzir essas interações, pois, ao interagirmos, estamos também construindo novos conhecimentos, e a produção de autoria é fundamental neste processo. Talvez seja o momento que mais se exija do aluno, mas é na produção de autoria que o aluno se “apropria” da linguagem.

É do autor que se exige: coerência, respeito às normas estabelecidas, explicitação, clareza, conhecimento das regras textuais, originalidade, relevância e, outras coisas, unidade, não-contradição, progressão e duração de seu discurso, ou melhor de seu texto (ORLANDI, 2010, p. 75-76).

Percebe-se assim que para ser autor não basta escrever algo, e dar sua assinatura ao final da “obra” construída. Há determinadas condições para que se assuma a autoria de uma produção. Orlandi (2010, p. 76), ainda defende que essas exigências têm uma finalidade: “[...] elas procuram tornar o sujeito visível (enquanto autor) com suas intenções, objetivos, direção argumentativa”.

Na prática docente, um dos momentos importantes é o da avaliação, o qual também precisa ser considerado na produção de textos. Para avaliar os textos produzidos na pesquisa, iremos considerar os graus de autoria, desse modo, iremos observar como cada sujeito se posiciona no texto e, assim, analisar o desenvolvimento da autoria nas produções textuais.



## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo apresenta o aporte teórico que vai fundamentar esta pesquisa. Começando pela Análise do discurso, com o objetivo de apresentar a sua origem e o propósito de estudo desse trabalho.

### 2.1 A Análise do Discurso

A Análise de Discurso de linha francesa (doravante AD) surgiu na década de 60 na França, época em que despontaram muitas manifestações por igualdade e transformação político-social. Com as mudanças nas relações sociais da época, Michel Pêcheux, filósofo francês, junto a um grupo de pesquisadores, fundou esta teoria que considera a língua em sua relação com a história e a sociedade. Nesse contexto, Pêcheux entendeu que a língua é constituída por uma exterioridade. Pêcheux (1988 [1975], p. 91) afirmou que “a língua se apresenta, assim, como a base comum de processos discursivos diferenciados”. Dessa forma, mesmo que o sistema da língua seja idêntico, os sujeitos produzirão discursos distintos.

No Brasil, Eni de Lourdes Puccinelli Orlandi foi a principal introdutora da Análise de Discurso de linha francesa. Segundo Orlandi (2010), a AD concebe a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social. Ela se situa na relação entre o linguístico e o histórico e estabelece o discurso como centro de estudo. Como afirma Orlandi (1996):

Resta-nos lembrar que a análise de discurso trabalha com a materialidade da linguagem considerando-a em seu duplo aspecto: o linguístico e o histórico, enquanto indissociáveis no processo de produção do sujeito e do discurso e dos sentidos que (o) significam. O que me permite dizer que o sujeito é um lugar de significação historicamente constituído (ORLANDI, 1996, p. 37).

A AD surgiu trazendo uma nova visão de língua, não mais como código, como um conjunto de regras, mas ela propõe estudar a linguagem numa perspectiva discursiva. A AD não trata da língua, das regras gramaticais ou do sistema de signos, sua preocupação está nas ações do homem sobre a língua, no discurso produzido por ele. O foco da AD está na linguagem com efeito de sentido, procurando entender como um objeto simbólico produz sentidos.

A questão do sentido torna-se a questão da própria materialidade do texto, de seu funcionamento, de sua historicidade, dos mecanismos dos processos de significação. A Análise do Discurso é a disciplina que vem ocupar o lugar dessa necessidade histórica, trabalhando a opacidade do texto e vendo nesta opacidade a presença do político, do simbólico, do ideológico, o próprio fato do funcionamento da linguagem: a inscrição da língua na história para que ela signifique (ORLANDI, 2012, p. 21).

Sendo assim, a AD não trata da língua, ou da linguagem, como meio de transmissão de informações. A linguagem serve tanto para comunicar, como para não comunicar. O objetivo da AD é compreender como o discurso funciona, explicitando como o texto faz sentido. A significação para Orlandi (1996) não está na essência das palavras, pois há a determinação histórica. Nesse sentido, a linguagem é vista como prática: mediação, trabalho simbólico e não instrumento de comunicação. A AD trabalha nos limites da interpretação, ela é um dispositivo teórico e também um dispositivo analítico dos discursos.

[...] posso afirmar que a Análise de Discurso não interpreta os textos que analisa, mas sim os resultados da análise que esses textos constituem o corpus. [...] Nesse passo resumiria isso dizendo que a escrita da análise do discurso deve conduzir o pesquisador de linguagem a flagrar a constituição do gesto de interpretação em sua materialidade, no texto, no momento em que o sentido faz sentido (ORLANDI, 2012, p. 32).

A investigação de autoria e criatividade nos textos produzidos para esta pesquisa será fundamentada na teoria da AD, observando os gestos interpretativos produzidos pelos alunos durante as atividades propostas. De acordo com a AD, não há um sentido único, só há funcionamento da linguagem.

No funcionamento da linguagem, como veremos, o sujeito é constituído por gestos de interpretação que concernem sua posição. O sujeito é a interpretação. Fazendo significar, ele significa. É pela interpretação que o sujeito se submete à ideologia, ao efeito de literalidade, à ilusão do conteúdo, pela impressão do sentido literal, pelo apagamento da materialidade da linguagem e da história, pela estruturação ideológica da subjetividade (ORLANDI, 2012, p. 22).

A relação entre sujeito e sentidos acontece, dessa forma, por meio da ideologia, seus gestos de interpretação são constituídos através dessa relação. Ao produzir sentidos o sujeito tem a ilusão de ser dono do seu dizer e, assim, acontece o apagamento da materialidade linguística e da história.

Ao mesmo tempo em que a AD trabalha o efeito ideológico, ela se posiciona diante de uma série de questões que envolvem a significação e a história. A análise e desenvolvimento das atividades desenvolvidas neste trabalho de pesquisa se embasarão nesta teoria, para qual a língua é possibilidade do discurso. Ambos, os conceitos, língua e discurso, serão abordados na sequência.

## **2.2 Língua, discurso e texto**

O professor de Língua Portuguesa tem como uma de suas responsabilidades, das mais importantes, planejar aulas que conduzam os alunos, através de atividades orais e escritas, a refletir, expressar-se e interagir socialmente. Cada vez mais, é necessário pensar em práticas de ensino, em que a língua seja trabalhada muito além de regras, voltada para o cotidiano dos alunos. No intuito de analisar discursos, Ferreira (2018, p. 96) afirma que a AD é “um território privilegiado para analisar objetos fora de um universo estabilizado logicamente”.

Para a AD, a língua materializa os discursos, e é neste viés que propomos pensar o ensino de língua, observando como se dão esses discursos. Pêcheux (1997 [1969]) afirma que discurso é efeito de sentido entre interlocutores. Os sentidos produzidos pelo sujeito são construídos de acordo com o contexto sócio-histórico em que ele está inserido e com os saberes com os quais se identifica. O discurso se constitui junto do contexto social onde a linguagem se desenvolve, relacionando-se dessa forma à história, ao que a AD chama de historicidade. A historicidade, segundo Ferreira (2001), é o modo como a história se inscreve no discurso, a relação constitutiva entre linguagem e história. Podemos dizer, então, que o discurso pode sofrer transformações, uma vez que não é um sentido fixo, único.

A Análise de discurso, como seu próprio nome indica, não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem. Ela trata do discurso. E a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem, com o estudo do discurso observa-se o homem falando (ORLANDI, 2010, p. 15).

O discurso é determinado pelas condições de produção, elas constituem o sujeito e se refletem na sua produção linguística. Para a AD, relações de linguagens

são relações de sujeitos e de sentidos e seus efeitos são diversos e não apenas informações transmitidas.

Para Orlandi (2011, p. 26), “é preciso dizer que todo discurso nasce de outro discurso e reenvia a outro, por isso não se pode falar em um discurso, mas em estado de um processo discursivo”. Os discursos que proferimos são construídos historicamente e constituídos do contexto social. Assim, há alguns discursos já institucionalizados, ditos como certos ou errados, apenas os reproduzimos, de acordo com as posições ideológicas que ocupamos.

Os discursos, portanto, se relacionam com outros, sendo assim, sentidos resultam de relações. Nas relações de sentidos que constituem os discursos destacamos as formações imaginárias. Para a AD as formações imaginárias como mecanismos de funcionamento do discurso dizem respeito às imagens que são projetadas a respeito de sujeitos ou lugares. Conforme afirma Orlandi:

Assim não são os sujeitos físicos nem os lugares empíricos como tal, isto é como estão inscritos na sociedade, e que poderiam ser socialmente descritos, que funcionam no discurso, mas suas imagens que resultam de projeções. São essas projeções que permitem passar das situações empíricas- os lugares dos sujeitos- para as posições dos sujeitos no discurso (ORLANDI, 2010, p. 40).

O imaginário constitui desse modo, as diferentes posições assumidas pelos sujeitos. As formações imaginárias projetadas pelos sujeitos estão relacionadas ao contexto sócio-histórico e à memória discursiva. Observaremos, nos discursos dos alunos, de que modo eles projetam o imaginário sobre o lugar social de mãe.

Os textos que os alunos irão produzir serão desenvolvidos por meio dos relatos das mulheres mães entrevistadas por eles. A produção dos textos memorialísticos será construída dentro de um determinado contexto social, os quais também influenciarão na construção desses discursos.

Para Orlandi (2010), há modos diferentes de funcionamento do discurso, fundamentando em elementos que constituem as condições de produção e a produção de sentidos, a autora distingue o discurso em:

a. **Discurso autoritário**: aquele em que a polissemia é contida, o referente está apagado pela relação de linguagem que se estabelece e o locutor se coloca como agente exclusivo, apagando também sua relação com o interlocutor; b. **discurso polêmico**: aquele em que a polissemia é controlada, o referente é disputado pelos interlocutores, e estes se mantêm em presença, numa relação tensa e de disputas de sentidos; c. **discurso lúdico**: aquele que a polissemia está aberta, referente está presente como tal, sendo que os

interlocutores se expõem aos efeitos dessa presença inteiramente não regulando sua relação com os sentidos (ORLANDI, 2010, p. 86, grifo nosso).

No processo de escrita que propomos nessa pesquisa por meio de memórias, as narrativas das mulheres mães determinam o lugar de significação do sujeito. Ao produzir o texto memorialístico, o discurso do sujeito-aluno se constitui através do imaginário sobre as mães, produzido em determinado contexto histórico e social onde o próprio sujeito aluno está inserido.

O sentido está muito além das palavras, ele não existe em si mesmo, há toda a questão sócio-histórica que determina a produção dos discursos. Quando o sujeito escreve, reproduz palavras da memória discursiva e, desse modo, produz efeitos de sentidos que irão refletir o meio social em que ele está inserido, e os aspectos históricos serão determinantes na sua escrita e na sua oralidade. Neste viés, Orlandi (2012) afirma que um dos princípios da AD é que a linguagem não é transparente.

Desse modo, não sendo transparente, a linguagem possui uma opacidade, por isso não é homogênea. A opacidade da língua possibilita o equívoco e a subjetividade, o que aponta que a língua é heterogênea. Para a AD interpretar não é uma mera atribuição de sentidos, sendo assim, o sentido não é fixo à palavra, o que permite compreender que não há um sentido único, mas há a produção de efeitos de sentidos dentro de um processo discursivo.

Ao longo de meu trabalho tenho colocado já repetidas vezes que um texto, do ponto de vista da sua apresentação empírica, é um objeto com começo, meio e fim, mas que se o considerarmos como discurso, reinstala-se imediatamente sua incompletude. Dito de outra forma, o texto visto na perspectiva do discurso, não é uma unidade fechada – embora, como uma unidade de análise, ele possa ser considerado uma unidade inteira – pois ele tem relação com outros textos (existentes, possíveis ou imaginários), com suas condições de produção (os sujeitos e a situação), com o que chamamos de exterioridade constitutiva (o interdiscurso: a memória do dizer) (ORLANDI, 1996, p. 54).

Cabe destacar, além disso, que Orlandi (2012, p. 16-17), propõe o texto como: “[...] unidade fundamental da linguagem, quando pensamos seu funcionamento, o fato de que ela faz sentido. Unidade imaginária que tem no autor sua pedra de toque, constituindo uma relação correlatada com o discurso e o sujeito”. Dessa forma, há uma conexão direta entre esse imaginário com a linguagem que se materializa através do texto, conforme o discurso produzido pelo sujeito.

Com base na perspectiva da AD, Indursky (2001) defende que o texto é um espaço simbólico, onde vários fatores contribuem para a sua constituição, tendo assim, um efeito de fechamento.

Do ponto de vista da Análise do Discurso, é possível pensar o texto como um espaço simbólico, não fechado em si mesmo, pois ele estabelece relações com o contexto, com outros textos e com outros discursos, o que nos permite afirmar que o fechamento de um texto é mero efeito, embora indispensável. Um texto considerado nessa perspectiva não se restringe a si próprio (INDURSKY, 2001, p. 29).

Indursky (2001) denomina essas relações estabelecidas pelo texto de relações contextuais, textuais e interdiscursivas. De acordo com Indursky (2001) as contextuais se relacionam as condições de produção do texto, abrangendo contexto político, socioeconômico, cultural e histórico. As relações textuais relacionam o texto a outros textos, o que chamamos de intertextualidade e as relações interdiscursivas relacionam o texto a outros discursos. Dessa forma o texto estabelece várias relações com a exterioridade e essas são parte de sua constituição.

Decorre daí que não é mais possível pensar o texto como uma instância enunciativa homogênea. Um texto com tais características, em que diferentes textos, diferentes discursos e diferentes subjetividades se fazem presentes e se fazem ouvir, só pode ser pensado como um *espaço discursivo heterogêneo* (INDURSKY, 2001, p. 30).

O texto produz um efeito de unidade, e não é fechado, ele possibilita uma abertura no tocante à discursividade. Referindo-se ao texto, Indursky (2019, p. 101) afirma que ele é “uma superfície linguística tecida de discurso”. Desse modo, vários fios discursivos estão interligados na formação de um texto temos, portanto, um efeito de homogeneidade.

### **2.3 Sujeito discursivo e ideologia**

O sujeito discursivo não é consciente, nem governado pela razão, ele não é um indivíduo, mas ocupa um lugar social que se constitui na linguagem quando assume a forma-sujeito. Assim, de acordo com Althusser (1978),

[...] todo indivíduo humano, isto é, social, só pode ser agente de uma prática se se revestir da forma-sujeito. A forma-sujeito, de fato, é a forma da existência

histórica de qualquer indivíduo, agente das práticas sociais (ALTHUSSER, 1978, p. 67).

Nessa perspectiva para assumir a forma-sujeito o histórico e o ideológico interpelam esse indivíduo. Essa interpelação se relaciona com a formação discursiva (FD). De acordo com Orlandi (2010) a identidade do sujeito resulta de uma identificação:

A evidência do sentido, que na realidade é um efeito ideológico, não nos deixa perceber seu caráter material, a historicidade de sua construção. Do mesmo modo podemos dizer que a evidência do sujeito, ou melhor sua identidade (o fato de que “eu” sou “eu”), apaga o fato de que ela resulta de uma identificação: o sujeito se constitui por uma interpelação – que se dá ideologicamente pela sua inscrição em uma formação discursiva – que em uma sociedade como a nossa, o produz sob a forma de sujeito de direito (jurídico) (ORLANDI, 2010, p. 45).

Historicamente esta forma-sujeito é a do sujeito do capitalismo, aquele que tem direitos e deveres. Este é o sujeito jurídico de direito, sua subjetividade se constitui através das formações discursivas. As formações discursivas estão em conflito no interdiscurso. O interdiscurso é assim definido:

O interdiscurso determina a formação discursiva. E o próprio da formação discursiva é dissimular na transparência do sentido, a objetividade material contraditória reside no fato de que algo fala sempre antes em outro lugar e independentemente. O interdiscurso é irrepresentável. Ele é constituído de todo dizer já-dito. Ele é o saber da memória discursiva. Aquilo que preside todo dizer (ORLANDI; LAGAZZI-RODRIGUES, 2010, p. 18).

Sendo assim, as palavras só farão sentido se este já foi produzido anteriormente. O sujeito discursivo produz sentidos de acordo com as formações ideológicas que o afetam e que estão determinadas pelo interdiscurso. Assim sendo,

[...] o sentido de uma palavra de uma expressão, de uma proposição, etc., não existe “em si mesmo” (isto é, em sua relação transparente com a literalidade do significante), mas, ao contrário, é determinada pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas (isto é, reproduzidas) (PÊCHEUX, 1988 [1975], p. 160).

Assim, os sentidos produzidos pelo sujeito discursivo poderão ser os mais variados, até mesmo opostos, pois a linguagem não é transparente, ela é opaca.

Desse modo, é a formação ideológica do sujeito discursivo que irá determinar o efeito de sentido produzido por ele ao fazer uso das palavras. Sobre isso, Pêcheux (1988 [1975], p. 162) declara que: “a formação discursiva é o lugar de constituição do sentido”. Assim, os sentidos das palavras são determinados pelas posições assumidas de acordo com a formação ideológica de cada sujeito discursivo.

É importante dizer que a relação das palavras com as coisas é viabilizada pela ideologia. A ideologia estabelece a relação da linguagem com o mundo. Orlandi (2010, p. 48) destaca que: “[...] nem a linguagem, nem os sentidos, nem os sujeitos são transparentes: eles têm sua materialidade e se constituem em processos em que a língua, a história e a ideologia concorrem conjuntamente”. O sujeito assim produz sentidos por meio do discurso e da ideologia.

Pêcheux (1988 [1975], p. 161) defende que há um “processo discursivo”, segundo o pesquisador “[...] a expressão ‘processo discursivo’ passará a designar o sistema de relações de substituição, paráfrases, sinonímias, etc., que funcionam entre elementos linguísticos – “significantes”- em uma formação discursiva dada. Sabemos que cada sujeito está inserido dentro de um determinado contexto sócio-histórico e ocupando lugares distintos, com isso cada um irá produzir sentidos diferentes para as mesmas palavras.

Dessa forma, o sujeito discursivo reproduz dizeres tendo a ilusão de ser dono de seu discurso, por isso, não reconhece que é subordinado à ideologia. Essa é a contradição que o constitui: ele está sujeito à (língua) para ser sujeito de (o que diz).

[...] modalidade particular do funcionamento da instância ideológica quanto à reprodução das relações de produção consiste no que se convencionou chamar interpelação ou assujeitamento do sujeito como sujeito ideológico, de tal modo que cada um seja conduzido, sem se dar conta, e tendo a impressão de estar exercendo sua livre vontade, a ocupar o seu lugar em uma ou outra das duas classes sociais antagonistas do modo de produção (PÊCHEUX; FUCHS, 1997, p. 166).

O assujeitamento está relacionado à subjetividade e à relação do sujeito com o simbólico pela ideologia. Orlandi (2010), com base em Pêcheux e Althusser, explica que o indivíduo é interpelado pela ideologia para produzir o dizer. Através da ideologia, os sujeitos e os sentidos se constituem. Nesse contexto, sujeito, discursos e sentidos se constituem mutuamente na linguagem.



Partindo da afirmação de que a ideologia e o inconsciente são estruturas-funcionamento, M. Pêcheux diz que sua característica comum é a de dissimular sua existência no interior de seu próprio funcionamento, produzindo um tecido de evidências “subjetivas”, entendendo-se “subjetivas” não como “que afetam o sujeito” mas, mais fortemente, como “nas quais se constitui o sujeito”. Daí a necessidade de uma teoria materialista do discurso- uma teoria não subjetivista da subjetividade – em que se possa trabalhar esse efeito de evidência dos sujeitos e também dos sentidos (ORLANDI, 2010, p. 46).

O efeito de evidência se relaciona com o movimento de interpretação, em que o sentido é colocado como algo que sempre existiu daquela forma. Assim, se configura um mecanismo ideológico de apagamento da interpretação. Para Orlandi (2010, p. 45), “o fato de que não há sentido sem interpretação, atesta a presença da ideologia”. Nesse sentido, a ideologia produz esse apagamento, um efeito imaginário em que linguagem e história não teriam opacidade. As evidências funcionam pelos esquecimentos.

Cabe ressaltar que Pêcheux aborda o esquecimento como constituinte do sujeito. Para Pêcheux (1988 [1975], p. 163), “o sujeito se constitui pelo esquecimento daquilo que o determina”. E esquecimento aqui, vai no sentido de acobertamento daquilo que o causa no próprio interior de seu efeito, e não no sentido de algo que tenha sabido um dia e tenha-se esquecido.

De acordo com Pêcheux (1988 [1975]), o sujeito é constituído de dois esquecimentos. No esquecimento número 1, o sujeito não pode por definição se encontrar no exterior da formação discursiva que o domina, ele não tem como ser a fonte de seu dizer. O esquecimento número 2, promove a ilusão de que o sujeito consegue escolher as palavras mais adequadas para se expressar, imprimir lateralidade e sentido aos enunciados e controlar sentidos. No entanto, os significados não são colocados às palavras: palavras ou expressões não tem sentido que lhe sejam próprios. E o sujeito só tem a ilusão de ser fonte do dizer e de controlar a interpretação do que diz.

Concebe-se, nesta perspectiva, que não somos donos de nossas próprias palavras. Quando as usamos, estamos nos remetendo a palavras que significam pela história e pela língua. Somos reprodutores de discursos, mas nossos discursos dizem muito daquilo que nos constitui e que vão transformando a sociedade. Nesse sentido, o efeito parafrástico, em que há repetição do mesmo, e o efeito polissêmico, em que há a instauração do diferente, contribuem nesse processo de transformação social, uma vez que, são constitutivos dos discursos produzidos pelos sujeitos.

Desse modo, as palavras não nos pertencem, ao reproduzi-las o sujeito estabelece o seu discurso através do discurso do Outro. Authier-Revuz (1990) propõe uma heterogeneidade constitutiva do sujeito e de seu discurso. A heterogeneidade é característica da linguagem e marca sua exterioridade constitutiva.

Authier-Revuz (1990) formula o entendimento à questão da heterogeneidade como sendo heterogeneidades enunciativas. Essa noção defendida pela autora aponta dois tipos de heterogeneidades enunciativas: a heterogeneidade mostrada e a heterogeneidade constitutiva.

Heterogeneidade constitutiva do discurso e heterogeneidade mostrada no discurso representam duas ordens de realidade diferentes: a dos processos reais de constituição de um discurso e a dos processos não menos reais, de representação, num discurso, de sua constituição (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 32).

A heterogeneidade mostrada se apresenta como argumenta Authier-Revuz (2004, p. 12): “No fio do discurso que, real e materialmente, um locutor único produz, um certo número de formas, linguisticamente detectáveis no nível da frase ou do discurso, inscrevem, em sua linearidade, o outro”. Nesse sentido, o conjunto de formas inclui o outro no discurso, podendo acontecer de forma marcada ou não-marcada.

Na heterogeneidade mostrada a inscrição do outro no discurso pode acontecer de diferentes formas: “[...] formas de heterogeneidade mostrada por inscreverem o outro na sequência do discurso – discurso direto, aspas, formas de retoque ou de glosa, discurso indireto livre, ironia [...]” (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 25). Desse modo, a inscrição do outro no discurso é realizada de maneira explícita. Consoante às produções textuais desenvolvidas nessa pesquisa esse “outro” é representado pelas mães entrevistadas pelos sujeitos-alunos, de modo explícito.

No tocante à heterogeneidade constitutiva, ela acontece no campo do interdiscurso, assim, não é marcada, nem mostrada, pois é construída sócio-historicamente. A presença do Outro é da ordem do inconsciente. “Nesta afirmação de que, constitutivamente, no sujeito e no seu discurso está o Outro, reencontram-se as concepções de discurso, da ideologia, e do inconsciente [...]” (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 29).

O Outro, que se dá na heterogeneidade constitutiva, representa os saberes que constituem a memória discursiva, nesse trabalho de pesquisa, seria aquilo que se sabe que é uma mãe, um imaginário de mãe que poderá estar representado nas produções

textuais dos sujeitos-alunos. Desse modo, temos o outro, que é o enunciador, nesse sentido, as próprias mães entrevistadas, as quais, representam em seus dizeres o dizer do Outro, que é social.

Corroborar-se assim que a AD, sendo essa teoria materialista do discurso, possibilita analisar o discurso como prática social de produção de textos e o próprio texto como atividade discursiva. O desafio nesta pesquisa é mobilizar esses conceitos da AD na análise das produções de textos dos sujeitos-alunos, percebendo como eles produzem sentidos e, por consequência o efeito de autoria em suas produções.

Os sujeitos, portanto, se constituem a partir destas relações que estão interligadas: linguagem, história e ideologia. Ao produzir textos as relações que o sujeito vai estabelecendo corroboram para o desenvolvimento da autoria, quando através da paráfrase e polissemia podem ocupar a posição-autor. Este é o tema do próximo capítulo deste trabalho.

#### **2.4 Paráfrase e polissemia: função-autor e posição-autor**

Através da linguagem, o sujeito materializa a articulação entre linguagem, história e ideologia. Por meio de atividades de escrita, deseja-se que alunos venham a produzir textos com autoria e criatividade e, para tanto, deve-se criar meios para que esta autoria se desenvolva. Na análise do desenvolvimento da autoria faz-se necessário observar que elementos a evidenciam, que marcas dentro da escrita, fazem notória a presença de autoria no texto do sujeito-aluno.

Há processos a se considerar, e que são manifestos no funcionamento da linguagem, entre eles, o processo parafrástico e o polissêmico. Esses processos são responsáveis pelo efeito de repetição ou efeito de originalidade do texto. O processo parafrástico e o processo polissêmico são característicos da tensão discursiva que origina o texto. Sendo assim, ao analisar a autoria e a criatividade na escrita dos sujeitos, observar-se-á a presença da paráfrase e da polissemia, uma vez que elas definem o grau de autoria. É importante ressaltar o que realmente trata cada um desses processos, para a Análise do Discurso:

Os processos parafrásticos são aqueles pelos quais em todo o dizer há sempre algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória. A paráfrase representa assim o retorno aos mesmos espaços do dizer. Produzem-se diferentes formulações do mesmo sedimentado. A paráfrase está ao lado da estabilização. Ao passo

que, na polissemia, o que temos é o deslocamento, ruptura de processos de significação. Ela joga com o equívoco (ORLANDI, 2010, p. 36).

Evidencia-se, segundo Orlandi (2010) que a presença da polissemia aponta para um rompimento, uma abertura para a escrita que não apenas reproduz, mas que possibilita a criatividade. Como princípio de unidade do texto, Orlandi (2010), defende que a autoria acontece, neste sentido, quando o sujeito ao escrever, assume a função-autor, produzindo o efeito de unidade e de homogeneidade ao texto, conferindo-lhe sentido. A função-autor é necessária para a produção do texto porque ela confere ao texto um efeito de unidade, ou seja, um texto coerente, com início, meio e fim. Ela está presente nos processos de escrita mesmo àqueles em que se produz apenas a paráfrase.

Corrobora-se, assim, que a autoria em grau elevado, que ultrapassa o efeito de unidade, se revela quando o sujeito consegue transitar da paráfrase para a polissemia. Nesse processo há o desenvolvimento do criativo e a produção textual passa de um processo mecânico, do simples ato de reprodução, a um processo que conduz ao diferente, que constrói sentidos diferentes. Quando o sujeito consegue transitar dentro desses processos, ele passa a ter uma escrita criativa, saindo da paráfrase para a polissemia. Conduzir os sujeitos, dentro do contexto escolar, a deslocarem-se de um processo, o parafrástico, para outro, o polissêmico, torna-se desafiador e, ao mesmo tempo, deveria ser o grande propósito das atividades de escrita.

Pretendemos que os sujeitos-alunos venham a desenvolver-se de forma crítica e reflexiva e que possam contribuir na realidade em que vivem. Desejamos que os sujeitos expressem opiniões, estas, que sabemos terem relações com o meio social, político e cultural, nos quais estão inseridos, mas que possam passar de meros enunciadores de textos a autores criativos de textos. Concernente à distinção entre a criatividade e a produtividade, Orlandi (2010) afirma que:

Regida pelo processo **parafrástico**, a **produtividade** mantém o homem num retorno constante ao mesmo espaço dizível: produz a variedade do mesmo. Por exemplo, produzimos frases na nossa língua, mesmo as que não conhecemos, as que não havíamos ouvido antes, a partir de um conjunto de regras de um número determinado. Já a **criatividade** implica na **ruptura do processo** de produção da linguagem, pelo deslocamento das regras, fazendo intervir o diferente, produzindo movimentos que afetam os sujeitos e os sentidos na sua relação com a história e com a língua. Irrumpem assim sentidos diferentes (ORLANDI, 2010, p. 37, grifo nosso).

Em resumo, um texto centrado na paráfrase representa apenas produtividade, já um texto que materializa diferentes sentidos por meio da polissemia produz criatividade.

No âmbito de atuação escolar, muitas atividades são desenvolvidas apenas visando que estas sejam cumpridas a rigor daquilo que está sendo solicitado. Esta forma de planejamento de atividades, também abrange àquelas voltadas para a escrita de textos. Quando estas atividades acontecem com este intuito, a paráfrase rege a escrita, o resultado são textos repetitivos, onde o sujeito não inscreve seu dizer na história. Nessas atividades, os sujeitos não produzem gestos singulares de interpretação.

A função-autor se realiza toda vez que o produtor da linguagem se representa na origem, produzindo um texto com unidade, coerência, progressão, não-contradição e fim. Em outras palavras, ela se aplica ao corriqueiro da fabricação da unidade do dizer comum, afetada pela responsabilidade social (ORLANDI, 1996, p. 69).

Não basta apenas estar na função-autor, escrever um texto com início, meio e fim, ou seja, escrever somente para cumprir uma atividade proposta, é necessário assumir a posição-autor. A posição-autor se dá no momento em que o sujeito se torna responsável por aquilo que ele diz. Cabe ainda ressaltar que, quando o autor ultrapassa o parafrástico, ele consegue colocar, embora afetado pela exterioridade, novos sentidos aos textos que escreve. Esse autor entra, dessa forma, no polissêmico e as evidências de polissemia materializam o diferente. Assim, o sujeito assume a posição autor e, desse modo, é capaz de se colocar em um lugar de interpretação. Ele se faz autor se o que ele produz for interpretável.

Ao assumir a posição-autor, propiciada pela polissemia, o sujeito produz textos que, segundo Orlandi (1996), além de serem coerentes, também são afetados pela responsabilidade social e produzem efeito de originalidade. A posição-autor dá ao sujeito uma capacidade de interagir no social, pois ele sai do exercício mnemônico e passa a produzir sentidos. Gallo (1992) trata a autoria como a construção de um sentido:

A assunção de autoria pelo sujeito, ou seja, a elaboração da função autor consiste, em última análise, na assunção da "construção" de um "sentido" e de um "fecho organizadores de todo texto". Esse "fecho", apesar de ser um entre tantos outros possíveis produzirá, para o texto, um efeito de sentido único, como se não houvesse outro possível (GALLO, 1992, p. 58).

Dessa forma, o sujeito-aluno precisa colocar-se na posição-autor, para isso ele mobiliza redes de sentido, uma vez que sujeito e sentidos se configuram ao mesmo tempo, conforme Signorini (1998, p. 205): “Os mecanismos de produção de sentidos também são mecanismos de produção dos sujeitos”. A ocupação da posição-autor pelo sujeito se dá quando ele movimenta e produz vários sentidos que estão interligados.

Os processos de produção de sentidos se dão, portanto, através de duas formas, conforme já citadas anteriormente, por meio do processo parafrástico e do processo polissêmico. Ambos evidenciam o nível de autoria do texto produzido pelo sujeito. Na tabela abaixo, apresento uma síntese que diferencia paráfrase e polissemia.

<b>Paráfrase</b>	<b>Polissemia</b>
Repetição do mesmo	Produz o novo
Foco na produtividade	Foco na criatividade
Sujeito assume a função-autor	Sujeito assume a posição-autor

Fonte: Vargas (2019).

No âmbito de atuação escolar, deseja-se que os sujeitos assumam a posição-autor, saindo da paráfrase, rompendo com a repetição, assumindo-se como autores de seus textos. A transição da paráfrase para a polissemia é um processo que configura a produção de autoria pelo sujeito, ambos, relacionados à produção de sentidos.

## **2.5 Produção escrita na escola**

O êxito na prática pedagógica escolar com produção textual envolve alguns fatores, entre eles, a elaboração do que se pretende desenvolver nas atividades de escrita. A proposta de competências e habilidades para a disciplina de Língua Portuguesa da BNCC (2017) é amparada por uma concepção que defende a abordagem enunciativo-discursiva da linguagem, como se afirma em: “Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais” (BRASIL, 2017, p. 63).

Dentro dessa concepção, atividades sociais como: se comunicar, pensar e desenvolver visões diferentes de mundo são atividades relacionadas à linguagem e, dessa forma, ao texto e ao discurso. Promover atividades de produção textual com base

em uma visão discursiva requer o planejamento de ações que conduzam o sujeito-aluno a uma posição crítica reflexiva por meio da linguagem.

Numa perspectiva materialista do discurso Orlandi (2012, p. 204), afirma que: “a escrita é uma forma de relação social”. A escrita, assim, é constituída por relações sociais, pela história que constitui o sujeito.

[...] para que o educando possa produzir textos caracterizados pela criatividade e pela autoria, faz-se necessário que ele tenha o direito e a possibilidade de ocupar diferentes lugares de interpretação; movimentar-se por eles e constituir-se como intérprete (TFOUNI; ASSOLINI, 2012, p. 1).

Essas condições precisam ser criadas nas aulas de Língua Portuguesa para que os alunos possam desenvolver sua escrita. O professor precisa desprender-se de aulas tradicionais e passar a promover tais condições a seus alunos.

Ser intérprete é ser sujeito que produz sentidos. Tfouni; Assolini (2012, p.1), afirmam que: “entendemos interpretação como sinônimo de leitura historicizada de um texto, o que significa que o leitor saberá levar em conta as condições de produção deste texto, não somente o seu sentido estrito”. De acordo com as autoras, levar em conta as condições em que o texto é produzido é pensar no contexto sócio-histórico que envolve a sua produção, não apenas isso, mas também atentar o contexto da enunciação, para quem escreveu, quando e sobre o que escreveu, por exemplo.

Muitos fatores podem influenciar na construção de um texto. Quando nos deparamos com as inúmeras dificuldades de escrita apresentadas pelos sujeitos-alunos, precisamos observar que o ato de escrever é um processo complexo. Dentro do processo de escrita, um fator importante são as condições de produção:

São as condições de produção do texto que facultam a passagem de suas fronteiras. Um texto marcado por suas condições de produção está aberto à exterioridade, ao interdiscurso, à ideologia. Isto significa que as condições de produção são de natureza sócio-histórica e relacionam o texto a um sujeito igualmente histórico. E o sujeito-autor de um texto é um sujeito ideologicamente interpelado e é nesta condição que ele vai produzir seus textos (INDURSKY, 2009b, p. 117).

Segundo Indursky (2009b), um texto aberto à exterioridade é um texto que estabelece várias relações, e se constrói por meio destas relações. Portanto, a construção de um texto não se dá apenas no momento da escrita, ela vem sendo construída através dessas relações que estão interligadas. Indursky (2001, 2006 *apud*

INDURSKY, 2009b) denomina essas relações diversificadas de relações contextuais, textuais, intertextuais e interdiscursivas, e que estas remetem o texto à exterioridade e à memória discursiva. Relações contextuais para Indursky (2009b) remetem o texto ao contexto sócio-histórico, econômico, cultural e político em que ele foi produzido, ou seja, a construção do texto se relaciona com vários fatores sociais, segundo este pressuposto da autora. As relações textuais, de acordo com Indursky (2009b), colocam o texto em relação com outros textos e as relações interdiscursivas, além de aproximá-lo o texto de outros discursos, que determinam o sentido do texto.

Quando produz o texto com unidade de sentido, isto é, com início, meio e fim, o sujeito se reconhece como autor. Porém, esse reconhecimento também é resultado de um efeito ideológico.

Assim como definimos o discurso como efeito de sentido entre locutores e consideramos, na sua contrapartida, o texto, como sendo uma unidade que podemos, empiricamente, representar como tendo começo, meio e fim, uma superfície linguística fechada nela mesma, assim também consideramos o sujeito como resultando da interpelação do indivíduo pela ideologia, mas o autor, no entanto, é a representação de unidade e delimita-se na prática social como função específica do sujeito (ORLANDI, 2010, p. 73).

Dentro dessa concepção, a função-autor é a função que se assume enquanto produtor de linguagem, ela é uma das dimensões do sujeito. Através desta relação com os aspectos sociais e externos, o sujeito produz gestos de interpretação. Ao produzir gestos de interpretação com singularidade, o sujeito estará produzindo autoria. Dessa maneira, a autoria para a AD vincula-se à exterioridade, sendo uma função do sujeito.

É assim que pensamos a autoria como uma função discursiva: se o locutor se representa como eu no discurso e o enunciador é a perspectiva que esse, a função discursiva autor é a função que esse eu assume enquanto produtor de linguagem, produtor de texto. Ele é, das dimensões do sujeito, a que está mais determinada pela exterioridade-contexto sócio-histórico - e mais afetada pelas exigências de coerência, não contradição, responsabilidade etc (ORLANDI, 2010, p. 75).

Para produzir autoria é necessário que o sujeito tenha o domínio de alguns recursos linguísticos. Ao ter esse domínio, o sujeito passa a representar pela linguagem, sendo responsável por seu dizer. Quanto à questão da autoria:

Não basta falar para ser autor. A assunção da autoria implica uma inserção do sujeito na cultura, uma posição dele no contexto histórico-social. 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 (ORLANDI, 2010, p. 76).

Diante das afirmações da autora, o desafio que se segue neste trabalho de pesquisa é analisar se a unidade didática desenvolvida possibilitou que os alunos passassem do simples enunciar, à produção de autoria. É um processo desafiador diante das dificuldades apresentadas pela maioria dos sujeitos que, ao escreverem não conseguem imprimir marcas significativas de autoria em suas produções.

No processo de produção, dentro da realidade das escolas, muitas vezes o aluno fica preso ao discurso pedagógico escolar. O aluno se limita a cumprir o que lhe é solicitado pelo professor. Assim, não produz marcas de autoria, pois não se posiciona como sujeito produtor de discurso, portanto, não produz o efeito de originalidade. Nessa realidade, temos apenas alunos que escrevem:

O aluno-escrevente, portanto, executa a tarefa de escrita, organiza sua produção, mas em virtude da submissão ao discurso pedagógico escolar tradicional deixa de produzir o efeito de autenticidade e de originalidade, passando a reproduzir os sentidos que imagina ser esperados pelo professor (FERNANDES, 2017, p. 179).

Ao escrever, pensando em corresponder ao professor, o aluno deixa de assumir-se como sujeito. Assumir-se como sujeito é produzir autoria. Para produzir uma escrita com marcas autorais, o sujeito-aluno precisa posicionar-se na escrita construindo sentidos. Sendo esse aluno apenas um escrevente, atividades de escrita não fazem sentido para ele, pois sua preocupação está apenas em cumprir uma tarefa.

Sendo assim, a maneira como as atividades de escrita na escola são pensadas, planejadas e aplicadas se torna relevante para o resultado nas produções dos textos dos sujeitos-alunos. A escrita de texto é um processo que vai muito além do domínio de códigos linguísticos, começa antes mesmo do ato de escrever.

A BNCC (2017) destaca, quanto à prática de produção de textos, a importância das estratégias de produção dentro do processo de escrita:

Desenvolver estratégias de planejamento, revisão, edição, reescrita/*redesign* e avaliação de textos, considerando-se sua adequação aos contextos em que foram produzidos, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semioses apropriadas a esse contexto, os enunciadores envolvidos, o gênero, o suporte, a esfera/campo de circulação, adequação à norma-padrão etc (BRASIL, 2017, p. 74).

Ao enfatizar as estratégias de planejamento dentro das estratégias de produção, a BNCC (2017) dá um embasamento legal para a prática docente com produção escrita, deixando claro ao sujeito-professor que é preciso construir caminhos bem direcionados, com objetivos e ações que sirvam como mecanismos facilitadores para a prática pedagógica escolar com escrita de textos.

Dentro dessas estratégias, a BNCC (2017) também enfatiza o processo de reescrita. A atividade de reescrever ou refazer o texto oferece várias possibilidades tanto ao sujeito-aluno quanto o sujeito-professor. Quando reescreve, o aluno tem a oportunidade de constituir novos sentidos, além de poder trabalhar aspectos formais da língua e as dificuldades encontradas na construção do texto.

Para o sujeito-professor, esses momentos de reescrever o aproximam dos alunos, o que possibilita repensar e aprimorar ainda mais a sua prática docente. Coracini (2011) também defende a importância da prática de reescrita, segundo a autora:

[...] a refacção constitui uma atividade interessante de ‘conscientização’ pelo aluno de suas dificuldades e erros; entretanto, quando insiste apenas nos elementos formais do texto, sua função parece inócua, ou, o que é ainda pior, reforça, no aluno, uma visão da escrita totalmente catastrófica (CORACINI, 2011, p. 149).

Sendo assim, a atividade de reescrita fará diferença durante o processo de construção do texto se o seu enfoque for na produção de sentidos e não apenas nos aspectos gramaticais. As questões gramaticais serão revisadas, mas não devem ser o principal objetivo dessa atividade. Ter a oportunidade de produzir novos sentidos durante o processo de reescrita contribui para a assunção de autoria na escrita final do texto.

O momento de reescrita precisa ser organizado de maneira que os sujeitos-alunos compreendam as orientações dadas pelo professor. Uma das maneiras de fazer a mediação no processo de reescrita se dá através de *feedback*. O *feedback* é uma forma de correção descrita por Ruiz (2001) como “correção textual-interativa”, em que são deixados comentários ao final do texto do aluno por meio de bilhetes, os quais irão conter orientações para a reescrita.

Segundo Ruiz (2001, p. 35), “a revisão não é apenas uma das fases de produção de um texto, mas a que demonstra o caráter processual da escrita”. Compreender que a prática de produzir textos é um processo, e, portanto, passa por fases distintas, amplia

horizontes dentro das atividades que são planejadas para esse fim. No ambiente escolar, tanto professores como alunos precisam ter esse entendimento, desse modo, a mediação do sujeito-professor será ainda mais significativa dentro dos *feedbacks* oferecidos ao sujeito-aluno.

Compreendemos que a produção textual é um processo, e por isso, há um conjunto de atividades que podem contribuir para a produção de autoria na escrita dos textos. Dentre essas atividades, estão algumas que envolvem a oralidade. A prática discursiva oral é segundo declara Assolini (2011, p. 144), “um lugar onde também pode dar-se a instauração da autoria”. Entrevistas, debates e reflexões são atividades que se desenvolvem por meio da oralidade, alguns sujeitos conseguem oralmente produzir gestos interpretativos que não se evidenciam na escrita.

As atividades orais, em nossa prática, foram planejadas como instrumentos que podem colaborar na construção de sentidos, e com isso, na assunção de autoria nos textos produzidos. Desse modo, as atividades orais serão parte de um corpus de apoio ao corpus principal dessa pesquisa, que serão os textos produzidos pelos sujeitos alunos durante a intervenção pedagógica.

## **2.6 Graus de autoria**

Buscamos, nessa pesquisa, analisar a assunção de autoria em produções textuais. Quando escreve cada sujeito produz sentidos no texto que são determinados pelas formações discursivas que os constituem. No entanto, os gestos interpretativos que cada sujeito pode produzir, evidenciando marcas autorais, poderão estar em diferentes níveis. Nessa seção, vamos compreender quais são e como se analisa os graus de autoria.

Para Gallo (2001), a função-autor está relacionada à heterogeneidade num nível discursivo. Gallo (2001) defende que o sentido se faz por meio da heterogeneidade discursiva. Esse nível de heterogeneidade segundo Gallo (2001) permite a diferenciação de formações discursivas. Quando há o confronto de formações discursivas que resulta em uma nova formação dominante, há o efeito-autor. O efeito-autor acontece, quando há esse movimento de mobilizar novos sentidos. Gallo (2001) propõe que a autoria seja observada em dois níveis pela Análise do Discurso.

Primeiramente, em um **nível enunciativo-discursivo**, que é o caso da **função-autor**, que tem relação com a **heterogeneidade** enunciativa e que é condição de todo sujeito e, portanto, de todo acontecimento discursivo. E em segundo lugar, em um **nível discursivo** por excelência, que é o caso do **efeito-autor**, e que diz respeito ao confronto de formações discursivas com nova dominante, verificável em alguns acontecimentos discursivos, mas não em todos (GALLO, 2001, p. 3, grifo nosso).

Sendo assim, os acontecimentos discursivos poderão ter níveis diferentes de autoria. A função-autor, de acordo com Gallo (2001), se relaciona com a heterogeneidade enunciativa. A autoria acontece no nível enunciativo através do efeito de singularidade e fechamento, se percebe autoria, mas não se mobiliza sentidos a ponto de se produzir uma nova formação discursiva dominante. Reafirma-se aqui, a produção da paráfrase, como já mencionamos anteriormente. Quando se produz o efeito-autor, tem-se um nível maior de autoria a ponto de o confronto de formações discursivas resultarem numa nova formação dominante.

Diferentes graus de autoria também são defendidos por Fernandes (2017). Segundo a autora, esses graus se relacionam com a posição assumida pelo sujeito-aluno. Fernandes (2017, p. 181) afirma que: “[...] é possível que o aluno se coloque na posição de mero enunciador ou de escrevente, tamanhas são a sustentação e a regularidade do discurso pedagógico tradicional que tolhe a autonomia dos sujeitos”. Nesse sentido, a posição do professor na condução da prática de produção textual pode inibir o sujeito-aluno criando bloqueios que impeçam a assunção de autoria.

Com isso, é relevante a organização e o modo de conduzir a prática pedagógica. Tal importância se configura na sequência das palavras de Fernandes (2017, p. 181): “[...] com uma introdução mais contida às atividades em sala de aula, é possível estimular o sujeito-aprendiz a se colocar na posição de autor, de quem também pode produzir e não apenas reproduzir”. Desse modo, o espaço escolar pode contribuir para os sujeitos se posicionarem, e isso é significativo para a constituição de sentidos, de cidadãos críticos, reflexivos, capazes de atuarem na sociedade.

Conforme exposto, Fernandes (2017) considera que o sujeito-aluno pode se posicionar como sujeito-escrevente, apenas reproduzindo o discurso pedagógico escolar e, dessa forma, não produzir gestos interpretativos com singularidade. Ou ainda, o sujeito-aluno pode posicionar-se como sujeito-autor, produzindo gestos interpretativos com singularidade e efeito de originalidade no seu texto.

Considerando todos os conceitos expostos, pode-se dizer que o trabalho pedagógico de produção textual precisa oportunizar a produção de sentidos,

considerando as diferentes materialidades discursivas, o contexto histórico e social, atentando que a autoria pode se constituir em diferentes níveis ou posições.

Dessa forma, a escola é o lugar em que a criatividade, a abertura à formação de gestos singulares de interpretação com efeito de originalidade precisa estar acontecendo para que os sujeitos possam produzir textos com autoria.

Durante a realização da intervenção pedagógica, propomos que o sujeito-aluno desenvolva autoria em textos a partir do relato de memórias. Cabe ressaltar de que memória estamos tratando, nesse caso, trataremos de duas memórias distintas: a memória discursiva e a escrita de memórias. Nessa direção, é importante diferenciarmos a memória discursiva tratada pela AD e a escrita de memórias literárias as quais poderão evidenciar autoria por parte dos sujeitos-alunos e serão objeto de análise neste trabalho.

## **2.7 Memória discursiva e escrita de memórias**

Pretende-se, nesta pesquisa, de cunho intervencionista, que o sujeito-aluno, por meio da escrita de memórias, venha a se posicionar e passe a desenvolver gestos de interpretação com singularidade, que resultem em autoria. Portanto, é importante abordarmos neste capítulo a questão da memória, ou das memórias, uma vez que trataremos de memória discursiva e da escrita de memórias.

A memória discursiva é um dos conceitos fundantes para a AD. Ela diz respeito à existência histórica do enunciado, diferente da memória psicológica. A memória psicológica é o lugar da memória individual, relacionada a tudo que lembramos, nossas experiências pessoais. No entanto, a memória discursiva não é a lembrança de um fato ocorrido, ela é de ordem ideológica. Courtine ([1981] 2009, p. 105-106) afirma que: “A noção de memória discursiva diz respeito à existência histórica do enunciado no interior de práticas discursivas reguladas pelos aparelhos ideológicos”. Dessa forma, a memória discursiva se constitui de enunciados já ditos e esquecidos.

Podemos dizer que a memória discursiva se forma de maneira coletiva e social. Fonseca-Silva (2007, p. 19) enfatiza que: “[...] toda e qualquer materialidade simbólica de significação funciona como lugar de memória discursiva”. Com isso, a memória discursiva é responsável por mobilizar sentidos, esses sentidos se fazem na esfera social, histórica, simbólica e linguística. De acordo com Pêcheux (1999), a memória

discursiva serve para “restabelecer os implícitos”, a partir de uma dimensão histórica, social e discursiva.

A memória discursiva seria aquilo que, face a um texto surge como acontecimento a ser lido, vem restabelecer os implícitos (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível (PÊCHEUX, 1999, p. 52).

A memória discursiva se reporta a discursos anteriores e se relaciona com a própria existência histórica dos enunciados. Ela mobiliza o interdiscurso, sendo este muito mais abrangente, o lugar onde teríamos todos os dizeres já ditos. Conforme Orlandi (2010, p. 33): “O interdiscurso é todo conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos”; sendo assim, ele impulsiona as relações de sentidos. A memória discursiva recupera os dizeres por meio do interdiscurso. Indursky (2009a) também afirma que a memória discursiva está relacionada à formação discursiva (FD) do sujeito. O que pode e deve ser dito vem da formação discursiva, é por meio dela que o discurso constitui-se em sentidos, a FD parte do interdiscurso, delimitando o que pode e deve ser dito. Sobre essa relação entre formação discursiva e memória discursiva, a autora afirma:

FD é regulada por uma memória discursiva que faz aí ressoar os ecos de uma memória coletiva, social. Por outro lado, nem tudo pode ser dito no interior de uma FD, de modo que a memória não é plena, não é saturada, pois nem todos os sentidos estão autorizados ideologicamente a ressoar em uma FD. Dessa forma, percebe-se que, assim, a memória discursiva também o é (INDURSKY, 2009a, p. 8).

As produções de textos propostas aos alunos e que serão objeto de análise nesta pesquisa serão desenvolvidas através das memórias das mulheres na posição sujeito-mãe. Torna-se importante fazermos uma distinção entre essas “memórias”, já abordamos a memória discursiva, conceito importante dentro da Análise do Discurso, iremos tratar agora do gênero memórias literárias, que possui algumas especificidades, por isso são importantes neste capítulo.

Cabe ressaltar, que para a AD, o foco não está no gênero textual trabalhado em aula. Para esta pesquisa, embora a produção final dos textos seja por meio de escritas de memórias, e que estas apresentam algumas características próprias, o que nos

interessa é a produção de autoria. O foco da pesquisa e da análise dos textos se dará na concepção de autoria da AD.

A escrita de memórias aproxima o escritor do modo de viver sobre quem ele escreve. O texto de memórias, porém, não é apenas uma descrição pura e simples de fatos relatados.

[...] uma verdadeira lembrança deve, portanto, ao mesmo tempo, fornecer uma imagem daquele que se lembra, assim como um relatório arqueológico deve não apenas indicar as camadas das quais se originam seus achados, mas também, antes de tudo, aquelas outras que foram atravessadas anteriormente (BENJAMIN, 1987, p. 239-240).

Dessa forma, a escrita de memórias requer um olhar mais profundo de quem as escreve. Os fatos relatados, as memórias contadas pelas mulheres mães e registradas pelos sujeitos-alunos nas atividades propostas serão apenas uma base para os textos. Ao escrever, quem o faz precisa colocar-se, posicionar-se, construindo o texto e desenvolvendo nele seu estilo, por consequência, suas marcas de autoria.

As recordações serão o meio pelo qual o texto irá se desenvolver, conforme Benjamin (1987, p. 239-240): “a memória não é instrumento para exploração do passado; é, antes o meio. O meio onde se deu a vivência, assim como o solo é o meio sutil no qual as antigas cidades estão soterradas”. Podemos dizer que, ao escrever com base nas memórias, os alunos farão uma espécie de “escavação ao passado”, extraindo dele as histórias mais interessantes, colocando sobre elas um olhar próprio, o olhar de quem escreve, de quem quer encantar.

A escrita de memórias tem sido desenvolvida e aprimorada com o passar dos tempos. No passado, o gênero memorialístico era visto como um caminho para obter conhecimentos acerca da vida particular de um determinado indivíduo. Um dos meios de se adquirir esse conhecimento eram as autobiografias. Com o passar dos anos, o interesse por autobiografias passou a ir muito além do modo de vida particular dos sujeitos, começou uma busca por conhecer as condições sociais, culturais, políticas e psicológicas que envolviam aquele sujeito que escrevia.

O desejo de escrever uma autobiografia, mesmo que nasça como impulso absolutamente pessoal e livre, pode transformar-se em documento precioso que coloca cada história e cada representação individual da vida num horizonte mais geral, numa comunidade de pessoas, numa cultura local, etc (OLMI, 2006, p. 15).

Desse modo, a partir das autobiografias, o gênero memorialista tomou uma dimensão maior, tornando-se objeto de estudo para reconstruir mundos nos quais os autobiógrafos viviam. As autobiografias se transformaram em verdadeiros documentos para se reconstruir contextos culturais. Estudiosos de vários campos do conhecimento como: historiadores, sociólogos, antropólogos, psicanalistas e filósofos passaram a demonstrar interesse por esse gênero memorialista.

De acordo com Olmi (2006), a arte da memória torna-se parte da retórica e na era da escrita ela excede o armazenamento de dados sendo reconhecida com um grande valor criativo. Esse âmbito criativo da memória possibilita reconhecer e recriar identidades e peculiaridades de uma cultura, de um lugar, de um povo, algo que de modo singular o campo da memória consegue vislumbrar.

Por que se fala tanto em memória, nos últimos anos? Há certamente inúmeras razões, mas uma das mais fortes pode ser imputada às modificações pelas quais a sociedade passou ao longo do século XX no campo político, social, científico, artístico, mais recentemente, quando a globalização parece homogeneizar tudo e todos (OLMI, 2006, p. 30).

Nessa perspectiva, Olmi (2006), aponta a memória como uma ponte capaz de nos ligar ao passado do qual somos parte e contribuir para que a sociedade forme sua identidade própria e retorne às suas raízes saindo dessa homogeneidade globalizada. A escrita memorialística revive o passado através de suas narrativas e promove o entrelaçamento de narrativas, uma vez que as memórias inseridas em determinado contexto se constituem e se reportam a outras memórias.

O entrelaçamento de memórias proporciona a compreensão de nossas próprias realidades: “O que está em jogo, portanto, não é somente a compreensão do passado, mas, sobretudo, a interpretação do presente e da maneira pela qual nossa vivência pessoal se insere na história da coletividade à qual pertencemos” (OLMI, 2006, p. 36). O reconhecimento do passado através da memória favorece a constituição da identidade cultural de um povo.

Descobertas nos mais variados campos do conhecimento foram possíveis através de registros memorialísticos. Civilizações, modos de vida, costumes, sistemas políticos e religiosos foram registrados por meio da escrita memorialística, essa escrita está presente e é parte constitutiva da vida em sociedade. Um vasto campo para a criatividade e descobertas se abre com a escrita de memórias, além de ser um legado



a futuras gerações que, ao lerem registros memorialísticos de hoje, poderão conhecer e aprender sobre o modo de vida e a cultura dos nossos tempos.

Sendo assim, quando se escreve “memórias”, se conhece outras realidades, passadas, mas ricas de possibilidades para a escrita e para a criatividade. Os alunos terão a possibilidade de conhecer modos diferentes de agir, de falar, de ver o mundo. A maneira como os alunos irão materializar os discursos destas mulheres é o que nos interessa nesta pesquisa. Perceber quais marcas de autoria estarão ali evidenciadas, conduzir este processo, incentivando a produção dos textos é o propósito da escrita por meio de memórias neste trabalho.

Corrobora-se que, para desenvolvimento de autoria e criatividade nas produções orais e escritas de textos por parte dos sujeitos, memória discursiva e escrita de memórias precisam estar entrelaçadas. Ao escrever as memórias das mulheres na posição sujeito-mãe, o sujeito aluno produzirá textos com marcas de autoria através da memória discursiva, fazendo uso dos mecanismos discursivos que trarão para a escrita essas marcas autorais. A memória discursiva retoma o já dito, a escrita de memórias também é um registro do passado, mas os gestos de interpretação produzidos pelo sujeito-aluno e revelados no texto através da memória discursiva é que irão comprovar o desenvolvimento de autoria.

### 3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Esse capítulo trata das escolhas metodológicas e dos caminhos percorridos para realização dessa pesquisa. Primeiramente é necessário entender a especificidade da metodologia adotada na perspectiva da análise materialista do discurso para analisar as produções textuais dos sujeitos-alunos a fim de verificar a produção de autoria.

Ter a AD como dispositivo teórico-analítico requer compreender que, diferentemente de outras teorias ou metodologias de pesquisa, ela não procura o sentido das palavras em si mesmas. Não há uma forma pré-concebida de análise por meio da AD, nela não há “níveis de análise, nem etapas pré-definidas, há um objeto a ser explorado, e a partir dele, se constrói os caminhos tendo por norte a teoria” (FERNANDES; VINHAS, 2019, p. 143). Nessa perspectiva, é fundamental o papel do analista, pois ele vai operar esse dispositivo teórico analítico para compreender os gestos interpretativos que possam configurar autoria.

[...] o trabalho do analista deve levar em conta o movimento da interpretação inscrita na relação do próprio sujeito com o discurso. O trabalho do analista é em grande parte o de situar (compreender) - e não apenas refletir – o gesto de interpretação do sujeito e expor seus efeitos de sentido (ORLANDI, 2012, p. 25).

Entender como essa teoria trata a linguagem é fundamental para a realização dessa pesquisa. A AD vê a linguagem como produtora de sentidos. Desse modo, a AD vê a linguagem como palavra em movimento, na sua relação com a história e a sociedade, portanto não se trata de pensar a linguagem pela linguagem, mas nas suas condições sócio-históricas.

Por ser uma teoria materialista do discurso, a AD viabiliza que o discurso seja analisado como prática social e o texto como atividade discursiva. Consideramos, portanto, que os discursos são heterogêneos, ligados às condições de produção, concebidos de formações discursivas e afetados pela ideologia. Tomamos a pluralidade de discursos, pois consideramos nessa pesquisa tanto os discursos orais como os discursos escritos, entendendo que a assunção de autoria pode se dar em diversas materialidades. Gallo (1989, p. 22) aponta que discurso é: “prática linguística de um sujeito em determinadas condições de produção (sociais, políticas, históricas,

etc.)”. Nesse sentido, tanto a prática linguística escrita como a prática linguística oral serão analisadas na busca da assunção de autoria pelo sujeito-aluno.

A opacidade da língua possibilita que os sujeitos produzam sentidos conforme suas posições discursivas. Orlandi (2010, p. 23) afirma que “O objetivo da análise de discurso é descrever o funcionamento do texto. Em outras palavras, sua finalidade é explicitar como um texto produz sentido”. O sentido está ligado ao funcionamento da linguagem, na forma como o sujeito produz o gesto de interpretação.

Alguns sujeitos produzem gestos de interpretação com singularidade, outros não, esses gestos são determinados pelas posições assumidas pelo sujeito que podem constituir autoria. Condições históricas, sociais, ideológicas e de produção são constitutivas do desenvolvimento de autoria.

Cabe ressaltar que as marcas de autoria serão investigadas ao longo das atividades propostas para esta pesquisa, considerando inclusive o processo de reescrita textual como parte importante no desenvolvimento da produção dos textos. O processo que encaminha para a produção oral e escrita é percorrido por meio de atividades diversas e a participação dos sujeitos em cada momento deste processo é muito importante.

Para realizar a análise de autoria nas produções dos sujeitos-alunos fez-se necessária a formação de um arquivo de pesquisa. Através desse arquivo, pode-se organizar o material para a constituição de um corpus discursivo, o qual possibilitaria efetuar recortes discursivos para análise.

De acordo com Pêcheux (1994 [1982], p. 57): “arquivo é o campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão”, sendo assim, todos os documentos e materiais que envolveram o processo dessa pesquisa, a qual pretendia conduzir os sujeitos-alunos à produção textual com autoria serão parte do arquivo de pesquisa.

Tais arquivos também são relevantes para a constituição do corpus discursivo, pois através deles se desenvolveram atividades planejadas para contribuir como meio de incentivo, valorização e estímulo à produção textual com autoria. Nessas atividades, temos muitos registros construídos pelos próprios alunos por meio de gravações em vídeo, áudio e registros fotográficos.

Indursky (2019) aponta que o pesquisador vai compondo seu arquivo a partir de documentos relevantes para a pesquisa e assim constrói um *corpus discursivo*.

É o que chamo de arquivo do pesquisador (esse material encontra-se em “estado bruto” ou, se preferirmos, em forma empírica). Para construir um *corpus discursivo* o pesquisador deverá realizar uma primeira *leitura-análise* de seu arquivo, a qual lhe propiciará a possibilidade de recortar sequências discursivas desses documentos, deslinearizando-as em função de seus objetivos (INDURSKY, 2019, p. 102).

Ainda segundo Indursky (2019, p. 102): “Esses recortes são o que irão constituir o corpus discursivo propriamente dito”. Com isso, do arquivo de pesquisa selecionamos os recortes discursivos e esses serão objetos de análise para verificar autoria na produção dos textos. Para Orlandi (1984, p. 16): “O recorte é naco, pedaço, fragmento. Não é segmento mensurável em sua linearidade”. Sendo assim, a AD compreende que os recortes de um texto não são dissociados de um todo maior.

Cabe ressaltar que a escolha dos recortes passa por um gesto de interpretação do analista, sendo esse momento de seleção muito importante dentro do processo da pesquisa.

É quando o analista seleciona, a partir do arquivo, as sequências discursivas que comporão a pesquisa de fato, ou seja, há uma seleção de textos, enunciados ou marcas linguísticas que serão articulados à teoria da AD. Tal momento é definidor para a condução da pesquisa, pois o “recorte” do corpus discursivo depende de um gesto de interpretação do analista (FERNANDES; VINHAS, 2019, p. 146).

Após a escolha dos recortes, passaremos a desenvolver a teoria da AD no tratamento da autoria nas produções textuais dos alunos. Consideraremos nessa análise também as condições de produção de determinados recortes, verificando se houve ou não autoria, ou em que nível essa autoria foi construída.

Deseja-se analisar as produções apontando se o sujeito-aluno apenas reproduziu os registros das entrevistas, se, além de reproduzir, ele deixou marcas autorais e se desenvolveu um texto com efeito de originalidade. O grau de autoria se produzido ou não pelo sujeito-aluno é o que determinará a evidência de paráfrase ou de polissemia na produção textual.

Sintetizando, a avaliação de autoria nos textos será realizada conforme tabela abaixo:

<b>PROCESSO MANIFESTO NO FUNCIONAMENTO DA LINGUAGEM</b>	<b>POSIÇÃO OCUPADA PELO ALUNO</b>	<b>GRAU DE AUTORIA NA ESCRITA</b>
---	---------------------------------------	---------------------------------------

<p><b>Paráfrase</b></p> <p>Onde há repetição do mesmo. Foco na produtividade. Não há efeito de originalidade no texto.</p>	<p><b>Função-autor</b></p> <p>O aluno assume uma posição de enunciador ou escrevente.</p>	<p><b>Nível enunciativo</b></p> <p>Apenas efeito de singularidade e fechamento.</p>
<p><b>Polissemia</b></p> <p>Produção do novo, há deslocamento. Foco na criatividade. Há efeito de originalidade no texto.</p>	<p><b>Posição-autor</b></p> <p>O aluno assume uma posição de sujeito-autor.</p>	<p><b>Nível discursivo</b></p> <p>Mobiliza sentidos e produz o efeito de novo, até mesmo o surgimento de uma nova formação discursiva.</p>
<p>SDs no texto que exemplificam os processos manifestos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aqui o sujeito-professor vai destacar alguns trechos que comprovam a avaliação de autoria adotada no texto analisado.</li> </ul>		

Fonte: Vargas (2019).

Adotando a tabela acima para avaliar os textos produzidos e buscando compreender o processo manifesto no funcionamento da linguagem, o professor-pesquisador vai analisar os recortes discursivos. Dessa forma, se for paráfrase, a posição ou o grau de autoria será de acordo com esse processo, sendo polissemia, da mesma maneira se segue a posição e o grau que for de acordo com o processo identificado.

O desenvolvimento da metodologia da intervenção, realizado em turmas dos anos finais do ensino fundamental da escola Rodrigues Alves, alcançou os objetivos pretendidos, pois, eles foram planejados a partir de um período de sondagem, o qual possibilitou conhecer temas de interesse dos sujeitos alunos.

As atividades planejadas conseguiram despertar a criatividade da maioria dos sujeitos-alunos que participaram ativamente do processo de intervenção. Momentos de reflexão, através de debates coletivos em rodas de conversas, favoreceram o pensamento crítico e reflexivo dos sujeitos envolvidos. As atividades aplicadas na intervenção oportunizaram aos alunos uma ruptura de postura frente à produção de textos, pois a resistência demonstrada por alguns, no início do processo de intervenção, foi quebrada no decorrer das atividades aplicadas, favorecendo desse modo, o desenvolvimento de autoria e criatividade nas produções textuais.

Os resultados da intervenção forneceram o material a ser analisado nessa pesquisa buscando perceber a assunção de autoria e produção de criatividade nos textos desenvolvidos.

#### 4 METODOLOGIA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

A metodologia da prática pedagógica foi planejada com objetivos de ensino, estabelecidos e organizados para se alcançar êxito nas atividades propostas. O objetivo geral de ensino é desenvolver atividades que conduzam à construção de sentidos com autoria, através da produção de textos com base nas memórias de mulheres, na posição sujeito-mãe.

A partir do objetivo geral, foram estabelecidos os objetivos específicos de ensino. Os objetivos específicos de ensino são: organizar os alunos para que ouçam e registrem os relatos de mães; promover momentos de reflexão sobre o papel da mulher como mãe; valorizar as memórias das mulheres mães; conduzir ao conhecimento do gênero memórias literárias; conduzir os alunos à produção oral e escrita com base nos relatos orais e/ou escritos das memórias das mulheres no papel de mãe, promover momentos de reescrita dos textos e desenvolver um dispositivo de avaliação de textos autorais.

A busca da melhoria por meio da prática passa pelos objetivos a serem atingidos, desse modo, favorece bastante a realidade encontrada na escola, onde os sujeitos-alunos apresentam dificuldades diversas e formas diferentes de aprendizagem. Sendo assim, refletir sobre e por meio da prática é muito importante dentro do espaço escolar, podendo contribuir para superar dificuldades e situações distintas.

O desafio que se apresentava era o de criar e provocar situações que favorecessem uma mudança de postura dos sujeitos-alunos diante da produção textual. Com base na situação problema da dificuldade em desenvolver autoria nos textos escritos, tomamos a iniciativa de elaborar um trabalho através de um processo progressivo. Com isso, propomos a realização de uma unidade didático-discursiva, constituída de atividades que colaborassem para que os sujeitos envolvidos desenvolvessem textos com criatividade e autoria.

Esse processo iniciou com atividades para perceber as identificações dos sujeitos-alunos, bem como suas preferências com o propósito de melhor conduzir à escrita dos textos. Na segunda parte, passamos a atividades de produção textual, indo de uma visita de uma moradora antiga da comunidade, que fez uma explanação de suas memórias de vida aos sujeitos-alunos, até o processo de entrevistar mães da comunidade, ampliando assim as possibilidades de escrita.

Apesar de termos conhecimento das dificuldades dos alunos com a produção textual desejávamos que essa prática pudesse ir além do trabalho com a escrita. Desejávamos também conduzir as atividades como um meio para reflexão, onde os sujeitos se envolvessem com a temática proposta e produzissem gestos singulares de interpretação e, assim, refletissem sobre a importância das mulheres nessa posição sujeito-mãe.

Entendemos que a escola precisa ser um espaço de transformação social, possibilitando aos sujeitos-alunos desenvolverem não apenas suas capacidades cognitivas, mas tornarem-se cidadãos críticos, reflexivos e capazes de atuarem no meio social onde vivem. Só assim, a escola pode contribuir para que mudanças sociais significativas sejam construídas através do ensino. Alguns alunos têm na escola o único lugar para serem ouvidos, percebidos como sujeitos-capazes e que podem contribuir socialmente.

Vivemos um tempo em que injustiças sociais acontecem de diversas maneiras, e, apesar de todo um histórico de lutas e conquistas pelas mulheres, ainda hoje elas são sobrecarregadas e vistas pelo discurso machista como inferiores. Direcionar uma prática que oportunize aos sujeitos-alunos reconhecerem o valor das mulheres, no caso dessa proposta, na posição sujeito-mãe, pode produzir um novo imaginário não apenas para as mulheres, mas para si mesmos como autores de texto.

Para a construção dessa unidade didática, era necessário obter informações a respeito dos sujeitos participantes do processo. Desse modo, era preciso criar estratégias que os interessassem e os envolvessem para a produção escrita. A realização de atividades diagnósticas, as quais serão descritas posteriormente nesse trabalho, possibilitaram ouvir os sujeitos-alunos, apontando seus discursos sobre assuntos variados, e assim, conhecer seus gostos e preferências.

Após o período das atividades diagnósticas, realizou-se leituras de textos memorialísticos diferenciados. Por meio desses textos os alunos poderiam conhecer que há variações na escrita memorialística, ou seja, possibilidades diferentes das memórias serem registradas e apresentadas ao leitor. Tomamos como base as palavras de Indursky (2019, p. 99): “Entendo que para produzir um texto, é preciso passar pela leitura de muitos outros”. Além de registros escritos, os sujeitos-alunos também puderam conhecer memórias registradas por meio de vídeos. Conhecer diferentes textos auxilia o processo que conduz para a escrita.



Entendendo a importância de valorizar mulheres, preconizamos reconhecer a importância das mulheres da comunidade local. Para isso, na sequência das atividades, os sujeitos-alunos foram orientados a escolherem mães da comunidade para serem entrevistadas, desse modo, suas memórias seriam a base para as produções textuais.

A escrita de memórias de mães abria a possibilidade de refletir sobre as dificuldades enfrentadas por mulheres que, muitas vezes, exercem duplo papel. Algumas são pai e mãe de seus filhos. É delegado à mulher esse papel social, porém essa função não é somente delas, as mesmas mulheres que, muitas vezes, são menosprezadas, ou ditas, como do “sexo frágil”, acabam assumindo sozinhas o sustento, os cuidados e a educação de seus filhos. Propomos uma reflexão sobre o papel social dessas mulheres.

Após a fase de realização das entrevistas, realizamos o terceiro momento do processo de atividades. Esse momento foi marcado pela socialização dos resultados das entrevistas pelos alunos. Foi um tempo de reflexão em que os sujeitos puderam ter voz, realizando debates e considerações sobre os momentos em que tiveram o conhecimento das memórias das mulheres-mães. Conhecer essas histórias levou-os a conhecerem um pouco da própria comunidade onde eles estavam inseridos.

Corrobora-se com essa temática a importância de valorizar as mulheres, concebendo que elas atuam em diferentes esferas sociais. Com isso, podemos abrir a possibilidade de reflexão sobre o quanto esse papel da mulher mãe incide na sociedade por meio de seus filhos.

O quarto momento do processo foi o desenvolvimento das produções textuais. Damos destaque para os momentos de reescrita, sendo esses, partes importantes na construção dos textos. Indursky (2019, p. 98) aponta que: “Aprende-se a escrever, escrevendo”. Desse modo, escrever, reescrever e reorganizar são partes do mesmo processo que contribui para a produção final do texto.

Através dos momentos de reescrita, os sujeitos-alunos puderam ir aprimorando seus textos, tirando dúvidas, fazendo correções em suas produções e também construindo sentidos para essa atividade. Os sujeitos tiveram a possibilidade de entender que a escrita de textos também é um processo que precisa ser compreendido.

Percebendo que os registros dessas memórias seriam carregados de representações da vida da comunidade local, objetivamos ir além dos limites da sala

de aula. Como fechamento da intervenção pedagógica, planejamos socializar os registros e os textos memorialísticos com a comunidade local através de um documentário. No documentário, constariam um pouco das histórias dessas mulheres e de todo o processo desenvolvido junto aos sujeitos-alunos.

O documentário seria um meio de socializar o caminho percorrido, incentivar e contribuir com a prática docente, provocar uma reflexão em toda comunidade escolar sobre a importância das mulheres na posição sujeito-mãe e como isso contribuiu no desenvolvimento de autoria nas produções dos sujeitos-alunos. Essa socialização seria realizada na escola por meio de uma sessão de cinema e a comunidade convidada a assistir.

No entanto, no início do ano de 2020, fomos surpreendidos com a pandemia de coronavírus, acontecimento que mudou não apenas a rotina das escolas, mas de todo o mundo. Com isso, não foi possível a realização do documentário, e conseqüentemente da sessão de cinema para socializar com a comunidade. A pandemia impossibilitou inclusive uma reatuação da intervenção pedagógica que pretendíamos realizar junto das turmas do sexto e do nono ano na escola Rodrigues Alves no ano de 2020.

A partir dessa nova realidade, tivemos que reorganizar o trabalho desenvolvido, pois não foi mais possível aplicar as atividades do modo pretendido. Fato que não impossibilitou de prosseguirmos os estudos da pesquisa, os quais se direcionaram para analisar os resultados obtidos por meio de atividades que foram realizadas no ano anterior, em 2019.

A tabela abaixo apresenta de modo sucinto as atividades desenvolvidas na intervenção piloto em 2019.

<b>ATIVIDADES</b>	<b>OBJETIVOS</b>	<b>RECURSOS DIDÁTICOS</b>	<b>REFERÊNCIAS NA DISSERTAÇÃO</b>
1.-Período de Sondagem- Exibição do filme “O extraordinário” 1.1- Questões sobre o filme;	-Investigar temas de interesse dos alunos para as produções textuais; -Orientar para a produção escrita	- Filme a ser exibido em Data show; - Questionário com perguntas sobre o filme.	-Algumas SDs nas análises (p. 63, 64 e 65) - Apêndice C- p.113.

1.2-Produção textual de uma página de diário. (Gênero já conhecido pela turma).	de um dia no diário de Auggie; - Identificar por meio da produção escrita temas com os quais os alunos se identifiquem.		
2.- Visita na sala de aula de moradora da comunidade local para explicar seus relatos de memórias; 2.1- Produção textual;	- Perceber por meio da atividade temas de interesse dos alunos; -Desenvolver textos criativos e autorais através do relato de memórias.	-Visita de moradora antiga da comunidade na escola; -Questões a serem feitas à visitante na sala de aula.	-Imagens da visitante realizando seus relatos p.71 e 72; -Alguns textos produzidos p.66 e 69; -Apêndice D p.114.
3. Conhecendo o gênero memórias	-Conduzir os alunos ao conhecimento da estrutura e características do gênero memórias.	Texto: Cem Anos de Perdão de Clarice Lispector; -Questões sobre o texto.	Anexo A – p. 139.  Apêndice E- p. 115.
4. Lendo e interpretando memórias	- Aproximar os alunos das memórias de mães; -Fomentar a escrita de memórias.	Texto: Trem Fantasma de Moacyr Scliar. - Questões sobre o texto.	Anexo B- p.141.  Apêndice F- p.116.
5. Memórias reveladas por meio de vídeo	-Possibilitar aos alunos conhecerem um pouco da	-Exibição do vídeo: “A entrega”	Apêndice G- p. 117.

	<p>realidade vivida por mães presidiárias;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conduzir a reflexões sobre a importância social das mulheres mães.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Roda de conversa para socializar o vídeo</li> <li>-Proposta de escrita a partir do vídeo.</li> </ul>	
6. Organização para uma atividade extraclasse	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Organizar os alunos em dupla para realizarem entrevistas com mães da comunidade local;</li> <li>-Conduzir as duplas para organizarem um roteiro de perguntas;</li> <li>- Fazer o registro das entrevistas;</li> <li>-Orientar os alunos sobre a importância dessa atividade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sugestão de perguntas para as entrevistas.</li> </ul> <p>Observação: Desenvolvidas pelas duplas, em sala de aula, com orientação do professor.</p>	Apêndices p.119,123 e125.
7. Atividade de reescrita	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Aperfeiçoar a escrita do texto desenvolvido com base em orientações dadas pelo professor</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Orientações dadas pelo professor, por escrito, no próprio texto escrito na primeira versão.</li> </ul>	

8. Socialização e produção textual	- Socializar os resultados das entrevistas e produzir textos com base nas entrevistas.	- Exibição de alguns registros realizados pelos alunos no ato da entrevista. Exemplos: fotos ou áudios.	-Imagens das entrevistas p. 82 e 83; - Entrevistas na íntegra- Apêndices p.119 a 125.
9. Atividade de reescrita	-Realizar a reescrita do texto de memórias da mãe entrevistada com base nas orientações dadas pelo professor na primeira correção.	- Orientações dadas pelo professor, por escrito, no próprio texto produzido na primeira versão.	
10. Produto Pedagógico	-Contribuir com o trabalho pedagógico de produção de textos; -Compartilhar com outros docentes as atividades desenvolvidas nas turmas através da intervenção.	-Site hospedado no <i>wix</i> , uma plataforma online e gratuita.	- Descrição do site p.102 e 103; - Apêndices – p.130 a 136.

Fonte: Vargas (2019).

#### 4.1 Contextualização da prática pedagógica

A prática, objeto dessa pesquisa, durante o ano de 2019, foi desenvolvida nas turmas do sexto e do nono ano, dos anos finais da escola municipal de ensino fundamental Rodrigues Alves, situada no município de Santa Margarida do Sul – RS.

Santa Margarida do Sul é um município pequeno, jovem, emancipado no ano de 1996 e conta com menos de três mil habitantes. Sua economia baseia-se na produção agrícola e pecuária.

A maioria das famílias residentes no município vive do trabalho oriundo do plantio do arroz, soja, canola, trigo, do cultivo de laranjas, uvas e da criação de animais como gado e ovelha. Antes da emancipação, o número de habitantes era ainda menor, mas cerca de nove anos depois de se tornar um município, a cidade recebeu famílias integrantes do Movimento Sem-Terra. Hoje elas são residentes em dois assentamentos, os quais dobraram, na época, o número de alunos da rede municipal de ensino.

A escola Rodrigues Alves atende 307 alunos, destes, 80 pertencem à educação infantil, 120 alunos são dos anos iniciais e 108 dos anos finais. A grande maioria dos alunos são filhos de trabalhadores rurais e residem ou nos assentamentos ou em chácaras e sítios espalhados pelo interior do município. Eles chegam à escola trazidos pelo transporte escolar, e muitos deles saem bem cedo de casa, devido à distância da localidade onde moram. Essa realidade dá à escola características de escola rural, por isso alguns alunos têm atividades em turno inverso e passam o dia na escola.

A maioria das famílias dos alunos são presentes na escola, gostam das festas promovidas durante o ano letivo, das quais participam ativamente. A pequena população se constitui de pessoas simples, que valorizam muito a tradição gaúcha e os vínculos familiares.

Conhecer essa realidade auxilia na compreensão da escolha do tema adotado no processo de trabalho para o desenvolvimento da escrita dos alunos e para análise do corpus discursivo. A nova realidade enfrentada nas escolas, com a pandemia da Covid-19 no ano de 2020, refletiu diretamente na constituição do corpus discursivo a ser analisado nessa pesquisa.

O ensino remoto adotado nas escolas, em função da pandemia, provocou uma mudança nas práticas pedagógicas escolares. Nesse sentido, alguns alunos da escola Rodrigues Alves não tinham acesso à internet, o que levou a escola a uma readaptação para poder atender esses alunos.

O fato da pandemia se instaurar de maneira muito rápida, e se prolongar durante todo o ano letivo de 2020, tornou impossível a realização da intervenção pedagógica na forma como tinha sido planejada. Desse modo, o *corpus* discursivo foi constituído de algumas atividades aplicadas durante o ano letivo de 2019, pois

entendemos que tais atividades fizeram parte do processo de ensino que desenvolvemos no projeto de intervenção.

#### **4.2 O tema das produções textuais**

Um dos primeiros desafios que se apresentava era quanto à escolha dos temas para as produções textuais. Para identificar um tema de interesse dos alunos, que os inspirassem e motivassem, aplicamos atividades diagnósticas.

Através dessas atividades, surgiu o tema das produções textuais, que apontaram uma identificação dos alunos com as mulheres mães. A representação da mulher no papel de mãe surgiu como resultado desta investigação de interesse. Propomos com esse tema que fossem produzidos textos de memórias de mulheres mães da comunidade local.

Ter um tema selecionado por meio dos próprios sujeitos-alunos tornou o desenvolvimento das atividades propostas muito mais significativo. Escrever sobre memórias de mulheres mães envolvia, além do ato de escrita, a possibilidade de transformação no imaginário social produzido para as mulheres diante de um de seus muitos papéis exercidos em sociedade.

Com a seleção do tema a ser abordado, planejamos atividades diversificadas, de acordo com a faixa-etária dos alunos e com os objetivos pretendidos nesta pesquisa, oportunizando momentos de reflexão, interação, produção e refacção textual. As atividades desenvolvidas também pretendiam aproximar as mulheres mães da escola e valorizar o papel dessas mulheres.

Entre tantos desafios que se apresentam para o professor de Língua Portuguesa, um deles é a capacidade de eleger e aplicar estratégias que realmente contribuam de maneira eficaz na sua prática docente, como mediador do processo de desenvolvimento de escrita com autoria. Mediar este processo é desafiador, necessário e o grande propósito desta pesquisa.

Corrobora-se, assim, a importância de se realizar atividades diagnósticas como meio de sondagem para a elaboração da proposta de intervenção nesse trabalho de pesquisa.

#### **4.3 Atividades diagnósticas**

Com o propósito de incentivar os alunos à produção de textos com autoria e para conhecer temas que lhes interessassem foram aplicadas atividades diagnósticas nas turmas do sexto e do nono ano do Ensino Fundamental.

A primeira atividade diagnóstica foi desenvolvida em três momentos distintos. No primeiro momento, foi feita a exibição do filme “O extraordinário”. O filme, baseado na história de Auggie Pullman, trata de temas diversos como: bullying, racismo, preconceito social, relações de amizade, relações familiares, autoestima, renúncia e superação.

Auggie é um menino que nasceu com uma grave deformação facial, o que o levou a passar por 27 cirurgias e viver afastado do convívio social cerca de nove anos. Sua mãe, Isabel Pullman, abandona uma antiga tese de mestrado e dedica a vida inteiramente para cuidar de Auggie. Isabel alfabetiza-lhe em casa, e ao chegar no quinto ano, ela decide, apesar do pai não concordar, ser a hora de Auggie conviver com outras crianças, numa escola regular, e enfrentar o preconceito e seus medos.

Logo após assistirem ao filme, em um segundo momento da atividade diagnóstica, realizou-se uma roda de conversa, quando os alunos puderam produzir gestos interpretativos sobre o filme e responder a um questionário. Na sequência, desenvolveu-se uma atividade de produção textual. Na atividade de produção, cada aluno deveria escrever, em forma de diário, como foi o primeiro dia de aula na escola para Auggie, colocando-se primeiro, no papel do próprio Auggie, e depois na posição de sua mãe.

Através dos textos desenvolvidos, em forma de diário, pudemos observar a diferença de como os alunos se reportaram a Auggie, comparando com sua mãe. Primeiro iremos analisar como os alunos produziram os diários de Auggie.

A escrita do diário de Auggie iria descrever um dos momentos mais esperados e importantes de sua vida, uma vez que ele nunca havia frequentado uma escola, nem convivido com outras crianças de sua idade. Apesar dessa situação, tão enfatizada no filme, em que Auggie era o personagem principal, e suas lutas, medos e dores moviam praticamente toda a história da ficção, os diários escritos pelos alunos não produziram o efeito literário no relato que o momento significativo merecia. Através das SDs que seguem, podemos analisar como os sujeitos-alunos se posicionaram em suas produções:



*(SD1-DIÁRIO1) Olá diário, hoje vai ser meu primeiro dia de aula, até estou feliz, porque eu vou conseguir fazer novas amizades e eu estou um pouco triste por me afastar da minha família, mas vamos ver o que acontece.*

*(SD2-DIÁRIO1) Diário, hoje meu dia na escola foi horrível, ele começou de uma forma que eu fiquei muito envergonhado, eu tive que me apresentar aos meus “novos amigos”. Eu acabei ficando sozinho em uma mesa na merenda.*

Observamos nas SDs do diário escrito pelo aluno um relato sucinto, em que não se destaca a importância do primeiro dia de aula de Auggie, como mostrado no filme. O uso da expressão: “Vamos ver o que acontece”, na SD1, demonstra que não houve uma preocupação em trazer ao diário “tudo” que aquele dia representava. A segunda SD do diário 1 começa descrevendo, ainda que rapidamente, um pouco dos sentimentos de Auggie, mas da mesma forma que acontece anteriormente, o sujeito-aluno não produz efeitos de sentidos com originalidade e o discurso adotado revela pouco interesse em descrever o que o personagem principal viveu naquele dia.

O diário 2 é ainda mais direto nas descrições do primeiro dia de aula de Auggie. Percebemos que o sujeito-aluno fez um relato quase fiel das cenas do filme, produzindo poucos gestos de interpretação com efeitos de singularidade e, com isso, não desenvolveu no texto os sentimentos vividos pelo personagem no seu primeiro dia de aula. As SDs abaixo comprovam essas descrições:

*(SD3-DIÁRIO2) Na hora que entrei no portão todo mundo começou a olhar, comecei a imaginar que era um astronauta e eles estavam olhando e me aplaudindo, eu sei que não era, mas prefiro imaginar que era.*

*(SD4-DIÁRIO2) No refeitório sentei sozinho porque ninguém quis sentar comigo.*

Percebemos assim, nos diários produzidos, que os sujeitos-alunos não demonstraram uma grande identificação com o personagem Auggie, pois ao produzirem os diários se colocando em seu lugar, não escrevem sobre os sentimentos do personagem, apenas descrevem as cenas do filme.

Ao escrever sobre o primeiro dia de aula de Auggie, na visão de sua mãe, observamos que os sujeitos-alunos realmente procuraram se colocar no lugar desta mulher. A construção dos textos ficou marcada por sentimentos e expressões não descritas no filme, conforme comprovam as SDs abaixo:

*(SD5-DIÁRIO3) Hoje, dia 08/04/2019, chegou o dia de meu filho Auggie Pulman ir para a escola, estou com medo porque não sei se vão tratar ele bem ou mal, então, levei ele na escola com muita dor no coração.*

(SD6-DIÁRIO4) *Chegando em casa, não conseguia parar de pensar nele, enquanto ele não chegava em casa eu não me acalmava, pois estava muito nervosa e pra piorar estava sozinha em casa.*

Percebemos, de maneira bem clara, que ao descrever o primeiro dia de aula de Auggie, na visão de sua mãe, o sujeito-aluno se posiciona no texto, como se fosse a própria mãe do personagem. Esse posicionamento é marcado na escrita do diário, com algumas expressões e sentimentos que não estão explicitamente descritos no filme, ou seja, o sujeito-aluno produz autoria e criatividade em sua escrita.

(SD7-DIÁRIO5) *Querido diário! Hoje levo meu filho para o seu primeiro dia de aula, confesso que estou com o coração apertado, mas chegou a hora de ele ir para uma escola, as aulas em casa, que dou para ele, não são mais suficientes.*

(SD8-DIÁRIO5) *Hoje, quando levei ele até o portão da escola, comecei a ficar preocupada, tenho medo que ele não se adapte, tenho medo que ele fique sozinho, que todo mundo se afaste dele, mas quero que saibam que apesar de suas cicatrizes no rosto, a cicatriz é só uma marca de um menino vitorioso, que apesar dos obstáculos, ele vence todos, passou por todas as barreiras.*

Novamente, em SDs de outro diário, observamos que o sujeito-aluno procurou colocar no texto os sentimentos maternos, com suas preocupações e desejos. O sujeito-aluno se posiciona como sendo a mãe de Auggie, há o desenvolvimento de criatividade e autoria e, mais uma vez, percebemos uma identificação do sujeito-aluno com a mulher na posição-sujeito mãe.

Quando propomos essa atividade de escrita dos diários, tendo o menino Auggie como personagem principal, com todas as dificuldades, medos e preconceitos enfrentados por ele, não tínhamos ideia de que os alunos demonstrariam uma identificação maior com a sua mãe do que com ele mesmo. A história de Auggie é inspiradora e trata de vários temas, o caminho percorrido durante a pesquisa, iniciou assim, de forma surpreendente e reveladora.

A partir dessa atividade de escrita, observamos que houve uma forte identificação dos alunos com a figura da mulher mãe. Desse modo, desenvolvemos uma segunda atividade diagnóstica para observar o desenvolvimento de autoria dos sujeitos-alunos e certificarmos que esse seria o caminho a seguir para a construção da proposta de intervenção, com a temática de mulheres na posição sujeito-mãe. Convidamos então, uma senhora, moradora antiga da comunidade local, para vir até a escola, à turma do sexto ano, e fazer uma explanação sobre o modo de vida de antigamente aos sujeitos-alunos.

Marcamos o dia da visita e previamente, em aula, os alunos organizaram algumas perguntas a serem feitas à mãe visitante. Apesar de terem essas perguntas organizadas, ficou claro aos sujeitos-alunos que poderiam perguntar o que desejassem à convidada a respeito de suas memórias.

Os relatos feitos pela sujeito-mãe incluíram vários assuntos, dentro do modo de viver de antigamente, tais como: usos e costumes, hábitos diários, vocabulário, festas populares, vida escolar, brincadeiras de infância, vestuário, meios de transporte, entre outros. Foi solicitado aos sujeitos-alunos que produzissem um texto narrativo a partir desses relatos de memórias, em que poderiam trazer elementos do passado para o presente, comparando o modo de viver de antigamente com os dias atuais.

A escolha do gênero narrativo para a escrita dos textos se deu pelo fato dos alunos já estivessem familiarizados com esse gênero textual, o que facilitaria o processo de escrita. O foco principal da atividade era a produção de autoria e criatividade nos textos produzidos. O processo de escrita foi desenvolvido em sala de aula, com a mediação do sujeito-professor.

Os resultados demonstraram que alguns alunos conseguiram produzir gestos interpretativos em seus textos com efeitos de originalidade. Esses efeitos de sentidos produzidos pelos sujeitos-alunos evidenciaram autoria em algumas produções textuais. Conforme podemos observar em dois exemplos, nos textos dos Alunos A e B, que seguem:

Texto do Aluno A:

*Costume de antigamente*

*Vinicius mora com sua mãe, em uma casa pequena no interior, ele tem 12 anos e adora pescar. Vinicius tem muitos costumes de antigamente, até hoje ele brinca de gadinho de osso e também de cavalinho de pau, ele gosta de sair de casa para brincar na rua.*

*Ele começou a gostar dos costumes de antigamente quando sua mãe mostrou os brinquedos do tempo dela e contar histórias para ele. Vinicius foi para a escola e lá tinham muitos aparelhos eletrônicos. Ele olhava meio desconfiado sem saber o que era aquilo.*

*Quando chegou em casa ele contou tudo para sua mãe, sua mãe se surpreendeu, porque Vinicius não pediu e nem queria saber daqueles aparelhos eletrônicos.*

*Seu amigo então não entendiam (sic) como Vinicius não conhecia os aparelhos eletrônicos. Vinicius disse a eles, que não precisava de aparelhos eletrônicos para ser feliz.*

*Vinicius então pensou: “Eu posso mostrar os brinquedos de antigamente, e ensinar a brincar”. Vinicius então, mostrou, e ensinou a seus colegas brincar (sic) com os brinquedos de antigamente.*

*Os colegas dele adoraram os brinquedos de antigamente. E isso fez que eles largassem um pouco os celulares e outros aparelhos eletrônicos.*

*Os colegas do Vinicius perguntaram a ele: “Onde se comprava aqueles brinquedos?”, Vinicius então disse que não se encontrava mais os brinquedos de antigamente, eles eram feitos em casa.*

*Vinicius então, disse que eles podiam (sic) vir brincar na hora do recreio com os brinquedos. Eles aceitaram brincar no recreio.*

*Acabou a aula, Vinicius chegou em casa feliz da vida e contou tudo a sua mãe. Sua mãe ficou muito feliz e orgulhosa de seu filho por ter ensinado as crianças a brincar (sic) com os brinquedos de antigamente.*

*Quando Vinicius chega em casa ele vai direto andar de cavalo e ajudar no campo. Vinicius encilha o cavalo e vai tocar o gado. Certo dia ele chegou no campo e dois bois estavam machucados. Ele pensou (sic) o que era aquilo? Realmente ele não sabe (sic) o que era aquilo.*

*Ele pegou seu cavalo e foi direto falar com sua mãe, sua mãe não ficou muito surpresa, porque já era a quarta vez que isso acontecia, sua mãe disse que não tinha como curar os dois bois.*

*Vinicius ficou um pouco triste com isso mais (sic) voltou a fazer seu trabalho no campo, a única tarefa dele era levar o gado direto para o rio e no outro dia de tarde ir buscá-los.*

*Apesar da vida simples, Vinicius era muito feliz com os costumes de antigamente.*

O texto produzido pelo sujeito-aluno A foi construído seguindo a estrutura do texto narrativo. O texto tem início, meio e fim, apresenta personagens, tempo e espaço

da narrativa, e ele conseguiu determinar sentidos ao texto trazendo os elementos de antigamente. Apesar de seguir todas as solicitações feitas pelo sujeito-professor, o sujeito-aluno não ficou apenas na posição de escrevente. Ele rompe com a mera paráfrase, ao criar o efeito de originalidade por meio de uma narrativa simples, mas a partir de condições de produção específicas.

A realidade vivida pelo personagem Vinicius demonstra a formação discursiva do sujeito-aluno, alguém que vive na zona rural e que é feliz com a simplicidade que envolve essa realidade. Percebemos essa formação discursiva nos exemplos das SDs que seguem:

(SD1) *“... Quando Vinicius chega em casa ele vai direto andar de cavalo e ajudar no campo. Vinicius encilha o cavalo e vai tocar o gado. Certo dia ele chegou no campo e dois bois estavam machucados.”*

(SD2) *“Apesar da vida simples, Vinicius era muito feliz com os costumes de antigamente”.*

O texto reafirma a todo o tempo a forte ligação entre mãe e filho. Em vários trechos, o filho se reporta à mãe e nenhuma outra pessoa da convivência familiar do personagem aparece durante a narrativa. Podemos comprovar essa ligação mãe e filho nas SDs que seguem abaixo, retiradas de parágrafos diferentes do texto:

(SD3) *“Vinicius mora com sua mãe, em uma casa pequena no interior, ele tem 12 anos e adora pescar”.*

(SD4) *“Ele começou a gostar dos costumes de antigamente quando sua mãe mostrou os brinquedos do tempo dela e contar histórias para ele”.*

(SD5) *“Quando chegou em casa ele contou tudo para sua mãe, sua mãe se surpreendeu,...”*

(SD6) *“Acabou a aula, Vinicius chegou em casa feliz da vida e contou tudo a sua mãe.”*

(SD7) *“Ele pegou seu cavalo e foi direto falar com sua mãe, sua mãe não ficou muito surpresa...”*

Observando a construção dos sentidos produzidos pelo Aluno A, vemos que tudo gira em torno da figura da mãe. Isso pode se dar em função da visitante ser mãe, e evidencia a formação discursiva do sujeito-aluno, que o aproxima da posição-sujeito mãe.

É possível identificar também o recorte do interdiscurso com os sentidos negativos dados ao uso dos aparelhos, assim como o uso exagerado do celular.

SD8: *“Os colegas dele adoraram os brinquedos de antigamente. E isso fez que eles largassem um pouco os celulares e outros aparelhos eletrônicos”.* Um discurso

adotado, talvez, pela própria mãe do sujeito-aluno e que ele incorpora à narrativa fazendo essa comparação entre os brinquedos antigos e os brinquedos atuais.

Segue abaixo outra SD, o texto do Aluno B. Nessa escrita, chama a atenção os efeitos de sentidos produzidos pelo sujeito-aluno com marcas autorais e criatividade. O aluno aborda o vocabulário, o modo de viver de antigamente e produz em alguns trechos da narrativa o efeito de humor no texto.

*Texto do Aluno B:*

*A vida antiga*

*Olá, hoje eu vou contar a história de um jovem chamado Mac Sena, ele morava na Vila dos Pimpolhos, lá ele trabalhava como vendedor de galinha, todos os dias ele acordava dava comida para as galinhas, levava a “pipa” pra encher e ia trabalhar.*

*Certo dia ele recebeu uma carta de um senhor chamado Jonsom, a carta dizia: “Caro senhor Mac, eu e meu filho estamos ficando velhos e meu filho disse que você seria (sic) o herdeiro ideal. Ao ler a carta Mac pulou de alegria e ficou a espera de Jonsom, mas Mac não sabia que Jonsom ia fazer um grande “surungo” na casa de Mac. Quando Mac foi encher a pipa, várias pessoas foram na casa dele e mataram um monte de galinhas. Quando chegou a noite Mac foi dormir, um monte de gente chegou e começaram a dançar e cantar. Mac assustado, saiu correndo pela serra e se jogou no rio. Você pode pensar que o surungo acabou, mas não! O surungo não acabou!*

*As pessoas tiraram ele do rio e quando ele entendeu o que era, ele foi aproveitada o surungo, dançou e comeu churrasco. O surungo se foi até a madrugada até lá ele não sabia que tinham matado as galinhas. Quando ele viu, ele ficou bravo, por matarem as galinhas. O senhor Jonson o disse:*

*- Calma!*

*- Calma nada! Vocês mataram até as encomendas, disse Mac.*

*Depois de um tempo chegou o homem que tinha encomendado as galinhas, o Toninho. Na hora Mac apenas disse: “- As galinhas viraram churrasco.”*

*- Como assim? Eu preciso dela (sic) para amanhã.*

*- Por quê?*

*- Para a festa Junina!*

*...Depois de uma longa conversa eles resolvem (sic) ir para a festa sem as galinhas.*

*Já tinha criança brincando, venda de rapadura e leilão. Eles foram os primeiros a chegar e os últimos a sair.*

*Quando a festa acabou Mac estava empanturrado, Toninho tava com câimbra e Jonsom compro um monte de coisa inútil.*

*Quando Mac chegou em casa a pipa estava vazia, o candieiro quebrado e o quintal igual a “fuçado de zorrilho” ao ver aquilo Mac resolveu ir morar em outra cidade pra não fazerem mais surungo como aquele.*

Apesar de serem desenvolvidos a partir do mesmo relato e no mesmo gênero textual, os textos dos Alunos A e B são completamente diferentes. O texto do Aluno B também segue os elementos da narrativa, mas o texto B não faz referência à mulher na posição sujeito-mãe. O aluno faz uso de expressões de antigamente que designam objetos ou festas de forma muito particular.

Vários aspectos do texto produzido pelo Aluno B podem ser apontados e em todos eles o que se percebe são marcas de autoria e criatividade na construção dos sentidos no texto. A mistura de expressões do passado como: “surungo<sup>1</sup>”, “pipa<sup>2</sup>”, “candieiro” e “fuçado de zorrilho” é usada pelo sujeito-aluno de uma forma muito criativa dentro da narrativa. Como se pode verificar na SD9:

(SD9) *“Quando Mac chegou em casa a pipa estava vazia, o candieiro quebrado e o quintal igual a “fuçado de zorrilho” ao ver aquilo Mac resolveu ir morar em outra cidade pra não fazerem mais surungo como aquele”.*

Além da autoria e criatividade, há também efeitos de humor em alguns trechos do texto. Como vemos nas SDs abaixo:

(SD10) *Depois de um tempo chegou o homem que tinha encomendado as galinhas, o Toninho. Na hora Mac apenas disse: “- As galinhas viraram churrasco.”*

SD11: *Quando a festa acabou Mac estava empanturrado, Toninho tava com câimbra e Jonsom compro um monte de coisa inútil.*

Os textos produzidos pelos Alunos A e B são diferentes em sua construção e nos sentidos por eles produzidos. Porém, em ambos os textos os sujeitos-alunos assumiram a posição-autor, desse modo, romperam com a paráfrase e produziram

---

<sup>1</sup> Baile de gente simples, arrasta-pé.

<sup>2</sup> Tipo de veículo de engenharia usada no transporte de água.

textos criativos e com efeitos de originalidade. Destacamos que a instauração de autoria aconteceu em nível discursivo nos dois textos, sendo que a criatividade manifesta no texto do Aluno B foi mais desenvolvida do que a que se evidencia no texto do Aluno A.

Embora tenham dado enfoques diferentes em suas narrativas, os exemplos dos textos produzidos pelos Alunos A e B comprovaram, tanto uma certa identificação com a figura da mulher na posição-sujeito mãe, como o quanto os relatos de memórias favoreceram a produção de sentidos pelos sujeitos-alunos.

Figura 1 – Visitante em seu momento de relato de memórias



Fonte: Vargas (2019).



Figura 2 – Moradora da comunidade realizando seu relato de memórias



Fonte: Vargas (2019).

A partir desses resultados, percebemos que os relatos de memórias realmente contribuíram para o desenvolvimento de autoria e criatividade nos textos escritos pelos alunos. Dessa forma, buscamos oportunizar aos sujeitos-alunos uma diversidade maior de relatos de memórias para a produção escrita, onde poderíamos estar favorecendo a instauração de autoria e criatividade nas produções textuais.

Para isso, propomos a realização de entrevistas com mulheres mães da comunidade local. Por meio de entrevistas, os sujeitos-alunos teriam acesso a vários relatos que poderiam contribuir para a produção de textos diversificados.

Além das produções textuais, também queríamos promover uma reflexão que conduzisse ao reconhecimento da importância social dessas mulheres da comunidade local. Assim, os sujeitos-alunos não teriam apenas uma história de vida para se inspirarem, mas teriam acesso a histórias diferentes, reveladas por meio de relatos de memórias.

Desse modo, propomos, através deste projeto, trabalhar a temática do papel da mulher como mãe; escrever sobre as memórias dessas mulheres, como um tema central, para mediar atividades de produção de textos produzidos pelos alunos e tendo como objetivo a autoria, produção de sentidos, criatividade e reflexão quanto ao papel destas mulheres, não apenas na vida de seus filhos, mas também na sociedade.

## 5 O IMAGINÁRIO SOBRE A MULHER-MÃE E OS EFEITOS DE AUTORIA

No decorrer desse capítulo, iremos abordar análises de alguns textos produzidos durante a prática pedagógica, aplicada no ano de 2019, na turma do nono ano do ensino fundamental, em uma escola da rede pública do município de Santa Margarida do Sul, R/S.

As atividades desenvolvidas durante essa intervenção foram planejadas de acordo com os resultados apontados por atividades realizadas anteriormente na turma, que evidenciaram dificuldades da maioria dos alunos em produzir textos com autoria.

A teoria da AD de linha francesa dá o respaldo para identificar os gestos interpretativos que possam evidenciar uma posição-autor, bem como a reflexão provocada através das atividades desenvolvidas sobre a importância e o papel social das mulheres na posição–sujeito mãe.

No primeiro momento de atividades, foram trabalhados textos nos quais os alunos pudessem observar a estrutura e características do gênero memórias literárias. Na sequência das atividades propostas, levamos para a turma um vídeo que apresentava um pouco da realidade enfrentada por mães presidiárias.

Tendo como um dos objetivos provocar reflexões sobre a importância e o papel social das mulheres na posição-sujeito mãe, a proposta com o vídeo: “A entrega” era uma estratégia para os alunos terem a oportunidade de conhecer uma realidade totalmente diferente daquelas enfrentadas pela maioria das mulheres que conhecem. A intenção com essa atividade era criar um caminho para a reflexão do papel social das mulheres mães. A figura 3 registra o momento da atividade de exibição do vídeo.

Figura 3 – Exibição do vídeo “A entrega”



Fonte: Vargas (2019).

O vídeo “A entrega” foi produzido para um episódio do programa Câmara Record. No episódio desenvolvido para o Programa, é exposto o momento em que uma mãe presidiária vai entregar sua filha para ser cuidada por outra pessoa. Pela lei brasileira, toda a mãe presidiária é obrigada a entregar seu filho aos cuidados de outra pessoa após os seis meses de vida do bebê. A criança fica até esse período com a mãe para ser amamentada. A produção do programa mostra o exato momento em que a mãe se despede do filho e precisa entregá-lo para outra pessoa.

As mulheres mães que os sujeitos-alunos conheciam, dentro do contexto sócio-histórico em que estavam inseridos, tinham realidades diferentes daquela mulher presidiária que agora estava na posição de sujeito-mãe. Através dessa atividade, os alunos teriam a oportunidade de perceberem que há mães em realidades distintas o que reflete muito da sociedade em que vivemos.

Após a exibição do vídeo a turma fez uma roda de conversa para socializar gestos interpretativos sobre o que assistiram. Os alunos passaram a expor seus posicionamentos diante daquela realidade vivida pela mãe presidiária. A professora passou a conduzir esse momento de reflexão e debate entre os sujeitos-alunos.

*(SD1) P.: Vamos fazer alguns comentários desse vídeo que assistimos sobre a história da Taila. Uma mãe que acabou descobrindo que estava grávida depois de ser presa. Ela teve toda a gestação dentro do presídio e ali ganhou o seu bebê. Algum de vocês sabia como procediam com mulheres presas e que descobriam que estavam grávidas?*

*A1 – Já sabia que elas recebiam cela especial.*

*P.: É? E o que vocês acharam dessa história?*

*A2 – Achei que foi bem feito que ela foi presa!*

Ao iniciar a roda de conversa, sujeito-professora é surpreendida com o discurso do sujeito-aluno A2. O aluno começa o debate adotando uma posição de juiz produzindo um discurso com efeito de sentido condenatório em relação à sujeito-mãe presidiária. Ao produzir esse efeito discursivo, o aluno demonstra que, para ele, a condição de “acusada de um crime” prevalece sobre o fato da mulher presidiária ser mãe. Para retornar ao objetivo principal, a professora desenvolve um discurso na tentativa de tirar o foco do julgamento e passar a olhar para essa mulher presidiária como mãe.

*(SD2) P.: Não vamos debater o motivo dela ser presa, mas vamos falar dela como mãe. É isso que nos interessa. Vamos olhar para ela como mãe. O que nos interessa é a posição dela nesse papel de mãe e desse filho que ela teve ali. O que vocês acham que aconteceu com ela naquele momento em que teve que entregar seu filho?*

*A3 – Eu acho que ela se arrependeu. Acho que o arrependimento dela só veio naquele momento em que ela teve que entregar a filha.*

*A4 – Acho que ela se arrependeu quando estava grávida.*

*A5 – Acho que ela se arrependeu quando lembrou das outras duas filhas.*

*A2 – Ela foi presa porque quis de sem vergonha!!*

Podemos analisar na SD2 que os discursos produzidos pelos A3, A4 e A5 revelam um efeito de comoção em relação à mãe presidiária. Os sujeitos-alunos se identificam com uma FD sobre a presidiária como culpada pelo próprio sofrimento e não vítima. Projetam uma formação imaginária a respeito do papel de mãe que abre a possibilidade de um recomeço para ela. A identificação dos alunos com a posição-sujeito mãe possibilita ver que essa mulher, por meio dos filhos, ou do próprio sentimento de mãe, pode se arrepender e assim ter uma nova chance ou o direito de ser perdoada.

Apesar de perceber a possibilidade de arrependimento, os sentidos produzidos pelos sujeitos-alunos A3, A4 e A5 estão inseridos numa formação ideológica condenatória que vê no arrependimento o caminho para a redenção. Percebemos que a sujeito-professora abre várias possibilidades de discursos aos sujeitos-alunos, apesar disso, há um efeito parafrástico na produção de sentidos. O sujeito-aluno A3 ressalta o arrependimento e os demais continuam apontando a mesma questão, ou seja, para eles a mãe que errou precisa se arrepender.

A paráfrase é rompida nessa sequência pelo discurso do sujeito-aluno A2 que não aponta arrependimento, mas defende que a mãe merecia estar presa. O sujeito-aluno demonstra a identificação com uma FD através da qual a mãe presidiária não é

alguém que mereça ser perdoada. Assim como fez no início da roda de conversa, novamente o A2 reproduz um discurso reacionário, o qual é materializado pelo enunciado: “... *foi presa porque quis, de sem vergonha*”. A imagem negativa da posição-sujeito presidiária se sobrepõe à imagem positiva da mulher na posição sujeito-mãe.

Observamos que, apesar da professora tentar mobilizar outros sentidos, dando ênfase à posição-sujeito mãe da presidiária, a maioria dos sujeitos-alunos não conseguiu produzir sentidos positivos para essa mulher em virtude de sua condenação por um crime cometido. O impacto da exibição do vídeo revelou discursos preconceituosos por parte de alguns alunos.

A formação ideológica de alguns alunos produz um imaginário de mãe, de que a mãe é aquela do lar e que vive dentro dos padrões da sociedade tradicional. Para os alunos essa mãe tradicional e do lar não comete crimes, sendo assim, uma mulher presidiária não é vista como uma verdadeira mãe. Desse modo, a verdadeira mãe é considerada quase como uma figura sagrada, formulada dentro de uma formação discursiva religiosa, pois essa mãe não peca e dedica-se inteiramente a cuidar e educar seus filhos sem cometer erros.

Nesse sentido, os discursos produzidos pelos sujeitos-alunos demonstram a maneira como a mulher na posição-sujeito mãe é vista por parte da nossa sociedade. A ideologia dominante coloca sobre as mulheres uma grande carga de responsabilidade. Essas mulheres mães são cobradas para corresponderem a essa visão de “supermulher”, imbatível, um ser considerado praticamente perfeito e que na missão de mãe não pode falhar.

O discurso se modifica novamente quando o sujeito-aluno A1 volta a se manifestar. A1 foi o primeiro a mencionar que já tinha conhecimento do direito à cela especial pelas mães presidiárias, posicionamento que remete ao discurso de que os presos têm regalias por conta dos direitos humanos. Apesar disso, ele mobiliza novos sentidos em sua fala ao rebater o discurso produzido por um de seus colegas, como podemos ver no seguimento abaixo:

(SD3) A6 – *Eu acho que ela tinha os filhos para criar já tinha sido presa uma vez. Ela não pensou nos filhos.*

A1 – *Mas acho que agora na terceira filha ela já tinha mais maturidade para pensar.*

O posicionamento do sujeito-aluno A1 manifesta um comentário crítico em relação à mãe presidiária, de que agora ela teria mais maturidade para não cometer erros, mesmo assim cometeu. Ao ouvir esse relato a sujeito-professora propõe uma reflexão sobre as condições de existência que envolvem a realidade vivida pela sujeito-mãe presidiária.

(SD4) P.: *Com que idade a sujeito-mãe presidiária teve o primeiro filho?*

A4 – *Com 14 anos.*

A3 – *O segundo com 16 anos.*

(SD5) P.: *Quem era a mãe dessa mulher presidiária?*

A7 – *A mãe dela era a sua avó que cuidou dela.*

A5 – *Os avós passaram a guarda dela para os sogros dela.*

A8 – *Ela não teve mãe e não teve pai!*

O discurso produzido pelo A8 aponta que a turma irá passar a debater sobre as condições de existência da sujeito-mãe presidiária. Apesar de terem visto no vídeo detalhes da rotina enfrentada pela mãe presidiária, somente a partir desse momento um dos alunos percebe que a mãe presidiária não foi criada pelos pais biológicos.

A afirmação de A8 produz o efeito de surpresa, o que leva outro aluno a se manifestar. A6 diz: *“Por mais que não teve os pais presentes, ela teve o apoio dos avós, então ela foi para o mundo do crime porque ela quis”*. A8 antecipa nessa fala um discurso de que as pessoas acabam cometendo crimes porque não tiveram uma boa estrutura familiar com pai e mãe, ficando a mercê de bandidos aliciadores, enquanto que A6 critica a atitude da mulher presidiária, pois ela teve o apoio dos avós, o que para A6 é suficiente para afirmar que ela entrou no mundo do crime por livre escolha.

Observamos na SD3 e SD4 que os sujeitos-alunos mantiveram em toda a roda de conversa uma predominância de posição discursiva condenatória em relação à sujeito-mãe presidiária. Os sentimentos maternos em relação à mãe presidiária praticamente não foram mobilizados nos discursos produzidos por essa turma. Com isso, temos o efeito de sentido cruel e desumano em relação a essa mulher, em que o discurso de ódio e preconceito prevalece e os impede de reconhecer sentimentos de mãe em uma mulher que está presa.

Apesar do vídeo revelar detalhes da história de vida da mãe presidiária, isso não foi considerado pela grande maioria dos alunos, tampouco, o fato de sua gestação ter sido descoberta logo após ela ser presa. O título do vídeo é: *“A entrega”*, pois mostra exatamente o momento em que essa mãe entrega a sua filha para ser cuidada

por outras pessoas, os sujeitos-alunos, em quase a totalidade da turma, ignoraram esse momento. Percebemos assim, que uma formação discursiva reacionária não permite que os sujeitos-alunos vejam “humanidade” em quem comete crimes, dessa forma, não conseguem ver a mulher presidiária como mãe.

Os sujeitos-alunos se posicionaram parafraseando discursos que só conseguem aceitar um padrão de mãe. Esse padrão é determinado pela imagem social de maternidade projetada pela formação ideológica patriarcal, onde muito é cobrado das mulheres e deslizes e erros são altamente condenados. Para a posição da grande maioria dos sujeitos-alunos, a mulher presidiária não pode ser vista como mulher mãe.

Após o debate, a professora deixou a tarefa de uma escrita sobre esse momento vivido pela mãe presidiária onde ela se vê obrigada a entregar o filho aos cuidados de outras pessoas. Foi solicitado que os alunos produzissem gestos de interpretação se colocando no lugar da mãe nesse momento de entrega do filho. Alguns alunos se negaram a cumprir tal tarefa, alegando que não reconheciam o sentimento materno na mãe presidiária.

Desse modo, poucos alunos realizaram a tarefa de produção textual sobre a realidade revelada no vídeo: “A entrega”. Destacamos abaixo uma produção realizada por uma aluna, a quem denominamos de A9. O posicionamento de A9 em sua escrita é diferente daquele demonstrado pela grande maioria de seus colegas no debate realizado na turma. Segue abaixo o texto escrito por A9:

*Hoje está sendo um dia muito triste para mim, tive que entregar minha filhinha, sei que ela estará bem cuidada com minha mãe, mas mesmo assim é uma dor enorme, tive que me separar dela logo cedo apenas com seis meses, o sentimento de culpa vem atona (sic) é muito difícil dizer tchau ao meu querido anjinho.*

*A pior parte é que vou perder datas muito importantes e não acompanhar seu crescimento.*

*Hoje não consegui nem dormir fiquei bastante apreensiva, está sendo muito doloroso, as horas de entregar ela (sic) vão se aproximando é uma dor que não será fácil esquecer pela separação inevitável (sic)*

*A partir do momento da entrega a emoção predomina, não consigo me conter e acabo me emocionando, a mágoa e a culpa predominam (sic) todo meu coração.*

*Não sei se algum dia ela irá me perdoar, mas quero que ela saiba que diante dessa situação eu me arrependo de ter feito ela passar por tudo isso. Eu á (sic) amo muito.*

O texto escrito por A9 é constituído de um discurso oposto àquele produzido pela maioria de seus colegas. A9 se coloca como a própria mãe presidiária. A polissemia mobilizou novos sentidos no texto, vemos o discurso de culpa da mãe, porém, ao contrário de seus colegas, o sujeito-aluno produz o efeito de sentido em que a culpa não impede essa mulher de ter o sentimento materno em relação ao filho.

Percebe-se no texto um discurso que produz efeito de compaixão em relação à mãe presidiária. O posicionamento também é reflexivo, pois a mãe entende quanto sofrimento lhe causará ficar longe da filha. Fato evidente na SD: *“A pior parte é que vou perder datas importantes e não vou acompanhar seu crescimento”*. Nesse sentido, a mulher reconhece seus erros, mas os sentimentos de mãe se sobrepõem à realidade em que aquela mulher está inserida naquele momento.

Desse modo, o texto de A9 rompe com o parafrástico, uma vez que não reproduz os efeitos negativos, produzidos pelo resto da turma, mas retoma os gestos de interpretação sobre arrependimento que foi exposto na análise de SDs mais acima. Ao se colocar no lugar da mãe presidiária, a sujeito-aluna produz outros sentidos o que demonstra polissemia. Dessa forma, sua escrita apresenta marcas de autoria, produzindo efeitos de sentidos de comoção pela compaixão com a mãe presidiária.

Diante de tantos posicionamentos radicais, preconceituosos e machistas, A9 não tinha se posicionado oralmente por seu gesto de interpretação destoar da maioria de seus colegas de turma. Tais posições reacionárias dos sujeitos são resultantes de formações ideológicas que colocam as mulheres como serviçais, sem direito a erros e que devem viver de acordo com os padrões já estabelecidos a elas pela sociedade.

O fato de A9 não se posicionar no momento do debate da turma também reflete uma FD de opressão à mulher. Os discursos produzidos intimidaram a sujeito-aluna. Ele não se sentiu à vontade para se posicionar e produzir discursos em defesa da mãe presidiária, diante dos discursos condenatórios que seus colegas produziam naquele momento, pois isso só foi feito no desenvolvimento de seu texto escrito.

A partir desse texto de A9, elaboramos uma tabela de avaliação de autoria nas produções textuais. Essa tabela, cujo modelo foi elaborado para essa pesquisa, foi



desenvolvida de acordo com os pressupostos da AD de linha materialista, seguindo os preceitos de autores aqui citados.

<b>PROCESSO MANIFESTO NO FUNCIONAMENTO DA LINGUAGEM</b>	<b>POSIÇÃO OCUPADA PELO ALUNO</b>	<b>GRAU DE AUTORIA NA ESCRITA</b>
Polissemia- produz o novo, há efeito de deslocamento. Foco na criatividade. Há efeito de originalidade no texto.	Posição-autor. O aluno A9 é sujeito autor.	Nível discursivo, pois mobiliza sentidos e produz o efeito de nova formação discursiva.
<p>SDs retiradas do texto de A9 que exemplificam os processos manifestos</p> <p>Parágrafo1: <i>“...o sentimento de culpa vem atona (sic) é muito difícil dizer tchau ao meu querido anjinho”.</i></p> <p>Parágrafo 2: <i>“A pior parte é que vou perder datas muito importantes e não acompanhar seu crescimento”.</i></p> <p>Parágrafo 5 <i>“Não sei se algum dia ela irá me perdoar, mas quero que ela saiba que diante dessa situação eu me arrependo de ter feito ela passar por tudo isso. Eu á (sic) amo muito.</i></p>		

Fonte: Vargas (2019).

A história da mãe presidiária não causou comoção na grande maioria dos sujeitos-alunos, mas as entrevistas realizadas por eles com mães da comunidade local provocaram momentos de muita comoção.

Relatos diferentes de mães da comunidade local possibilitaram aos alunos terem mais inspiração para a escrita dos textos de memórias, além de aproximarem a comunidade da escola e oportunizarem o reconhecimento e valorização das mulheres na posição-sujeito mãe. As imagens que seguem abaixo são registros de alguns momentos de entrevista.

Figura 4 – Entrevista com Dona M.R.<sup>3</sup>

<sup>3</sup> Nome fictício pelo qual denominamos a mãe entrevistada.



Fonte: Vargas (2019).

Figura 5 – Entrevista com Dona D.<sup>4</sup>



Fonte: Vargas (2019).

Figura 6 – Entrevista com Dona Z.<sup>5</sup>

---

<sup>4</sup> Nome fictício pelo qual denominamos a mãe entrevistada.

<sup>5</sup> Nome fictício pelo qual denominamos a mãe entrevistada.



Fonte: Vargas (2019).

Ao perceber a comoção de alguns alunos ao término das entrevistas, realizadas no ambiente da escola, a professora-pesquisadora fez o registro em áudio desses momentos. As SDs que seguem são registros realizados ao final da entrevista cedida por Dona M. A entrevista consta na íntegra no apêndice G desse trabalho, ela foi realizada pelos sujeitos-alunos A10 e A11.

(SD6) A10: *“No meio da entrevista me emocionei e veio na minha cabeça várias coisas porque na hora que ela falou das dificuldades eu lembrei da minha mãe”*. A partir desse registro, verifica-se que os discursos produzidos por Dona M. durante a entrevista despertaram uma avalanche de sentimentos na sujeito-aluna. É perceptível no registro de áudio a voz embargada da sujeito-aluna que foi conduzido ao imaginário da infância e de anos atrás quando sua mãe passou por momentos difíceis.

(SD7) A10 – *Aí me lembrei que meu irmão nasceu com uma mancha e minha mãe batalhou até os 16 anos dele para tirar aquela mancha e nunca conseguiu. Era uma mancha de nascença no rosto e ele sofria muito bullying por causa dessa mancha. Ela sempre batalhou para tirar um pouco da mancha.*

Observamos uma imersão no passado produzindo o efeito de sentido emotivo e de admiração no relato da sujeito-aluna em relação a sua mãe, o que demonstra também um vínculo forte e de respeito da filha por sua mãe.

(SD8) A10 – *Ouvir o relato dessa mãe mexeu muito comigo porque eu me coloquei no lugar de minha mãe. Minha mãe não é independente, ela sempre quis ser. Minha mãe falou que eu tenho que estudar, tenho que correr atrás do que quero para ter uma boa vida financeira.*

Nesse instante, é possível ouvir um choro emotivo da sujeito-aluna que, após se acalmar, relembra de conselhos da mãe e revela que sente saudades do pai que agora só vê de 15 em 15 dias. A sujeito-aluna passa a produzir outros efeitos de sentido em seu discurso. Como podemos observar na SD9:

(SD9) A10 – *Mas quando eu me mudei agora a pouco eu comecei a não ver meu pai todos os dias em casa. Era aquilo de eu encontrar ele correndo no meio do campo, porque a gente sempre morou para fora. E agora só vejo ele de 15 em 15 dias é difícil. Ouvindo a fala dessa mãe eu vejo que realmente é importante que eu seja independente. Vejo pela minha mãe que às vezes ela queria sair, ir ver nossas apresentações na escola e não tinha quem levasse. Às vezes o pai tinha serviço e não podia levar.*

Os relatos de A10 revelam a realidade vivida por muitas mulheres, principalmente no contexto da zona rural, onde os homens saem para trabalhar, em plantações ou na própria colheita, ficam dias afastados de casa e deixam os filhos na responsabilidade da mãe, isso se dá dentro de uma formação discursiva dominante que não acontece apenas na zona rural. Nessas circunstâncias, podemos perceber as diferenças de responsabilidades na criação dos filhos refletindo sobre as posições-sujeito de pais e mães.

A sujeito-aluna afirma que mal via o pai, pois este estava sempre no campo, a colocação feita pelo aluno de “estar sempre” demonstra que essa ausência do pai era constante. A mãe era quem ficava em casa, portanto, sobre ela estavam os cuidados dos filhos, da casa, as preocupações diárias e apesar de tudo isso, essa mulher ainda vivia submissa ao marido. O poder de “governo”, apesar da ausência, era exercido pelo pai, pois a mãe nem ao menos conseguia ir até a escola ver uma apresentação dos filhos, pois dependia totalmente do marido.

O sujeito-aluno entende que precisa ser independente financeiramente para não passar pelas mesmas privações enfrentadas por sua mãe. Sua mãe foi uma mulher que teve uma vida sofrida, com dificuldades e, apesar disso, sempre aceitou viver dessa maneira. Nesse sentido, não se trata apenas da questão financeira, mas de se sujeitar a um modo de vida. Várias mulheres enfrentam essa realidade, imposta socialmente, em que uma ideologia dominante as leva a ocuparem esse lugar de

submissão, enquanto alguns pais, não exercem a paternidade. É uma determinação histórica e social vivenciada, na maioria das vezes silenciosamente, por diversas mulheres na posição-sujeito mãe.

Percebemos que a atividade de entrevista conduziu a sujeito-aluna a profundas reflexões. Predominou em seu discurso uma FD de valorização da família que, apesar de simples e humilde, lhe inspirou a lutar por seus ideais. O sentimento expresso na emoção da sujeito-aluna demonstra que a entrevista cedida por Dona M. foi muito além da base para a produção de um texto, ela mobilizou novos efeitos de sentidos que emergiram através de sentimentos inconscientes.

Assim como A10, seu colega A11, que também entrevistou Dona M., ficou comovido diante dos relatos que ouviu.

*(SD10) A11 – Minha mãe não teve história como a dona M. contou. Eu pensei o que uma mãe deve sentir por exemplo quando está grávida esperando seu primeiro filho e perde. O que uma mulher deve sentir nessa hora.*

Podemos perceber, na gravação, que o sujeito-aluno estava muito emocionado, com a voz embargada e, assim como seu colega, se reporta à sua mãe, mas passa a refletir sobre outras situações que podem ser vividas por mulheres mães. O sujeito-aluno expõe uma situação que não foi descrita pela entrevistada, produzindo um novo sentido.

A reflexão produzida pelo sujeito-aluno mobiliza novos sentidos. Sendo o sujeito-aluno um menino, ele rompe com o discurso machista, colocando-se em uma posição-sujeito empática com as mulheres mães. O discurso produzido pelo aluno mostra a importância do tema desse projeto e que o objetivo de oportunizar que os alunos reflitam sobre a posição sujeito-mãe realmente foi atingido.

Na sequência do relato, o sujeito-aluno revela o quanto essa experiência de entrevista foi profunda.

*(SD11) A11 – Pensei na minha mãe, ela deve ter história que nunca contou pra mim. Ouvindo essa entrevista, me emocionei lembrando de minha mãe. Isso tudo vai fazer eu começar a olhar pra minha mãe de uma forma diferente.*

A experiência de entrevista também foi marcante para A11 e mostra que a condição de produção do discurso produz o efeito reflexivo em relação à posição

sujeito-mãe. A polissemia é instaurada em novos efeitos de sentido produzidos no discurso e na sua relação com os sentimentos maternos.

Iremos analisar, na sequência, o texto desenvolvido pela sujeito-aluna A12 a partir da entrevista realizada com Dona E.<sup>6</sup>. A entrevista de Dona E. pode ser verificada na íntegra no apêndice H desse trabalho.

*Texto do aluno A12:*

*Ser mãe?*

*Me chamo E., tenho 65 anos, me tornei mãe pela primeira vez com 22 anos, tive várias mudanças, porém boas, o cuidado, o carinho e o laço entre mãe e filho foram se desenvolvendo.*

*Quando me tornei mãe pela primeira vez não trabalhava pois morava no interior, então tinha meu tempo e cuidava do meu filho, mesmo não sabendo muitas coisas pois era mãe de primeira viagem.*

*As mães do meu tempo e dos dias atuais são completamente diferentes, pois várias não ficam presentes na fase de crescimento dos filhos, várias saem para trabalhar e deixam seus filhos em creches.*

*E uma das coisas mais importantes é a presença, a amizade entre mãe e filho.*

*Ser mãe é... Difícil em alguns momentos, porém belo.*

*Ser mãe é lindo e tudo de bom.*

Nos primeiros parágrafos do texto de A12, observamos as características do gênero memórias, escrito em primeira pessoa, com a apresentação da sujeito-mãe ao leitor. Nos dois primeiros parágrafos, o aluno apenas transcreve informações dadas pela entrevistada, ocupando, desse modo, a função-autor. Nesses dois primeiros parágrafos, prevalece o processo parafrástico na escrita do texto.

A partir do terceiro parágrafo, verifica-se uma mudança de posicionamento do sujeito-aluno. Observa-se essa mudança a partir de um gesto de interpretação produzido sobre o relato da mãe entrevistada. A12 faz uma crítica ao modo de conduta das mães de hoje com seus filhos, comparando com as mães de antigamente. A pergunta direcionada à mãe entrevistada era sobre os desafios enfrentados pelas

---

<sup>6</sup> Nome fictício pelo qual denominamos a mãe entrevistada.

mães nos dias atuais com a criação dos filhos. Conforme a SD, que segue abaixo, Dona E. respondeu à pergunta da seguinte maneira:

*SD12: Completamente mais que no meu tempo. Hoje as mães criam seus filhos mais em creches ou com empregadas. No meu tempo os filhos ficavam só com a gente, a gente não deixava os filhos com ninguém. Tudo era a mãe, para educar, para cuidar, era tudo com a mãe. Hoje todo mundo trabalha. A vida é diferente hoje. É diferente hoje a vida das mães. As mães trabalham deixam os filhos com empregada, deixam na creche porque são obrigadas a trabalhar. Não é como antigamente que a vida era mais fácil. Hoje tudo é mais difícil.*

Vemos que o efeito de sentido no discurso de Dona E. é de alguém que acredita ser hoje muito mais difícil para as mães criarem os filhos porque precisam trabalhar e para isso deixam os filhos nas creches. No entanto, ao escrever o texto o sujeito-aluno produz outro efeito de sentido, criticando as mães atuais. Vemos uma posição discursiva de quem reprova a atitude das mães, de deixar os filhos aos cuidados de outra pessoa, isso é reafirmado na escrita do quarto parágrafo. Para compreender esses efeitos de sentido, vamos analisar as SDs 13 e 14, que seguem abaixo:

*SD13: As mães do meu tempo e dos dias atuais são completamente diferentes, pois várias não ficam presentes na fase de crescimento dos filhos, várias saem para trabalhar e deixam seus filhos em creches.*

*SD14: E uma das coisas mais importantes é a presença, a amizade entre mãe e filho.*

A crítica se confirma quando A12 escreve que a presença e a amizade da mãe com o filho é o mais importante. Sendo assim, seria melhor que as mães estivessem em casa do que trabalhando. Esses efeitos de sentido produzidos no discurso confirmam uma FD conservadora, para a qual a mulher mãe deve ficar em casa e dedicar-se inteiramente aos filhos. No entanto, para que as mães não saiam para trabalhar, na realidade descrita no relato, elas precisariam ser sustentadas, nesse caso, pelo pai dos seus filhos. Percebemos, assim, que há uma omissão em relação ao homem na posição-sujeito pai, a responsabilidade pelos filhos é delegada apenas à mulher.

A partir dos relatos dos alunos podemos questionar porque essas mães são obrigadas a saírem de casa para trabalhar. Não seria justamente porque o homem na posição-sujeito pai estaria faltando com seu papel de provedor do lar? Desse modo,

a mulher estaria se sentindo na obrigação de trabalhar para ajudar nas despesas da casa e para que nada falte aos seus filhos.

Cabe ressaltar que, nem todas as mulheres trabalham por obrigação, muitas trabalham por prazer ou por realização profissional. As mulheres têm esse direito, de serem mães e também serem independentes financeiramente. Esse posicionamento de que boas mães são aquelas que ficam só em casa na volta dos filhos, é um discurso histórico e preconceituoso, socialmente constituído há anos na sociedade, que infelizmente, continua sendo reproduzido e afetando muitas gerações.

Nesse sentido, prevalece uma formação discursiva que retoma um imaginário de mãe, nesse imaginário há um padrão preestabelecido de mãe ideal, aquela que se dedica totalmente aos seus filhos e vive em torno deles.

O relato da mãe entrevistada, ao contrário do efeito de sentido produzido pelo sujeito-aluno, demonstra solidariedade em relação às mães atuais que, conforme vimos anteriormente na SD12, são ditas pela mãe entrevistada como “obrigadas a trabalhar”, ou seja, se é “obrigação” não é uma questão de escolha dessas mulheres.

Fica evidente que o discurso produzido pelo sujeito-aluno estabelece sentidos opostos aos que a entrevistada produziu. Esses sentidos são marcas de autoria, a polissemia rompe com a repetição e o sujeito-aluno ocupa, assim, a posição-autor no texto desenvolvido.

Nos parágrafos seguintes, A12 retoma o título do texto, mas sem o ponto de interrogação, o sentido produzido agora é com efeito de resposta à pergunta que iniciou a produção textual do aluno. Para responder a pergunta do título, ele parafraseia um ditado popular: “*Ser mãe é... Difícil em alguns momentos, porém belo*”. Essa frase parece retomar o famoso ditado popular que diz: “Ser mãe é padecer no paraíso”. Um discurso que reforça o sentido de que sofrer é parte da vida das mães.

Dessa forma, o texto produzido pode ser avaliado de acordo com a tabela abaixo:

<b>PROCESSO MANIFESTO NO FUNCIONAMENTO DA LINGUAGEM</b>	<b>POSIÇÃO OCUPADA PELO ALUNO</b>	<b>GRAU DE AUTORIA NA ESCRITA</b>
---	---------------------------------------	---------------------------------------



<p>Início do texto: Paráfrase- Há repetição do mesmo, voltando aos mesmos espaços do dizer. A partir do segundo parágrafo: Polissemia: Produz o novo, há deslocamento. Há efeito de originalidade.</p>	<p>Inicia na função-autor. A aluna A12 ocupa a função de escrevente; A partir do segundo parágrafo, a aluna A12 ocupa a posição-autor.</p>	<p>Texto inicia no nível enunciativo- apenas com efeito de fechamento; A partir do segundo parágrafo o texto passa para o nível discursivo. Mobiliza sentidos.</p>
<p>SDs retiradas do texto de A12 que exemplificam os processos manifestos</p> <p>Parágrafo1: <i>Me chamo E., tenho 65 anos, me tornei mãe pela primeira vez com 22 anos, tive várias mudanças, porém boas, o cuidado, o carinho e o laço entre mãe e filho foram se desenvolvendo. (Predomínio da paráfrase, pois há somente repetição)</i></p> <p>Parágrafo3: <i>E uma das coisas mais importantes é a presença, a amizade entre mãe e filho. (Passa-se a desenvolver autoria, predominando a polissemia, com novo efeito de sentido, de originalidade)</i></p>		

Fonte: Vargas (2019).

O texto que segue abaixo foi escrito pelo sujeito-aluno A13 com base na entrevista cedida por Dona D<sup>7</sup>. A entrevista de Dona D. pode ser verificada na íntegra no apêndice I desse trabalho de pesquisa.

#### *Minhas memórias*

*Fui mãe pela primeira vez aos 24 anos. Aos 33 anos fui mãe pela segunda vez. Tive duas meninas, as duas vieram no momento certo. Depois que as meninas nasceram aprendi a repensar muita coisa. Passei a pensar primeiro nelas, se estava bom para elas, estava bom para mim e meu marido.*

*Antigamente era melhor de criar os filhos do que hoje, hoje um dos maiores desafios que se enfrenta é a influência da mídia que ensina muita coisa errada. A gente tem que cuidar até o desenho que as crianças olham. Antigamente era mais em casa, mais tempo com os pais. Hoje em dia os filhos preferem o celular e muitas vezes*

<sup>7</sup> Nome fictício pelo qual denominamos a sujeito-mãe.

*perdem até o diálogo e a convivência em casa. Está bem mais complicado de criar um filho hoje.*

*Quando me tornei mãe, as pessoas olhavam para mim e diziam: “Ah, que judiaria tão novinha e já é mãe!” Aquilo me deixava envergonhada porque eu já estava com 24 anos. Tem gente que é preconceituosa com a mulher mãe, principalmente as firmas, se tem que dar emprego preferem uma mulher que não tem filhos.*

*Ser mãe para mim é algo maravilhoso. Aqui em casa sempre carreguei minhas filhas junto comigo até no serviço da lavoura. Sempre fiz os lanchinhos, arrumava as agulhas, colocava dentro da camioneta e se iam comigo. Desse jeito minhas filhas aprenderam de onde vem o dinheiro. Acho que isso é recompensador, elas poderem ver o sacrifício que o pai delas passa. Nunca tivemos empregados, eu sempre ajudei meu marido, até aprendi a dirigir trator.*

*De todas as coisas que eu já passei como mãe o momento mais difícil foi quando descobri um câncer de mama. Foi um momento bem difícil. Eu não sabia se ia poder ver minhas filhas crescerem. Graças a Deus me curei e por isso digo que o mais importante é nunca perder a fé. A gente sempre tem que dar valor às pequenas coisas. A família é a coisa mais linda e temos que dar valor às pequenas coisas. A família é a coisa mais linda e temos que valorizar.*

*As pessoas reclamam muito das coisas. Reclamam de ter que limpar a casa, do filho que faz bagunça. Se bagunça é porque tem saúde. O mais importante é que tu está ali, tu tem vida e tu pode fazer as coisas.*

*Eu acho que não tem palavra que descreva o sentimento de mãe. É algo inexplicável. Meu maior sonho como mãe é ver minhas filhas realizando seus sonhos. Ver elas se tornarem satisfeitas e bem resolvidas.*

Ao verificarmos a entrevista de Dona D., percebemos que A13 faz muitas transcrições dos relatos da sujeito-mãe em sua produção textual. O processo de significação do texto se faz predominantemente pela paráfrase, mas quando organiza esses relatos, o sujeito-aluno produz diferentes efeitos de sentido que indicam traços de polissemia.

O início do texto é construído de acordo com as orientações para escrita do gênero memórias. O texto está na primeira pessoa do singular, apresentando a sujeito-mãe, o número de filhos que possui e como a experiência da maternidade a fez repensar e olhar para a vida de uma forma diferente.

As marcas de autoria do sujeito-aluno são constituídas das escolhas que ele faz na construção do texto e nos sentidos produzidos por meio dessas escolhas. A13 não segue as respostas da mãe entrevistada, mas organiza os assuntos abordados conforme a importância que ele mesmo determina.

Ao diferenciar os assuntos relatados, pela importância que lhes conferiu, o sujeito-aluno começa a passar do processo parafrástico para o polissêmico. Observamos nessa constituição marcas de autoria, em boa parte do texto há o nível enunciativo, mas quando mobiliza sentidos, de condições de produção distintas, o grau de autoria passa para o nível discursivo. O sujeito-aluno consegue produzir efeitos de originalidade, ocupando a posição-autor na escrita.

A organização temática no texto evidencia a FD com a qual o sujeito-aluno se identifica. Em alguns trechos, ele cria um imaginário bucólico pela terra e pela vida no campo. Os valores familiares, próprios de sua FD também ficam evidentes na SD abaixo:

*SD15: Aqui em casa sempre carreguei minhas filhas junto comigo até no serviço da lavoura. Sempre fiz os lanchinhos, arrumava as agulhas, colocava dentro da camioneta e se iam comigo. Desse jeito minhas filhas aprenderam de onde vem o dinheiro. Acho que é recompensador, elas poderem ver o sacrifício que o pai delas passa. Nunca tivemos empregados eu sempre ajudei meu marido, até aprendi a dirigir trator.*

Nessa SD é repetido o discurso sobre a mãe como uma “super-heroína”, que cuida sozinha dos filhos, e ainda faz tudo como um homem. O sujeito-aluno ainda faz referência no texto aos preconceitos vividos pela mãe entrevistada. Esses preconceitos fazem referência justamente ao fato das pessoas considerarem que ela se tornou mãe muito cedo. Desse modo, a sujeito-mãe percebeu que mulheres com filhos são tratadas de forma diferente. Esse momento desestabiliza a visão familiar até então construída no texto e estabelece novas relações de sentidos. A entrevistada ainda relata que se sentia envergonhada diante desse discurso:

*SD16: Quando me tornei mãe, as pessoas olhavam e diziam: “Ah, que judiaria tão novinha e já é mãe!”. Aquilo me deixava envergonhada porque eu já tinha 24 anos. Tem gente que é preconceituosa com a mulher mãe, principalmente as firmas, se tem que dar emprego preferem uma mulher que não tenha filhos.*

A SD16 apresenta um discurso constituído de uma formação ideológica machista, que tenta determinar à mulher até mesmo a idade adequada para ser mãe.

Infelizmente, esse discurso que entende que a mulher deve seguir regras preestabelecidas, por outras pessoas, e não por ela mesma, continua predominando na sociedade atual.

O sentimento de vergonha, expresso pela sujeito-mãe na entrevista, produz o efeito de injustiça e retrata uma ideologia opressora e machista em relação às mulheres mães. Nessa circunstância, não havia motivo algum para que a mãe se sentisse envergonhada. A constatação de que mães com filhos sofrem dificuldades para arrumar emprego reproduz a imagem de como a maternidade é vista pela sociedade. Com isso, podemos refletir sobre o modo como a maternidade é considerada pela ideologia patriarcal. Em uma formação discursiva de resistência, esse é o momento em que as mulheres deveriam ser acolhidas e amparadas, pelo Estado e pela sociedade como um todo.

Cabe ressaltar ainda que muitas mulheres mães ocupam duplo papel, criando seus filhos sozinhas. Estado e sociedade se omitem, se calam, ou ignoram essa realidade. O sujeito-aluno se posiciona, pois, apesar de estar inserido em uma FD que valoriza a família, ele dá outras significações ao seu texto, mostrando a realidade que muitas mulheres na posição sujeito-mãe enfrentam.

Para os últimos parágrafos, o sujeito-aluno A13 seleciona os recortes do relato que ouviu que culminam com o período mais difícil da vida da entrevistada. Nesses parágrafos, ele escreve sobre a experiência de um diagnóstico de câncer de mama e projeta uma formação imaginária positiva a respeito da luta enfrentada pela sujeito-mãe.

*SD17: De todas as coisas que já passei como mãe o momento mais difícil foi quando descobri um câncer de mama. Foi um momento bem difícil. Eu não sabia se ia poder ver minhas filhas crescerem. Graças a Deus me curei e por isso digo que o mais importante é nunca perder a fé. A gente sempre tem que dar valor às pequenas coisas. A família é a coisa mais linda e temos que valorizar.*

Ao finalizar o texto, o sujeito-aluno encerra descrevendo os desejos da mãe para suas filhas no futuro. Ele revela um imaginário sensível em relação aos relatos da sujeito-mãe, ao mesmo tempo que cria um efeito dramático. Escolher falar do câncer, na parte final do texto, produziu esse efeito dramático e mais literário à produção textual, sendo assim, conveniente ao gênero memórias literárias.

Desse modo, podemos avaliar o texto desenvolvido pelo sujeito-aluno A13 da seguinte forma:

<b>PROCESSO MANIFESTO NO FUNCIONAMENTO DA LINGUAGEM</b>	<b>POSIÇÃO OCUPADA PELO ALUNO</b>	<b>GRAU DE AUTORIA NA ESCRITA</b>
<p>Maior parte do texto: predomínio da paráfrase. Há repetição do mesmo.</p> <p>Algumas SDs: Há marcas de polissemia e deslocamento. Há efeito de originalidade.</p>	<p>Maior parte do texto: O aluno ocupa a função-autor. O aluno ocupa a função de escrevente.</p> <p>Em algumas SDs o aluno ocupa a posição-autor.</p>	<p>Maior parte do texto: predomínio do nível enunciativo. Efeito de singularidade e fechamento.</p> <p>Algumas SDs do texto passam para o nível discursivo. O aluno mobiliza sentidos.</p>
<p>SDs retiradas do texto de A13 que exemplificam os processos manifestos</p> <p>Parágrafo2: “Antigamente era melhor de criar os filhos do que hoje, hoje um dos maiores desafios que se enfrenta é a influência da mídia, que ensina muita coisa errada.” (Predomínio de paráfrase, em que há repetição).</p> <p>Parágrafo7: “Eu acho que não tem palavra que descreva o sentimento de uma mãe. É algo inexplicável. Meu maior sonho como mãe é ver minhas filhas realizando seus sonhos. Ver elas se tornarem mulheres satisfeitas e bem resolvidas. (Novo efeito de sentido, com isso, polissemia)</p>		

Fonte: Vargas (2019).

Aplicando os pressupostos da AD de linha materialista, verificamos que os sujeitos-alunos desenvolveram textos em que são estabelecidas diferentes relações de sentidos. Orlandi (2010) afirma que a criatividade implica numa ruptura do processo de produção da linguagem. Verificamos, na maioria dos textos produzidos e analisados, que essa ruptura aconteceu, desse modo, o objetivo de produção de textos com criatividade foi alcançado durante as atividades desenvolvidas.

Junto da criatividade percebemos os efeitos de originalidade que dão ao texto escrito aquilo que Gallo (1992) estabelece como “efeito de sentido único, como se não houvesse outro possível”. Quando produz esse efeito único, o sujeito-aluno

desestabiliza verdades que anteriormente estavam predominando no texto. Dessa forma, se observa a polissemia.

Quando há polissemia, o sujeito-aluno produz textos com autoria. Orlandi (2010) defende que a assunção da autoria requer uma inserção do sujeito na cultura, ou seja, é necessário que o sujeito assuma uma posição no contexto histórico-social. Ao escrever textos memorialísticos, com base nos relatos de mulheres da comunidade local, os sujeitos-alunos determinaram relações entre: linguagem, história e ideologia. O estabelecimento dessas relações contribuíram para o desenvolvimento de autoria dos sujeitos-alunos.

A assunção de autoria implica em assumir a posição-autor. Fernandes (2017) afirma que as atividades em sala de aula podem estimular o sujeito-aprendiz para que este deixe de ser alguém que apenas reproduz e passe a produzir discursos, colocando-se nessa posição-autor. Percebemos, assim, que as atividades aplicadas na prática pedagógica do nono ano contribuíram para o processo de produção de sentidos dos sujeitos-alunos. Ao colocar-se na posição-autor, os sujeitos-alunos produziram sentidos com efeitos de criatividade e criticidade.

Mesmo nos textos onde houve certa predominância do processo parafrástico, marcas de autoria foram se estabelecendo nos textos, à medida em que os sujeitos iam se posicionando em suas produções escritas. Esses posicionamentos refletiram que o objetivo de conduzir os sujeitos-alunos a uma reflexão da importância e do papel social das mulheres na posição sujeito-mãe foi atingido.

Retomando as concepções de Authier-Revuz (1990), que aponta a heterogeneidade constitutiva e a heterogeneidade mostrada do sujeito e do discurso, analisamos nos textos desenvolvidos que o Outro constitui a FD com a qual os alunos se identificam, essa FD constitui, nos textos produzidos, o imaginário de mãe ideal forjado numa situação discursiva dominante. Seguindo tais concepções, percebemos que os textos produzidos pelos sujeitos-alunos são formados por uma heterogeneidade mostrada e não marcada, em que se repete o discurso do outro, aquilo que é repetido de outro que disse, nesse contexto, o discurso das mulheres mães entrevistadas.

Ao escreverem em primeira pessoa, os sujeitos-alunos desenvolvem textos a partir do relato das mães entrevistadas, como se fossem seu próprio discurso e não um discurso do outro. Ocorre nesse sentido, o que afirma Authier-Revuz (2004, p. 12): “[...] o locutor dá lugar explicitamente ao discurso de um outro em seu próprio

discurso”. O uso do discurso do outro é uma forma de heterogeneidade mostrada no texto. Esse discurso das mães entrevistadas é ressignificado como se fosse o discurso do outro, com o qual se identificam, a saber, uma FD reacionária, que representa no discurso, uma ideologia patriarcal.

O desafio estabelecido aos sujeitos-alunos era de fazerem uso desse discurso do outro, porém, com novos efeitos de sentidos. O desenvolvimento da autoria seria instaurado nesse movimento, em que, apesar de usar o discurso do outro, as marcas autorais seriam instauradas na produção do texto. Essas marcas autorais são constituídas da formação discursiva de cada sujeito.

Pêcheux (1988 [1975]) afirmou ser a formação discursiva o lugar onde o sentido se constitui. As produções textuais foram se desenvolvendo a partir dessas formações discursivas que determinaram os efeitos de sentido. Sabendo que os sentidos não são únicos, pois a linguagem não é transparente, os alunos produziram sentidos variados nas suas produções textuais. Observamos essa variação de sentidos no imaginário de mãe produzido nos discursos dos sujeitos-alunos, em que a mulher que realmente fosse mãe seria aquela do lar, dentro de um padrão preestabelecido e uma série de fatores envolvem a realidade em torno desse imaginário.

Observamos nos processos discursivos desenvolvidos durante a pesquisa, que alguns sujeitos, apesar de se inscreverem em uma formação ideológica patriarcal e conservadora, ao se depararem, nas entrevistas, com relatos de mulheres que revelaram sofrer com formações discursivas machistas e preconceituosas, não se omitiram diante desses discursos.

Os sujeitos-alunos mobilizaram novos sentidos nas suas produções, produzindo gestos interpretativos com efeitos de singularidade e, assim, provocaram deslocamentos de sentidos que materializaram os sofrimentos vividos por essas mulheres durante o desenvolvimento de seus textos.

Nesse movimento que desestabiliza o discurso trazendo o efeito de novo, vemos o que Indursky (2019, p. 101) afirma sobre o texto como sendo “uma superfície linguística tecida de discurso”, assim, diversos fios discursivos se ligam na constituição de um texto. Os sujeitos-alunos por meio do interdiscurso produziram efeitos de sentidos que evidenciaram o rompimento da paráfrase, na grande maioria das produções, dando assim, lugar para a polissemia nos textos escritos.

Cabe ressaltar também que dentro do objetivo de provocar reflexões sobre o papel da mulher na posição sujeito-mãe, observamos através das atividades que as

reflexões foram significativas. Por meio de rodas de conversa, ou materialmente no texto escrito, alguns produziram reflexões importantes, percebendo como a mulher mãe tem sido tratada ao longo dos anos pela sociedade.

Esse momento de reflexão social sobre o papel da mulher na posição sujeito-mãe oportunizou aos alunos avaliarem suas próprias relações afetivas com suas mães. Os sujeitos, por meio dos discursos produzidos durante a pesquisa, demonstraram que até esse momento não percebiam o quanto suas próprias mães são importantes dentro do contexto social em que vivem.

Além de reconhecerem a importância das mulheres mães, tanto na vida de seus filhos, como na sociedade, os sujeitos envolvidos na pesquisa passaram a valorizar as mulheres mães da comunidade local. O trabalho desenvolvido aproximou essas mulheres da escola e também pode contribuir para a autoestima dessas mulheres que participaram das entrevistas.

Tendo alcançado os objetivos propostos, por meio das atividades aplicadas nessa intervenção pedagógica piloto, desenvolvida com os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, passamos, então, a elaborar uma proposta de intervenção. No início da pesquisa, pretendíamos aplicar essa proposta de intervenção pedagógica no ano de 2020, mas a pandemia de coronavírus impossibilitou a realização dessas atividades no referido ano, conforme já mencionamos anteriormente nesse trabalho.

Desse modo, as atividades da proposta de intervenção ficam como sugestões de atividades para os professores desenvolverem com alunos dos anos finais do ensino fundamental, por meio de um *site*, que será mencionado na seção referente ao produto pedagógico, nesse trabalho. Essa proposta pode contribuir na prática docente para que professores venham oportunizar caminhos para a produção textual com criatividade e autoria.



## **6 ATIVIDADES DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO**

O trabalho foi planejado dentro dos objetivos desta pesquisa, tendo o aluno como centro do processo, pois o objetivo principal é que ele venha a produzir gestos singulares de interpretação e, assim, autoria. As atividades foram pensadas como num processo gradativo até chegar-se ao momento da escrita e, por fim, reescrita dos textos do gênero memórias literárias.

### **Atividade 1 – Conhecendo o gênero memórias**

Estratégias metodológicas: Nesta primeira aula, pretende-se conduzir os alunos a observarem a estrutura e as características próprias do gênero memórias, através da leitura e interpretação do conto “Cem anos de perdão” de Clarice Lispector, que consta no Anexo A desse trabalho. Após distribuição de cópias individuais do texto, será realizada leitura e, na sequência, os alunos irão responder a um questionário, que consta no apêndice C desse trabalho, em que poderão produzir gestos de interpretação referentes ao texto. A aula será finalizada com a socialização das respostas, bem como as observações quanto ao gênero memórias.

Recursos didáticos: Fotocópias do texto e das questões para interpretação.

Tempo previsto: 2h/aulas

### **Atividade 2 – Lendo e interpretando memórias literárias**

Estratégias metodológicas: Partindo do pressuposto de que os alunos, agora já sabem algumas características do gênero memórias, passaremos a leitura e interpretação do conto “Trem fantasma” de Moacyr Scliar, que consta no Anexo B desse trabalho. Deseja-se, nessa atividade, aproximar os alunos das memórias de mães, fomentar a escrita de memórias e também fazer uma comparação com o texto trabalhado anteriormente, para perceber as semelhanças e diferenças entre ambos. Os alunos receberão a cópia do texto e, após fazer leitura, irão responder a um questionário de interpretação textual, que consta no apêndice D desse trabalho.

Recursos didáticos: Cópias xerocadas dos textos e das questões para interpretação

Tempo previsto: 2h/ aulas

### **Atividade 3 – Memórias reveladas por meio de vídeo**

Estratégia metodológica: Nesta aula, será exibido o vídeo “A Entrega<sup>8</sup>”, quando os alunos serão conduzidos a refletir sobre uma história real que mostra o dia em que uma mãe presidiária teria de entregar seu filho aos cuidados de outra pessoa. Após assistir o vídeo, iremos realizar uma roda de conversa, para que os alunos possam socializar gestos interpretativos sobre o vídeo. Pretende-se provocar reflexões, quanto a influência social da realidade vivida por essas mulheres na vida de seus filhos e também sobre as dificuldades enfrentadas por elas. Na sequência, será proposta uma produção textual, a proposta consta no apêndice E desse trabalho, e será proposta conforme segue abaixo:

#### **Produção textual**

Você conheceu um pouco da realidade vivida por mulheres, que se tornaram mães, sendo presidiárias. O vídeo: “A Entrega” foi uma reportagem produzida pelo programa “Câmara Record”. Com base nesta realidade, descreva as memórias desta mulher, ao viver este dia, o momento em que foi obrigada a se separar da filha, ainda bebê. Procure se posicionar no texto, como a própria mãe, expondo seus sentimentos e o que ficou marcado em sua memória sobre este dia.

Recursos didáticos: Data *show*, caixa de som, *notebook*

Tempo previsto: 3h/aulas

#### **Atividade 4 – Atividade de reescrita**

Nesta atividade, os alunos terão a oportunidade de realizar a reescrita do texto sobre o vídeo “A Entrega” e também refletirem sobre a importância desse processo. A reescrita será feita com base nas observações do professor na correção da primeira versão do texto. Essa reescrita será feita em aula.

Tempo previsto: 2h/aulas

#### **Atividade 5 – Organização para uma atividade extraclasse**

---

<sup>8</sup> Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jp9-iR-yMdw>

Estratégias metodológicas: Os alunos serão organizados em duplas nesta aula para desenvolverem uma atividade extraclasse, em que deverão realizar uma entrevista com uma mãe da comunidade local. As entrevistas deverão ser gravadas em áudio e vídeo, e também fotografadas. Para orientar as duplas na realização desta atividade, vamos elaborar um roteiro de perguntas durante esta aula. Cada dupla vai desenvolver duas ou três perguntas para o roteiro, estas serão socializadas no final desta aula e todas as perguntas formuladas e compartilhadas irão compor o roteiro para a entrevista. No final da aula, será estabelecido prazo para a realização e entrega das entrevistas.

Tempo previsto: 2h/aulas

### **Atividade 6 – Socialização e produção textual**

Estratégias metodológicas: Para valorizar a atividade extraclasse, cada dupla irá apresentar os resultados de sua entrevista e socializar sua experiência como entrevistador. Na sequência, cada um irá produzir um texto sobre as memórias das mulheres mães que eles entrevistaram.

Tempo previsto: 4h/aulas

### **Atividade 7 – Atividade de reescrita**

Nesta atividade, os alunos terão a oportunidade de realizar a reescrita do texto desenvolvido com base nas memórias das mães entrevistadas e também refletirem sobre a importância deste processo. A reescrita será feita com base nas observações do professor na correção da primeira versão do texto. Essa reescrita será feita em aula.

Tempo previsto: 2h/aulas

### **Atividade 8 – O papel social de pais e mães**

Através dessa atividade, os alunos terão a oportunidade de refletirem sobre o papel social de mães e pais na educação dos seus filhos. Os alunos receberão um texto, que consta no anexo C desse trabalho, e após responderem às questões de

interpretação, constam no apêndice P desse trabalho, farão uma roda de conversa para debater sobre o tema e produzirem gestos interpretativos.

### **6.1 Refletindo sobre a proposta de intervenção**

Através da prática docente, observamos que os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental demonstravam muitas dificuldades nas atividades de produção de textos, tanto orais como escritos. Com o intuito de proporcionar caminhos para que eles pudessem produzir textos e desenvolver autoria, surgiu esta proposta de intervenção pedagógica.

Durante a prática docente, sofremos muitas inquietações, mas aquelas que se referem diretamente ao desenvolvimento do aluno são as que mais nos perturbam. O processo de produção textual é de suma importância dentro do ensino de Línguas, ele faz relações com a escrita, oralidade, expressividade, capacidade interpretativa, atribuição de sentidos, enfim, há uma série de fatores que fazem parte deste processo.

Esta proposta de intervenção foi planejada para que os alunos possam, através das atividades propostas, superarem suas limitações na prática de produção textual, posicionar-se por meio de gestos de interpretação, desenvolvendo, desta forma, autoria em suas produções.

Ser capaz de conduzir os sujeitos-alunos a serem mais que escreventes de textos, a serem autores, a posicionar-se como autores de textos é o grande desafio que se apresenta nesta proposta de intervenção, a qual foi planejada para ser aplicada em turmas dos anos finais do Ensino Fundamental.

Os resultados apontados ao final da intervenção pedagógica demonstraram que, a maioria dos sujeitos-alunos, participantes das atividades aplicadas, desenvolveram textos com autoria. Alguns textos se constituíram de profundas reflexões, marcadas pelas FDs com as quais os sujeitos-alunos se identificam. As escolhas metodológicas aplicadas na intervenção confirmaram que, o planejamento didático, fundamentado teoricamente, faz diferença e pode contribuir para que os sujeitos passem a produzir gestos interpretativos, com efeitos de singularidade, ou seja, autoria em suas produções textuais.

Desse modo, tendo alcançado resultados positivos por meio da intervenção piloto, pensamos em contribuir com o trabalho pedagógico de produção de textos. E, desse modo, compartilhar com outros docentes, as atividades que desenvolvemos e

realizamos nas turmas dos anos finais do ensino fundamental, através dessa intervenção. O produto educacional que desenvolvemos, é o instrumento que oportuniza esse compartilhamento, através de um *site*, que consta na próxima seção desse trabalho.

## 7 PRODUTO EDUCACIONAL

O surgimento da pandemia de coronavírus transformou o ano de 2020. Com a circulação de um vírus, altamente contagioso, foi necessário que todos nos submetêssemos ao distanciamento social. A nova realidade fez com que as escolas parassem e o ensino tivesse que ser adaptado para atender aos alunos.

Desse modo, também tivemos que adaptar o produto educacional dessa pesquisa. Não foi possível realizar todas as atividades projetadas como parte do produto, mas uma parte importante foi desenvolvida, a criação de um *site* onde constam os objetivos de pesquisa e as atividades planejadas como proposta de intervenção.

O produto é a sugestão de uma proposta didática, constituída de um conjunto de atividades planejadas e organizadas em dez etapas, materializado em um *site* hospedado no *Wix*, uma plataforma *online* e gratuita de criação e edição de *sites*. Cada etapa possui objetivos específicos e todas contribuem para o objetivo geral, que é oportunizar a construção de sentidos com autoria, através da produção de textos com base nas memórias de mulheres, na posição sujeito-mãe.

O endereço eletrônico em que o *site* está situado é: <https://resvargas20.wixsite.com/memoriademae>. As etapas que compõem as atividades sugeridas no site estão organizadas da seguinte forma:

Etapa 1	Conhecendo o gênero memórias
Etapa 2	Lendo e interpretando memórias literárias
Etapa 3	Memórias reveladas por meio de vídeo
Etapa 4	Organização de uma atividade extraclasse
Etapa 5	Produção e reflexão a partir de filmes
Etapa 6	Produção textual a partir de vídeo
Etapa 7	Atividade de reescrita
Etapa 8	Socialização e produção textual
Etapa 9	Atividade de reescrita
Etapa 10	Refletindo sobre o papel social de mães e pais
Etapa 11	Produto

Fonte: Vargas (2019).

Algumas imagens de *prints* do *site* seguem nos apêndices L ao Q nesse trabalho. O produto educacional pode ser acessado facilmente, de maneira gratuita e em qualquer lugar onde alguém esteja conectado à internet. No *site*, há o registro de algumas atividades já aplicadas em 2019 e sugestões de outras que foram desenvolvidas a partir dessa pesquisa sobre produções textuais com criatividade e autoria por meio do relato de memórias de mulheres na posição-sujeito mãe.

Ao acessar o *site*, o visitante encontrará um espaço interativo, onde poderá deixar contribuições para o desenvolvimento de novas atividades e para aprimorar aquelas que já constam ali. O sujeito-visitante também terá acesso a um material didático, que já está pronto para ser aplicado, podendo também ser adaptado à realidade de cada escola ou comunidade.

Além de mostrar o trabalho de pesquisa que desenvolvemos, e deu origem às atividades que constituíram a proposta didática, o *site* também divulga o Mestrado Profissional, por meio de sua *homepage* e canal no *youtube*. O visitante irá encontrar os ícones de *links*, tanto da *homepage* como do canal no *youtube*, e ao clicar nesses *links* será automaticamente levado a uma outra página.

Dessa forma, através dessa divulgação e facilidade de acesso, o *site* contribui para que a comunidade que ainda não conhece, venha inteirar-se das linhas de pesquisa e todo o trabalho desenvolvido por meio do Mestrado Profissional em Ensino de Línguas da Unipampa – Campus Bagé.

## 8 CONCLUSÃO

Ao chegar nesse instante em que escrevemos os últimos parágrafos dessa dissertação, não consideramos esse momento como um fim, pois ao olhar o percurso percorrido até agora, percebemos que é apenas o começo de um trabalho de pesquisa. Esperamos ter continuidade à aprendizagem através de novas pesquisas, novos olhares e novas interpretações.

Iremos apontar o processo construído até esse momento e os resultados alcançados através desse processo. O foco principal era favorecer a instauração de autoria em produções textuais. Para esse fim, foi construído um caminho por meio de atividades que foram planejadas e aplicadas visando oportunizar aos sujeitos-alunos desenvolverem autoria em suas produções textuais.

O trabalho construído em uma perspectiva discursiva de ensino considerou a realidade dos sujeitos envolvidos e suas peculiaridades, principalmente em relação a temáticas e preferências, por se tratar de prática pedagógica com produção de textos. Nesse sentido, entendemos que foi bem importante, no início da pesquisa, a realização de atividades diagnósticas de sondagem. Foi através dessas atividades que, na posição de professoras-pesquisadoras, que obtemos um norte sobre o tema a ser seguido e trabalhado para as produções escritas.

Historicamente as mulheres têm ocupado posições de destaque, tanto na luta por seus direitos, quanto nos exemplos de superação e capacidade de desenvolverem múltiplas atividades com dinamismo e competência. Ter as memórias de vida de mulheres como base para a escrita dos textos só veio acrescentar à pesquisa. As memórias dessas mulheres tornaram-se fontes de inspiração e exemplo para todos os sujeitos participantes, bem como reforçaram o imaginário social sobre a mãe, como única responsável pela criação dos filhos

O trabalho desenvolvido por meio de entrevistas com mulheres mães da comunidade local superou as expectativas pretendidas, tanto na produção textual, como nas reflexões provocadas nos sujeitos participantes, por meio dos relatos ouvidos e registrados dessas mulheres. Foi um percurso em que a produção de sentidos levou a significativas e profundas reflexões.

Vivenciamos junto dos sujeitos-alunos alguns momentos de realização dessas entrevistas. Fomos testemunhas do quanto os discursos produzidos por meio das formações discursivas e do interdiscurso materializam as ideologias e o contexto



social e histórico de uma comunidade. As posições assumidas pelos sujeitos-alunos em seus discursos evidenciam essas formações.

Os discursos produzidos pelos participantes da pesquisa demonstraram que um imaginário de mãe perfeita ainda impera em nossos dias, mesmo em pleno século XXI. Foi observando os posicionamentos dos sujeitos-alunos, em atividades que oportunizaram o conhecimento de realidades diferentes de mães, que entendemos o quanto essas mulheres ainda enfrentam preconceitos e precisam continuar tendo voz e luta diante de uma sociedade que ainda impõe padrões preestabelecidos para elas seguirem.

Discursos preconceituosos e também de desejo por justiça em relação a mulheres que enfrentaram realidades difíceis, foram materializados no desenvolvimento dos textos produzidos. Esses posicionamentos dos sujeitos-alunos nos levaram a mudar a proposta de intervenção, pois percebemos a necessidade de provocar reflexões, a respeito do papel social de mães e pais, em relação à criação dos filhos. Através dessas atividades, buscamos oportunizar aos alunos repensarem sobre esses discursos a respeito da mulher mãe, preestabelecidos ao longo da história na sociedade.

Ter a AD como dispositivo teórico-analítico oportunizou construirmos, no decorrer da pesquisa, a forma de análise e um dispositivo de avaliação de textos autorais. Verificamos as marcas de autoria e como os sujeitos-alunos se posicionaram em suas produções escritas.

Os resultados das produções demonstraram que os sujeitos transitaram do processo parafrástico para o polissêmico e a autoria foi instaurada na maioria dos textos desenvolvidos. Ao se posicionarem na escrita, os sujeitos promoveram rupturas e produziram gestos interpretativos com singularidade. A escrita de memórias oportunizou aos sujeitos envolvidos na pesquisa conhecerem novas realidades, esse fato favoreceu o desenvolvimento de autoria e criatividade na escrita dos textos. Os graus de autoria ficaram evidentes na construção de sentidos de acordo com o nível e a posição assumida na escrita de cada sujeito-aluno.

Percebemos, no decorrer do processo, uma mudança de postura de alguns sujeitos em relação à prática de produção textual. Essa percepção aponta que a escrita de memórias é um caminho que enriquece o trabalho pedagógico do sujeito-professor. Entendemos que a atividade de entrevistar contribuiu para os sujeitos-alunos refletirem e desenvolverem um novo olhar em relação às mulheres na posição-

sujeito mãe, valorizando-as e entendendo que esse lugar de mãe é importante, não apenas para os filhos, mas também para a sociedade.

Constatamos que o trabalho desenvolvido através de textos de memórias foi favorável para o desenvolvimento de autoria e os resultados confirmam que o planejamento didático é fator determinante para buscar e alcançar êxito na prática pedagógica escolar com produção textual.

O trabalho pedagógico com produção de textos tem sido ao longo de anos, um tanto desafiador para os sujeitos-professores, pois mesmo inseridos em condições de trabalho diferentes, os sujeitos-alunos mantêm resistência e dificuldades em escrever textos, principalmente textos com autoria.

O caminho percorrido por meio desse trabalho de pesquisa comprova que as aulas de Língua Portuguesa precisam abrir-se e serem planejadas considerando os diferentes discursos, as ideologias, as condições de produção, as formações discursivas que são determinantes na construção de sentidos e autoria por parte dos sujeitos. Essa abertura para uma nova abordagem envolve diretamente a figura do sujeito-professor e toda a rede de ensino. Para que os alunos do Ensino Fundamental possam chegar aos anos finais desenvolvendo textos com autoria e criatividade é preciso repensar e replanejar as práticas pedagógicas com produção textual. Cabe ressaltar que a prática de desenvolver textos inicia ainda na educação infantil, primeira etapa da educação básica, ou seja, início de um trajeto que tem o ciclo finalizado nos anos finais. Desse modo, é um caminho a ser construído para dar possibilidades aos sujeitos-alunos irem se constituindo como autores de textos.

Considerando ainda a nova realidade que enfrentamos, com a chegada de uma pandemia, ficaram expostas as necessidades da escola em repensar e adequar suas práticas pedagógicas. Essa realidade chegou e se instaurou de forma tão rápida e automática que não deixou escape para nenhum setor da sociedade. Para as escolas foi uma completa exposição do quanto é urgente a necessidade de investimentos tecnológicos no ensino. No decorrer da pesquisa, compreendemos que a falta de investimentos e de políticas públicas de internet para as escolas tornou o trabalho docente ainda mais difícil em meio à pandemia.

Ficou evidente que, se houvesse ao longo dos anos, uma preocupação em investir em internet nas escolas, ou internet pública para todos, teria sido possível, com adaptações, reaplicar a intervenção pedagógica em 2020, mesmo com o isolamento social, causado pela pandemia de coronavírus. Mas a realidade social que

enfrentamos no Brasil materializa enormes desigualdades sociais existentes, em que, alguns, passam necessidades básicas. Dessa forma, professores e alunos passaram a ter mais um desafio além dos tantos já existentes.

O novo cenário nos levou a adaptarmos a pesquisa, pois o planejamento inicial de aplicar uma proposta reelaborada não pode ser cumprido, mas esses fatores não comprometeram o trabalho desenvolvido nem os resultados obtidos, como podemos observar através dos textos produzidos e nos objetivos alcançados.

Desse modo, com a realização das atividades aplicadas nos anos finais do Ensino Fundamental, chegamos à compreensão de que os textos memorialísticos e a escrita de memórias por meio dos relatos de mulheres na posição-sujeito mãe enriqueceram as aulas de Língua Portuguesa com produção de textos. Entendemos, através dessa pesquisa, que o campo da escrita de memórias, por meio de seus relatos e registros, abre um vasto caminho de possibilidades para pesquisas futuras.

Os desafios no âmbito educacional são muitos, mas compreendemos que é papel dos sujeitos-professores buscarem novas possibilidades, para oportunizar aos sujeitos-alunos, não apenas adquirirem ou aprimorarem conhecimentos, mas irem além, tornando-se sujeitos produtores de discursos que materializem reflexões, críticas e ações que venham a contribuir para termos uma sociedade mais justa e humana para todos os sujeitos.

## REFERÊNCIAS

- ASSOLINI, Filomena Elaine Paiva. Interpretação e letramento no Ensino Fundamental: dificuldades e perspectivas para a prática pedagógica escolar. *In:* TFOUNI, Leda Verdiani (org.). **Letramento, escrita e leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p. 143-162.
- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, SP, v. 19, p. 25-42, jul./dez. 1990. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636824/4545>. Acesso em: 21 jan. 2021.
- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva: elementos para uma abordagem do outro no discurso no discurso. *In:* J. AUTHIER-REVUZ. **Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido**. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2004, p. 11-80.
- ALTHUSSER, Louis. **Posições 1**. Rio de Janeiro: Graal, 1978.
- BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas II: Rua de Mão Única**. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. 600 p. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_sit e.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_sit e.pdf). Acesso em: 02 abr. 2019.
- CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. A redação no livro didático e na sala de aula: criatividade e avaliação. *In:* CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.
- COURTINE, Jean-Jacques [1981]. **Análise do Discurso: o discurso comunista endereçado aos cristãos**. Tradução de Bacharéis em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. São Carlos: EdUFSCar, 2009.
- FERNANDES, Carolina. **O visível e o invisível da imagem: uma análise discursiva da leitura e da escrita de livros de imagens**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2017.
- FERNANDES, Carolina; VINHAS, Luciana Iost. Da maquinaria ao dispositivo teórico-analítico: a problemática dos procedimentos metodológicos da Análise do Discurso. **Linguagem em (Dis)curso**. Tubarão, SC, v. 19, n. 1, p. 133-151, mar. 2019. ISSN 1982-4017. Disponível em: [http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem\\_Discurso/article/view/6985](http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/6985). Acesso em: 09 jun. 2020.
- FERREIRA, Maria Cristina Leandro. **Glossário de termos do discurso: projeto de pesquisa: A Aventura do texto na perspectiva da teoria do discurso: a posição do**

leitor-autor (1997-2001). Orientadora: Maria Cristina Leandro Ferreira; Bolsista de Iniciação Científica: Ana Boff de Godoy *et al.* – Porto Alegre: UFRGS. Instituto de Letras, 2001. 30 p.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. Os desafios de um analista de discurso: um processo sem início nem fim. **Revista Linguagem & Ensino**. Pelotas, v. 21, n. 2, p. 88-97, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15167/9345>. Acesso em: 01 out. 2019.

FONSECA-SILVA, Maria da Conceição. Mídia e lugares de memória discursiva. *In*: FONSECA-SILVA, Maria da Conceição; POSSENTI, Sírio (org.). **Mídia e redes de memória**. Vitória da Conquista: Edições Uesb, 2007. p.11-37.

GALLO, Solange Leda. **O ensino da língua escrita X o ensino do discurso escrito**. 1989. 138 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP, 1989. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/270686>. Acesso em: 10 abr. 2020.

GALLO, Solange Leda. **Discurso da escrita e ensino**. 2. ed. Campinas, SP: Ed. da Unicamp, 1992.

GALLO, Solange Leda. **Autoria**: questão enunciativa ou discursiva? *Linguagem em (Dis) curso*, [S.l.], v. 1, n. 2, jan./jun. 2001. ISSN 1982-4017. Disponível em: [http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem\\_Discurso/article/view/172/186](http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/172/186). Acesso em: 11 abr. 2020

INDURSKY. F. Da heterogeneidade do discurso à heterogeneidade do texto e suas implicações no processo de leitura. *In*: ERNEST, A.; FUNEK, B. S. **A leitura e a escrita como práticas discursivas**. Pelotas: EDUCAT, 2001, p. 27-42. Disponível em: <http://tpleitura.pbworks.com/w/file/attach/52973976/Indursky%20-%20Da%20heterogeneidade%20do%20discurso.pdf>. Acesso em 04 jun. 2020.

INDURSKY. F. **Memória, interdiscurso**: limites e contrastes. Texto xerocopiado apresentado no IV Seminário de Pesquisa em Análise do Discurso, na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, em Vitória da Conquista, Bahia, junho de 2009a.

INDURSKY. F. A escrita a luz da análise do discurso. *In*: CORTINA, Arnaldo; NASSER, Sílvia Maria Gomes da Conceição (org.). **Sujeito e linguagem**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009b. p. 117-131.

INDURSKY. F. Presenças de Michel Pêcheux: da análise do discurso ao ensino. *In*: Nascimento, Lucas (org.). **Leitura, escrita e ensino à luz da Análise do Discurso**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019. p. 97-120.

OLMI, Alba. **Memória e memórias**: dimensões e perspectivas da literatura memorialista. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006.

ORLANDI, Eni Puccinelli. "Segmentar ou recortar?" *In: Linguística: questões e controvérsias*. Curso de Letras do Centro de Ciências Humanas e Letras das Faculdades Integradas de Uberaba. Minas Gerais: [s.n.], 1984. (Série Estudos, 10).

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

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **A linguagem e seu funcionamento**: formas do discurso. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e texto**: formulação e circulação dos sentidos. 4. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

ORLANDI, Eni P.; LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy. **Introdução às Ciências da Linguagem**: Discurso e Textualidade. 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

PÊCHEUX, Michel. (1975). **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Editora da UNICAMP, 1988.

PÊCHEUX, Michel. Ler o arquivo hoje (1982). *In: ORLANDI, Eni P. (org.). et. al. Gestos de leitura: da história no discurso*. Tradução: Bethânia S. C. Mariani et. al. Campinas: Editora da Unicamp, 1994. p. 55-66.

PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso (AAD 69). *In: GADET, Françoise; HAK, Tony (org.). Por uma análise automática do Discurso*: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 3. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997. p. 61-162.

PÊCHEUX, Michel. Papel da Memória. *In: ACHARD, Pierre et al. (org.). Papel da memória*. Tradução e Introdução José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 1999. p. 49-57.

PÊCHEUX, Michel; FUCHS, Catherine. A propósito da Análise Automática do Discurso: atualização e perspectivas (1975). *In: GABET, Françoise.; HAK, Tony (org.). Por uma análise automática do discurso*: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Editora da Unicamp, 1997. p. 163-252.

RUIZ, Eliana. **Como se corrige redação na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

SIGNORINI, Inês (org.). **Lingua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

TFOUNI, Leda Verdiani; ASSOLINI, Filomena Elaine Paiva. Interpretação, autoria e prática pedagógica escolar. **Revista Odisseia**, n. 1, 28 jun. 2012. Disponível em: <https://www.periodicos.ufrn.br/odisseia/article/view/2043/1477>. Acesso em: 27 maio. 2019.

## APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO PARA ALUNOS



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do estudo: Memórias de mulheres na posição sujeito-mãe em produções orais e escritas

Pesquisadora responsável: Renata Soares Vargas

Instituição: Universidade Federal do Pampa - Unipampa

Telefone da pesquisadora para contato:

Senhor ou senhora responsável pelo/a aluno/a:

\_\_\_\_\_ voluntário (a), em participar do projeto Memórias de mulheres na posição sujeito-mãe, em produções orais e escritas.

Esse projeto será objeto de uma pesquisa de mestrado, que tem por objetivo promover atividades que conduzam à produção oral e escrita de textos com autoria e investigar a autoria nos textos, através da Análise do Discurso.

O trabalho proposto não se diferencia de uma aula, a diferença é de que gravaremos em áudio/vídeo o que será comentado, tiraremos fotos e coletaremos os materiais escritos, para que mais tarde seja analisado, o nome do aluno ficará em sigilo, e não aparecerá em nenhum momento. Será uma pesquisa breve e inserida dentro das aulas de Língua Portuguesa.

### CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO

Eu, \_\_\_\_\_ abaixo assinado, responsável pelo aluno (a)

\_\_\_\_\_ concordo que ele participe como voluntário(a) da pesquisa acima mencionada. Fui devidamente informado (a) e esclarecido(a) sobre a pesquisa.

Santa Margarida do Sul, \_\_\_\_\_.

Assinatura do responsável pelo participante: \_\_\_\_\_ .

## APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO PARA AS MÃES ENTREVISTADAS



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do estudo: Memórias de mulheres na posição sujeito-mãe em produções orais e escritas

Pesquisadora responsável: Renata Soares Vargas

Instituição: Universidade Federal do Pampa - Unipampa

Telefone da pesquisadora para contato:

Senhor ou senhora: \_\_\_\_\_ voluntária em participar do projeto Memórias de mulheres na posição sujeito-mãe, em produções orais e escritas.

Esse projeto será objeto de uma pesquisa de mestrado, que tem por objetivo promover atividades que conduzam à produção oral e escrita de textos com autoria e investigar a autoria nos textos, através da Análise do Discurso.

O trabalho proposto não se diferencia de uma aula, a diferença é de que gravaremos em áudio/vídeo o que será comentado, tiraremos fotos e coletaremos os materiais escritos, para que mais tarde seja analisado, o nome do aluno ficará em sigilo, e não aparecerá em nenhum momento. Será uma pesquisa breve e inserida dentro das aulas de Língua Portuguesa.

#### CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO

Eu, \_\_\_\_\_, abaixo assinado, concordo em participar como voluntária da pesquisa acima mencionada. Fui devidamente informada e esclarecida sobre a pesquisa.

Santa Margarida do Sul, \_\_\_\_\_ .



## APÊNDICE C – QUESTÕES SOBRE O FILME: O EXTRAORDINÁRIO

1. Após assistir o filme “O extraordinário”, descreva com suas palavras quem era Auggie Pullman.
2. Auggie adorava astronautas e tinha um sonho. Que sonho era esse? Por que você acha que ele gostava de astronautas?
3. Imagine chegar na sua escola um menino como Auggie. Como você acredita que ele seria recebido? Justifique sua resposta.
4. Você tem amizade com alguma pessoa especial? Como é sua relação com essa pessoa?
5. O filme trata de muitas diferenças e preconceitos, não apenas os revelados nos vários bullying sofridos por Auggie em decorrência de sua aparência. Cite abaixo algumas outras situações do filme que tratam da diferença e do preconceito.
6. No início do filme o professor desafia a turma com uma pergunta. Responda a pergunta feita pelo professor: “Quem realmente quero ser?”
7. Podemos dizer que a história de Auggie nos ensina algumas lições? Para você que lições seriam essas?
8. Auggie sofria muito com a maneira como as pessoas o viam e falavam dele. Como você se sente em relação às pessoas, quando elas falam de você?
9. No final da história Auggie consegue superar seus medos e ser reconhecido na escola como um aluno “modelo”. Observa-se no contexto do filme que a família foi muito importante para que Auggie tivesse sucesso. Descreva com suas palavras como era a família de Auggie. Você considera importante o papel da família? Justifique.
10. Comente a afirmação abaixo, o último trecho do filme:  
“ Se realmente quiser ver como as pessoas são, só o que precisa fazer é olhar”

## APÊNDICE D – ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA A VISITANTE DA TURMA

1. Quais são as maiores diferenças que a senhora observa na vida cotidiana de hoje, comparando com antigamente?
2. Como eram as brincadeiras das crianças, quando a senhora tinha nossa idade?
3. Quais eram as festas que a comunidade de Santa Margarida do Sul realizava antigamente?
4. Como eram as aulas na escola? Havia provas e testes, recreio, como era?
5. Nos conte um ditado popular que a senhora lembre e que antigamente era muito usado.
6. Comparando com a sua época de infância e juventude com os dias atuais, a senhora acha que hoje é melhor ou pior? Como a senhora vê essa questão?
7. O que as pessoas mais assistiam na televisão, a senhora lembra?
8. Do que a senhora sente mais saudades, falando de hábitos de antigamente?
9. Se pudesse, o que a senhora gostaria que voltasse a ter hoje em dia, que se esqueceu, ou se perdeu e que a senhora acha que faria diferença em nossos dias atuais?
10. Como era a relação das mães com os filhos? Antigamente era muito diferente dos dias atuais?
11. Que tipo de atividades de lazer os pais praticavam com os filhos nos tempos de antigamente?

## APÊNDICE E – QUESTÕES SOBRE O TEXTO CEM ANOS DE PERDÃO DE CLARICE LISPECTOR

**Após realizar a leitura do texto, responda as questões que seguem no seu caderno:**

1. A autora inicia o texto se reportando a um momento de sua infância. Que momento foi esse?
2. O que despertou atenção da autora, que a fez desejar a rosa?
3. Quando fixa os olhos no canteiro, a personagem passa a admirar com um olhar diferente aquela rosa e faz uma comparação. Que comparação é feita e o que essa comparação revela?
4. Ao descrever o momento de “pegar” a rosa, a autora faz uso de minuciosas descrições. Qual dessas descrições mais lhe chama atenção? Por quê?
5. “O que é que eu fazia com a rosa? Fazia isso: ela era minha”. O que esta afirmação evidencia sobre a personalidade da autora?
6. Ao finalizar o texto, a autora fala de seu sentimento em relação às memórias descritas no texto. Que sentimento é esse?
7. Lendo o texto com atenção, percebe-se que alguém conta fatos de seu passado. Trata-se de um texto de memórias. Vamos fazer uma releitura observando e apontando algumas características próprias deste texto.

**APÊNDICE F – QUESTÕES SOBRE O TEXTO TREM FANTASMA DE MOACYR  
SCLIAR**

**Realize a leitura do texto e capriche nas respostas no seu caderno**

- 1.O conto “Trem Fantasma” inicia com a confirmação da doença de Matias. Qual foi a atitude de sua mãe ao receber esta notícia?
2. Quem era o narrador do texto, que foi chamado pela mãe do menino? O que ele fez para ajudar essa mãe?
- 3.Como se comportou a família de Matias, ao saber de sua doença?
4. Que sentimentos da mãe podem ser evidenciados a partir do texto?
5. Esse texto também descreve memórias. Comparando-o com o texto da aula anterior “Cem anos de perdão”, o que eles têm de semelhanças e diferenças?





## APÊNDICE I – ENTREVISTA CONCEDIDA POR DONA M.

1. Com que idade você se tornou mãe pela primeira vez e quais mudanças aconteceram na sua vida a partir disso?

R. Me tornei mãe aos 18 anos e as mudanças foram radicais, mas também mudanças para melhor. Tive a Verônica o problema maior foi na hora de amamentar. Não me preocupei com o parto, mas o amamentar porque a gente não tinha experiência.

2. Apesar de ter 18 anos a senhora já era uma mulher independente?

R. Já era casada e independente, tinha o compromisso com o marido, com a casa, com o trabalho. Trabalhava no restaurante. Trabalhei até sábado de meio-dia e de noite fui para o hospital para ganhar a Verônica.

3. Descreva uma situação vivida com seu filho que ficou marcada.

R. O mais difícil, mais marcante, foi quando eu tive o Marco Antônio, agora ele está com seis anos. O momento mais difícil foi a “perca” do pai dele que faleceu tragicamente num acidente e ali eu me vi sozinha. Ele com 2 anos, e daí todo dia ele pedia pelo pai, porque a gente vivia junto, ele esperava pelo pai para almoçar, para fazer dormir e aquilo foi muito difícil. E até hoje ainda é, ele era muito pequeno. Ele está com 6 anos e a gente segue fazendo tratamento com psicóloga, para ele ter um entendimento do que é a morte, e é muito difícil. No caso da Verônica, o Deivid e o Wellington, do primeiro casamento, eles têm um pai, eles têm uma referência, mas no caso do Marco Antônio foi uma coisa que marcou minha vida, que eu jamais esperava e que aconteceu. Ninguém está livre “né” de um acidente trágico e aí foi muito difícil e é até hoje. Porque ele é muito pequeno, para uma criança ter entendimento do que é a morte é bem complicado. A partir do momento do acidente que eu me vi sozinha, eu tive o apoio da família, dos filhos mais velhos, mas como mulher, como mãe, é difícil. Tu desestrutura toda a vida. Não que eu fosse dependente financeiramente, mas do amor, do carinho, da companhia do dia-a-dia a criança sente, e a gente como mulher também. Aí a gente tem que ter coragem todo dia de manhã para levantar, erguer a cabeça e seguir em frente. Porque tu sabe que aquela criança precisa de ti e tu também precisa melhorar. E muita fé em Deus porque se não é Deus te consola, tu ter a fé, tu não consegue.

4. Na sua opinião, quais são os maiores desafios enfrentados por uma mãe na criação de seu filho?

R. Os desafios são do dia-a-dia. Todo dia tu tem um desafio. Tem que educar, a educação parte de casa. Começa em casa, na maneira de ser. A escola é só um complemento. Tu tem que direcionar eles no caminho correto. Como mãe a gente faz o possível para um filho porque nenhuma mãe quer que o filho desvie para o caminho errado. A mãe se preocupa todo o dia é um desafio.

5. O que você considera mais importante na relação mãe e filho?

R. O companheirismo e a amizade. O principal é ser amigo, que na mãe o filho encontre uma amiga e no filho também a mãe encontre um amigo.

6. É difícil ter uma relação “tipo” entre o filho homem e filha mulher, é diferente?

R. Não é difícil. Mas eu particularmente com minha filha mulher é melhor, ela é minha melhor amiga Ela sempre se abre comigo para gente conversar diversos assuntos, eu me abro com ela e ela comigo. Já os filhos homens não se abrem tanto, essa é a diferença.

7. Você acha que desempenhar o papel de mãe hoje em dia é mais difícil que na época em eu se tornou mãe? Por quê?

R. É um pouco mais difícil, mas ao mesmo tempo mais fácil. Porque na minha época, com minha mãe, a gente não tinha tanto esclarecimento de muita coisa. Hoje já é diferente. Hoje, com os filhos tu já senta, tem mais liberdade de conversar, de se expressar. Eu mesmo tenho diálogo de vários assuntos e esclarecimentos, que já na minha época, não tinha. Agora com eles eu tenho essa facilidade de me abrir, de contar, dialogar, resolver alguma coisa. Acho que hoje, se uma menina se tornar mãe a partir dos 18 anos, não será difícil para ela criar os filhos. Porque na minha época tinha que dividir meu salário pagando alguém para cuidar do meu filho. Hoje não, tem creche, tem escola, tem mais facilidade para deixar com quem cuidar.

8. Que mensagem ou conselho você deixaria registrado para as mulheres que são ou que sonham em ser mãe?

R. A mensagem é que a partir do momento em que se sabe que vai ser mãe é uma responsabilidade e um compromisso para o resto da vida. Independente de qualquer coisa. Casada ou não. Trabalhando ou não, é uma responsabilidade que tu tens a partir do momento que tu está grávida, tenha marido ou não tenha. Eu sou totalmente contra a lei do aborto porque é uma vida que está ali. Antes de acontecer tem que pensar. Pensar que tu vai ter o compromisso e até de se cuidar.

9. Você sofreu algum tipo de preconceito como mulher por ter se tornado mãe?



R. Não. Para mim, embora minhas gravidezes não serem planejadas, foi um enorme prazer ter o nascimento dos meus filhos.

10. A sociedade vê a mulher mãe de uma forma diferente? Comente.

R. Eu acho que às vezes a sociedade vê sim. Um exemplo é uma menina de 13, 14 anos que sofre preconceito de ter ficado grávida porque hoje tem muitas formas de evitar. Acho que parte da mãe ter o diálogo em casa.

11. Qual seu maior sonho como mãe?

R. Meu maior sonho é ver meus filhos bem, com saúde, trabalhando e sendo bem educados. No caso das meninas, quero que sejam independentes, e os meninos também. Quero que os meninos não vejam na companheira uma empregada doméstica. Uma mulher não pode ser totalmente dependente do homem, nem o homem depender da mulher. Sempre trabalhei para ajudar a manter a casa. Falando dos momentos marcantes, assim, foi com os três primeiros, filhos do primeiro casamento. Eu trabalhava o tempo todo e aí tinham as festinhas de aniversário e de Natal, mas a gente sempre passava sozinho. Não dava para contar com o pai das crianças porque ele tinha o vício da bebida. Eu fazia a mesa do bolo e vinham os padrinhos, mas o pai sempre estava ausente. E as apresentações na escola sempre procurei estar presente, de todos eles, mas também nunca tiveram o apoio do pai nessa parte. Até hoje faço questão de participar das reuniões na escola, das apresentações. Até quando se apresentam, dá vontade de chorar, a gente vê o esforço dos professores.

12. O fato do primeiro pai, ser ausente, fortaleceu o seu vínculo com os filhos?

R. Sim, fortaleceu. Sempre fomos muito companheiros, eu e meus filhos. O pai estava sempre ausente, por ter o vício da bebida nunca estava nos aniversários nem no Natal, e quando estava era para fazer algum tipo de perturbação. O David mesmo, quando via que o pai estava chegando bêbado, ele corria e se escondia embaixo da mesa. O pai chegava em casa encapetado. Se eu tinha um cachorro, ou os bichos que eu mais gostava, ele degolava e atirava nos meus pés. Nunca me bateu, nunca apanhei. Mas eu suportei aquilo ali como mulher por 14 anos, até porque, fui criada com aquela mania que era feio ser separada. Já agora é diferente, eu criei meus filhos totalmente independentes, com outro pensamento. Se não der certo, não tem o porque ficar casado. Eu demorei 14 anos para me libertar daquilo ali por causa dos meus filhos. Eu tinha medo de encarar as ruas, embora trabalhasse fora, mas tinha medo do

preconceito da sociedade com a mulher separada, que na época, ficava feio. Já para os meus filhos eu falo diferente, se não deu certo, não há por que suportar.

## APÊNDICE J – ENTREVISTA CONCEDIDA POR DONA E.

1. Com que idade você se tornou mãe pela primeira vez?

R. Com 22 anos.

2. Que mudanças aconteceram na sua vida a partir desse momento em que se tornou mãe?

R. Eu senti uma mudança boa, muito boa. A partir desse dia eu tinha o nenê para me preocupar, e dali a dois anos eu teria uma menina.

3. Quando a senhora teve filhos já trabalhava?

R. Não, eu morava na Serrinha<sup>9</sup>, só cuidava da casa.

4. Quando o seu primeiro filho nasceu a senhora teve muitas dificuldades?

R. Tinha porque no primeiro filho tudo é novidade, principalmente quando a pessoa está sentindo alguma coisa e não sabe falar. Dá aquela agonia na gente. Eu morava pra fora e ficava sempre perto do meu filho, cuidando dele, às vezes saía às 2h da manhã lá da Serrinha, para levar para São Gabriel. Chegava lá e ele não tinha nada, era só aquela ansiedade, a gente passa por dificuldade com o primeiro filho.

5. Descreva uma situação vivida com seu filho e que foi marcante.

R. Ele teve um problema na garganta e eu tive que levar ele para Santa Maria. Passei um dia horrível, na casa do meu tio, que morava num prédio no 13º andar. Ele gostava muito de se esconder de mim. Nesse dia ele correu, correu para se esconder de mim. Eu fiquei com medo que ele caísse do prédio porque ele tinha só 1 ano e pouco. Ele passou o dia assim, se escondendo e eu não via a hora de voltar para casa com ele.

6. Na sua opinião, quais são os maiores desafios enfrentados por uma mãe na criação de seu filho nos dias atuais?

R. Completamente diferente que no meu tempo. Hoje as mães criam os filhos mais em creches ou com empregadas. No meu tempo os filhos ficavam só com a gente, a gente não deixava os filhos com ninguém. Tudo era a mãe, para educar, para cuidar era tudo com a mãe. Hoje todo mundo trabalha. A vida é diferente hoje. É diferente hoje a vida das mães. As mães trabalham, deixam o filho com empregada ou deixam na creche porque são obrigadas a trabalhar. Não é como antigamente que a vida era mais fácil. Hoje tudo é mais difícil. Na minha época as mães viviam só para casa, hoje isso não existe mais. As mães já têm que trabalhar.

---

<sup>9</sup> Distrito do município de Santa Margarida do Sul/RS.

7. Você acha que o papel da mãe hoje em dia é mais difícil que na sua época?

R. É mais difícil hoje porque a mãe trabalha igual ao pai. Na minha época, mãe era para cuidar dos filhos, cuidar do marido e da casa. Eu mesma enquanto morei aqui era só para cuidar dos filhos e do marido. Depois que fui para São Gabriel, para colocar eles no colégio, aí já mudou. Fui trabalhar, fui lecionar, já foi diferente, mas nunca deixei de atender os filhos e nunca tive empregada. Sempre foi só eu. Hoje não, hoje as mães ganham os filhos tem 6 meses de licença e já vão trabalhar, e elas têm que dar um jeito em arrumar alguém para cuidar dos filhos. Termina a licença e as mães tem que irem trabalhar.

8. Que mensagem a senhora deixa para as mulheres hoje em dia que querem se tornar mães?

R. Ser mãe é a coisa mais linda e mais importante do mundo. Eu acho que toda mulher deve procurar ser mãe. Possa ou não permanecer todo dia com o filho, que ela tenha a hora dela e a noite para estar com os filhos, mas pelo menos ela é mãe, tem amor pelos filhos, acho que toda mulher deve ser mãe.

9. A senhora sofreu algum tipo de preconceito quando se tornou mãe? Algumas pessoas têm preconceito? O que a senhora acha disso?

R. Não, nunca sofri preconceito. Acho que preconceito não deve existir porque mãe é uma coisa tão bonita.

10. Qual seu maior sonho como mãe?

R. Meu maior sonho é ser avó, é ganhar netos, mas ainda não tenho netos.

## APÊNDICE K – ENTREVISTA CONCEDIDA POR DONA D.

1. Descreva uma situação vivida com seu filho que foi marcante:

R. Foram tantas, a da minha filha mais velha foram as olimpíadas, ter ido nas olimpíadas de Língua Portuguesa pra mim foi motivo de muito orgulho e satisfação. Ver ela lá recebendo por algo que é dela, ela sempre gostou de escrever, então para mim foi gratificante.

2. Na sua opinião, quais são os maiores desafios enfrentados por uma mãe na criação de seus filhos nos dias atuais?

R. A mídia. Muitas coisas para um pai e uma mãe hoje em dia é muito difícil. A gente tenta colocar coisas certas e a mídia muitas vezes distorce. Até mesmo tem vezes que tu tem que se alterar um pouquinho com um filho e a própria mídia diz que não pode, então são coisas que pra gente é difícil hoje em dia, ensinar os filhos como era antigamente, por exemplo. Antigamente era muito melhor, não tinha tanta opinião, é conselho tutelar e não pode isso, não pode aquilo. Um filho hoje em dia não pode nem ajudar nas coisas de casa se for pela mídia. E na verdade se tu colocar um filho para ajudar eu acho que é para ensinar, e não para estar explorando como a mídia muitas vezes usa. A mídia diz que com 12, 13 anos tu não pode botar uma menina a limpar uma casa porque tu está explorando. E algumas vezes os filhos fazem coisas que tu tem que dar uma palmada para advertir, para não fazerem as coisas erradas e até mesmo para, se Deus o livre, não acontecer algo pior. E acho que a mídia distorce muita coisa e influencia muito. Até com as crianças menores às vezes está complicado, tu diz não faz, vai a mídia e diz faz. Até os desenhos tu tem que estar cuidando. Aquele desenho mesmo da “Pepa Pig”, os personagens falam coisas assim, que eu acho que não é certo e está estimulando as crianças.

3. O que você considera mais importante na relação entre mãe e filho?

R. A lealdade. Eu acho que a mãe sempre vai ser a melhor amiga, sempre é ela que vai poder ajudar, ela e o pai. Sempre eles vão ter um diálogo, uma conversa, porque por mais que tu estejas errado, sempre quem vai poder ajudar são teus pais.

4. Você acha que desempenhar o papel de mãe hoje em dia é mais difícil que na época em que você se tornou mãe?

R. Com certeza, está bem mais complicado porque hoje em dia os valores estão trocando muito. Antigamente era mais a casa, mais os pais, hoje em dia preferem ficar no celular, muitas vezes perdem até o diálogo, a convivência em casa. Antigamente

uma criança brincava, hoje em dia ficam mais na TV, internet, fica mais complicado. Às vezes tu quer restringir o uso do celular, mas aí o coleguinha lá está usando celular. A minha filha pequena mesmo, está no maternal na escola e fica bem complicado. Muitas vezes a gente sai em certos lugares, ao invés dela estar brincando com outras crianças, eu tenho que acabar dando o celular porque as demais estão todas no celular e ninguém está brincando. Eu acho que a maioria dos pais, muitos, se acomodaram, ah, enquanto o filho está olhando um vídeo não está fazendo bagunça. Mas, eu acho mais sadio uma criança brincar e correr do que ficar ali presa, às vezes não pega um sol, não vê o dia porque fica só ali no celular perdendo, bem dizer, a infância.

5. Que mudanças aconteceram na sua vida a partir do dia em que você se tornou mãe?

R. Nós não fomos mais dois, passamos a ser três, quatro, então a gente passou a repensar muita coisa. Antes, quando a gente era um casal só ia fazendo as coisas, decidia e pronto. Depois, com a chegada das filhas, a gente passou a pensar primeiro se é bom para elas, para ficar bom para todos. Antigamente era só o casal, a gente só dizia: Vamos! Depois de ter filho tem que repensar.

6. Quais são as maiores dificuldades que você considera serem enfrentadas pelas mulheres ao se tornarem mães?

R. Eu acho que é a parte do serviço doméstico. Tu tem que se dividir entre a casa e o bebê. Você tem que dar atenção à criança, muitas vezes, quando é um bebê mesmo, se começa a chorar e tu está com uma panela no fogo, tu tem que desligar a panela e sair correndo. Muitas vezes um banho mesmo, fica mais complicado se tu está sozinha com um bebê. Eu acho que tudo assim, quando é pequeno fica mais difícil, no caso de ter os serviços, as lidas e cuidar da criança.

7. Que mensagem ou conselho você deixaria registrada para as mulheres que são ou que sonham em se tornarem mães.

R. Que é algo maravilhoso. Eu acho que não tem palavra que descreva o sentimento de uma mãe. É algo inexplicável. Eu acho que para nenhuma mulher é igual porque cada uma tem seus sentimentos e pensa de maneira diferente. Mas, para todas não tem preço que pague, não tem preço em ser mãe.

8. Você sofreu algum tipo de preconceito como mulher por ter se tornado mãe? A sociedade vê a mulher mãe de uma forma diferente?

R. Eu acho que vê de uma forma diferente. Mas eu não sofri preconceito nenhum. Só que diziam pra mim, eu já com 24 anos, e diziam: “ Ah que judiaria, tão novinha e já é mãe!”, porque confundiam muito a minha idade. Às vezes eu ficava envergonhada com aquilo. Mas tem muita gente que é preconceituosa, muitas firmas, por exemplo, não valorizam tanto as mães. Ah, é mãe, vai faltar ao trabalho para cuidar dos filhos. Então, às vezes eles dão preferência para uma mulher que não é mãe, por causa disso. Eu enxergo assim, alguns desvalorizam as mulheres mães.

9. Qual seria o seu maior sonho como mãe?

R. Ver minhas filhas bem, realizando seus sonhos. Ver elas crescerem e se tornarem mulheres satisfeitas e bem resolvidas. Mulheres que sejam realizadas profissionalmente. Elas se gostarem e gostarem do que elas fazem.

10. Como foi sua experiência de ser mãe pela primeira vez? E ser mãe da primeira para a segunda filha teve alguma diferença?

R. Não. Foram as duas no tempo certo, na hora certa. Eu acho que cada uma venho no momento correto. Com a primeira, eu consegui me realizar como mãe porque eu pude estar com ela em todos os momentos que ela mais precisou de mim. Principalmente quando a criança entra na escola, quando começam as dificuldades, o aprender a ler, começa a ter novas experiências, eu pude estar com ela. Agora estou tentando fazer o mesmo com a minha mais nova.

11. Qual foi o momento mais difícil que você vivenciou como mãe?

R. Foi o momento que eu descobri um câncer de mama, que foi o momento mais difícil, que eu não sabia se ia poder ver minhas filhas crescerem. Foi um momento bem, bem difícil, mas que graças a Deus, Ele não deixou perder a minha fé. E graças a Deus eu me curei e tive o apoio do meu marido e das minhas filhas o tempo todo. Graças a Deus estou aqui, vendo crescer, tô vendo elas ali, realizando os sonhos delas, sempre que possível. Eu acho que esse foi o momento mais difícil.

12. Que mensagem você deixaria para mulheres que receberam diagnóstico de uma doença grave?

R. Nunca perder a fé. E sempre dar valor, mesmo com doença ou sem doença, à família. A família é a coisa mais linda que tem, então, valorizar e não deixar para a hora da doença, a hora do diagnóstico ruim. Precisamos enxergar o quanto é belo uma paisagem, o quanto é belo tu estar ali com teu filho, com teu marido. Assim, não deixar acontecer para depois valorizar, dar valor à vida, às pequenas coisas que às vezes as pessoas ficam reclamando. Muitas vezes tu está ali dizendo: ‘ Ah, que coisa!

Tem que limpar a casa de novo!"; dê graças a Deus por que tu tem, tem uma casa, tem um lar. Se o filho está ali fazendo bagunça, é porque ele tem saúde. Às vezes a gente pode até reclamar, mas não tem nada melhor do que saber que tu está ali, que tu tem vida e tu podes fazer as coisas. Acho que a gente tem que dar valor às pequenas coisas. Agora mesmo, faz cinco anos que a gente está trabalhando por conta, eu e meu marido, ele planta e eu virei sua auxiliar.

13. Como é que você se vê como mãe tendo que auxiliar seu marido. Como é essa função de estar ali junto, auxiliando o tempo todo?

R. Eu carrego minhas filhas junto. A filha mais velha sempre foi junto com o pai e agora a mais nova também. Aonde eu vou arrumo o lanchinho, a aguinha e vamos lá. Se vamos ter que ir na lavoura, lá embaixo, vamos pra lá. Boto dentro da camioneta e vamos.

14. Você acha que esse convívio delas, desde pequenas, despertou ou desperta nelas o amor pela terra? Como é que você vê isso como mãe?

R. Eu acho que ajuda elas a verem de onde vem, o sacrifício que muitas vezes meu marido passa. Às vezes o sol está rachando, e ele tem que estar lá plantando ou colhendo. Então assim, elas já sabem de onde o dinheiro vem. Como se diz, que é dali, fruto do trabalho da gente. Eu acho que essa parte é recompensadora, para gente e para elas, poderem saber e aprender, pois nem todo mundo ensina de onde vem. Muitos acham fácil. Às vezes tem muitas crianças que acham fácil pegar e dizer: " Ah, mas tu tem que me dar uma roupa nova, um calçado novo, um celular novo, e às vezes não sabem o trabalho que o pai e a mãe passam para ter as coisas. A gente nunca teve empregados, eu sempre tive o apoio do meu marido, e assim, eu ajudo porque no momento que eu mais precisei ele estava ali. Ele sempre trabalhou sozinho e no que eu podia ajudava ele e até hoje é assim. Dirijo até o trator, quando precisa de ir puxar vou lá na lavoura e desatolo ele. Onde estiver, estão os dois lá, e ele também é assim com as gurias. Ele ficou com as gurias no meu tratamento e toda vez que preciso ir pra lá, para tratamento ou acompanhamento, é ele que fica e que cuida das nossas filhas.

15. Você acha assim, como mãe, que o maior medo é de deixar os filhos?

R. É, acho que para uma mãe é mais complicado que para um pai. Por que a mãe se ficar sem o pai, se o pai vir a falecer, tem mulheres que adquirem outro casamento, mas tem mulheres que se dedicam só aos filhos. Mas, para o homem, é mais difícil ele ficar sozinho. Então, tu fica na dúvida, será que se eu for, ele vai ter outra



companheira? Será que essa companheira vai respeitar, vai cuidar das minhas filhas direito? Essa parte é a mais complicada. Porque hoje em dia, fora o que tu vê nas novelas e filmes, dificilmente a mulher, no caso, será a madrasta, trata o filho do marido igual a seus filhos de sangue, sempre elas fazem uma diferença.

## APÊNDICE L – PÁGINA INICIAL DO SITE

Início Propostas didáticas Aporte Teórico Material Explicativo Sobre Contato

**unipampa**  
Universidade Federal de Pampa

MPEL  
Mestrado em Pedagogia  
Ensino de Língua  
Unipampa

# Produções orais e escritas na escola a partir de memórias de mães

Leia. Inspire-se. Sonhe. Transforme.

Desenvolvido por Renata Vargas

Vamos conversar por chat

## APÊNDICE M – PROPOSTAS PEDAGÓGICAS

Início

Propostas didáticas

Aporte Teórico

Material Explicativo

Sobre

Contato

### SEJA BEM-VINDO(A):

*Colega professor(a)!*

*Neste site você vai encontrar sugestões de atividades que foram planejadas para trabalhar com produção textual. O tema escolhido para trabalhar a escrita surgiu a partir de uma atividade de sondagem com uma turma de nono ano do ensino fundamental, de uma escola da rede pública. O resultado da sondagem apontou o interesse dos alunos na temática de mulheres mães, por esse motivo as produções textuais se voltam para a escrita de memórias de mulheres mães. As atividades estão divididas em etapas com objetivos específicos em cada uma delas.*

*Apresentamos dez etapas distintas, todas visando ao desenvolvimento oral e/ou escrito de textos de memórias literárias. Na nona etapa apresentamos alguns registros resultantes do trabalho realizado em uma turma de nono ano do Ensino Fundamental, parte de um projeto orientado pela professora Carolina Fernandes, desenvolvido no Mestrado Profissional em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa, aplicado no ano de 2019. Todas as etapas são sugestões de atividades elaboradas a partir da pesquisa que desenvolvemos no Mestrado Profissional sobre produções textuais de alunos dos anos finais do ensino fundamental a partir do relato de memórias de mulheres mães.*

*A fundamentação teórica que embasa essas atividades você vai encontrar no Aporte Teórico. Esperamos que as atividades sugeridas possam de alguma forma contribuir no trabalho de condução à produção textual. As imagens usadas são de sites que não exigem atribuição de autoria e as fotografias foram produzidas por mim. Bom trabalho!! Sucesso!!*

*Profª Renata Vargas*

Aqui ao lado está um QR Code que você pode realizar a leitura dele com a câmera do seu celular que leia QR Code ou também pode fazer download de um aplicativo leitor de QR Code através da Play Store ou Apple Store do seu smartphone. Assim você vai baixar o conteúdo das atividades dispostas aqui no site.



Etapa 1 – Conhecendo o gênero memórias

Etapa 2 – Lendo e interpretando memórias

Etapa 3 – Vídeo e produção textual

Etapa 4 – Atividade extraclasse

Etapa 5 – Produção e reflexão a partir de fil..

Etapa 6 – Produção textual a partir de vídeo

Etapa 7 – Atividade de reescrita

Etapa 8 – Socialização e produção textual

Etapa 9 - Atividade de reescrita

Etapa 10 - Produto

## APÊNDICE N – APORTE TEÓRICO

Início

Propostas didáticas

Aporte Teórico

Material Explicativo

Sobre

Contato

### Professor (a):

*Segue abaixo alguns conceitos relacionados à Análise do Discurso, teoria que fundamenta o projeto "Memórias de mulheres na posição-sujeito mãe em produções textuais de alunos dos anos finais do ensino fundamental". Com base nesses conceitos podemos analisar a autoria nos textos produzidos pelos alunos. Na sequência também segue uma tabela que desenvolvemos para avaliar o grau de autoria nos textos produzidos. Essa tabela foi organizada de acordo com a teoria da Análise do Discurso. Trazemos aqui algumas noções, se você desejar ampliar conhecimentos sobre a Análise do Discurso, sugerimos consultar as referências bibliográficas, registradas ao fim desta página.*

### Análise do Discurso

A Análise de Discurso de linha francesa (doravante AD) surgiu na década de 60 na França, período onde aconteceram manifestações por igualdade e transformação político-social. A partir dessas mudanças nas relações sociais da época, Michel Pêcheux, filósofo francês, junto a um grupo de pesquisadores, fundou a Análise do Discurso, teoria que considera a língua em sua relação com a história e a sociedade.

No Brasil, Eni de Lourdes Puccinelli Orlandi foi a principal introdutora da Análise de Discurso de linha francesa. Segundo Orlandi (2010), a AD concebe a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social. Para a Análise do Discurso o discurso é o centro de estudo, o qual relaciona aspectos linguísticos com aspectos histórico-ideológicos.

### Língua e discurso

Para a Análise do Discurso, a língua materializa os discursos, e é neste viés que propomos pensar o ensino de língua, como se dão esses discursos. Pêcheux ([1969]/1997) afirma que discurso é efeito de sentido entre interlocutores. Os sentidos produzidos pelo sujeito são construídos de acordo com o contexto político-social em que ele está inserido e com os saberes com os quais se identifica.

De acordo com Orlandi:

A Análise de discurso, como seu próprio nome indica, não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem. Ela trata do discurso. E a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem, com o estudo do discurso observa-se o homem falando (ORLANDI, 2010, p. 15).

Nesse sentido pode-se dizer que sujeito, história e sentido são inseparáveis. Ao produzir textos o sujeito o faz por meio da história, o discurso é constitutivo dessas ligações: sujeito, história e ideologias.

### Escrita e autoria

Na produção de textos as relações que o sujeito vai estabelecendo corroboram para o desenvolvimento da autoria, quando através da paráfrase e polissemia podem ocupar a posição-autor.

Através das atividades de escrita, desejamos que os alunos produzam textos com autoria e criatividade. Na análise do desenvolvimento da autoria há elementos que evidenciam marcas de autoria.

O processo parafrástico e o processo polissêmico são processos a serem considerados no funcionamento da linguagem. Esses processos são

responsáveis pelo desenvolvimento da autoria por parte dos sujeitos. "Regida pelo processo parafrástico, a produtividade mantém o homem num retorno constante ao mesmo espaço dizível: produz a variedade do mesmo" (Orlandi 2010, p.37). Isso significa que a paráfrase evidencia uma escrita que não apresenta efeito de originalidade ou criatividade. Nesse sentido o sujeito aluno cumpre a função-autor, que segundo a AD, é escrever um texto coerente, com início, meio e fim, mas sem autoria.

No processo polissêmico acontece uma ruptura, o sujeito aluno passa a escrever com efeito de originalidade, produzindo sentidos e dessa forma evidencia-se a autoria. "Já a criatividade implica na ruptura do processo de produção da linguagem, pelo deslocamento das regras, fazendo intervir o diferente[...]" (Orlandi 2010, p. 37).

Quando escreve produzindo sentidos o sujeito aluno assume a posição-autor, sendo responsável por aquilo que ele escreve.

*A avaliação de autoria nos textos pode ser realizada conforme tabela abaixo:*

PROCESSO MANIFESTO NO FUNCIONAMENTO DA LINGUAGEM	POSIÇÃO OCUPADA PELO ALUNO	GRAU DE AUTORIA NA ESCRITA
Paráfrase- Onde há repetição do mesmo. Foco na produtividade. Não há efeito de originalidade no texto.	<i>Função-autor. O aluno é enunciador ou escrevente.</i>	Função-autor. O aluno é enunciador ou escrevente.
Polissemia- Produção do novo, há deslocamento. Foco na criatividade. Há efeito de originalidade no texto.	Posição-autor. O aluno é sujeito-autor.	Nível discursivo, mobiliza sentidos e produz o efeito de novo, de nova formação discursiva.

SDs que exemplificam no texto

Aquí o sujeito-professor vai destacar alguns trechos que comprovam a avaliação de autoria adotada no texto analisado.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENJAMIM, Walter. *Obras escolhidas II: Rua de Mão Única*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental; Língua Portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. *Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. 600 p. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_sit\\_e.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit_e.pdf). Acesso em: 02 abr. 2019.

FERNANDES, Carolina. *O visível e o invisível da imagem: uma análise discursiva da leitura e da escrita de livros de imagens*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2017.

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

\_\_\_\_\_. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez; Campinas: Edunicamp, 1988.

\_\_\_\_\_. *Língua e conhecimento linguístico: Para uma história das idéias no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

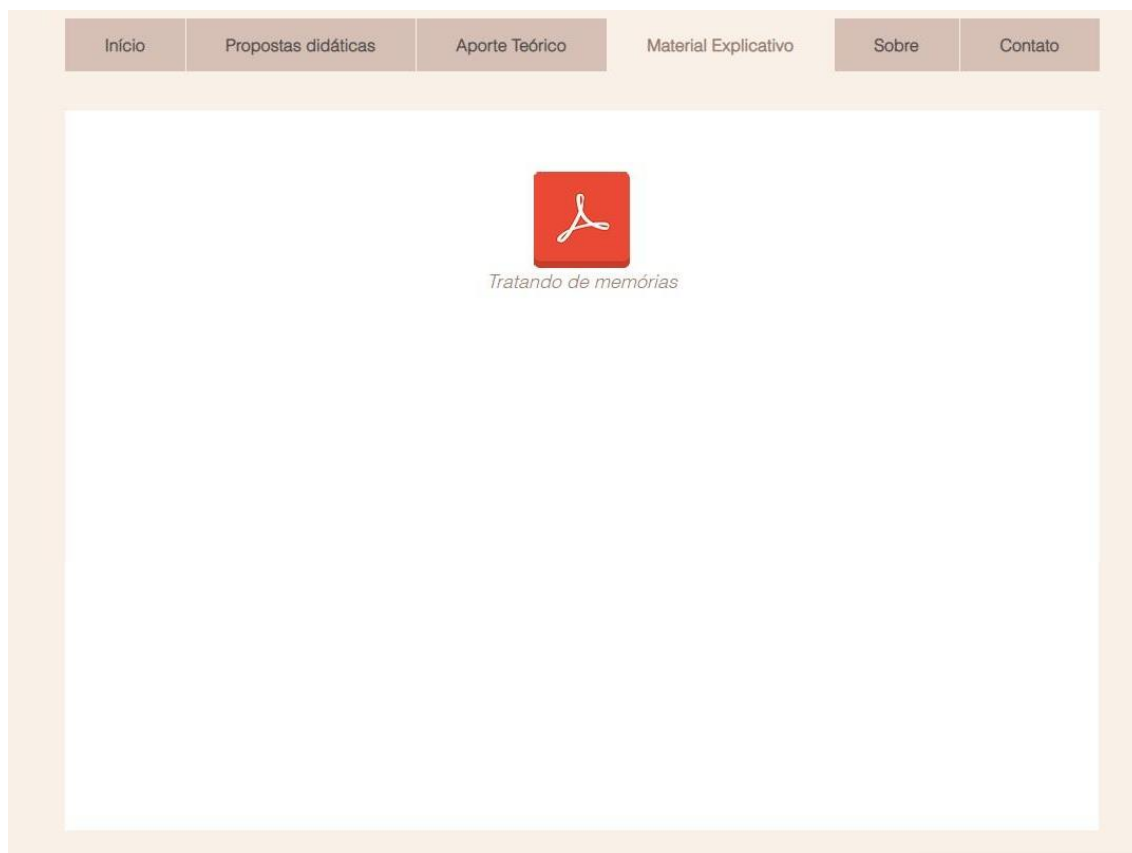
\_\_\_\_\_. *A linguagem e seu funcionamento: formas do discurso*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

\_\_\_\_\_. *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. 4. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

ORLANDI, Eni P.; LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy. *Introdução às Ciências da Linguagem: Discurso e Textualidade*. 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

PÊCHEUX, Michel. *Análise automática do discurso (AAD 69)*. In: GADET, Françoise; HAK, Tony (Org.). *Por uma análise automática do Discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 3a ed. Campinas, SP: Editora UNICAMP, 1997.

## APÊNDICE O – MATERIAL EXPLICATIVO



## APÊNDICE P – SOBRE

[Início](#)[Propostas didáticas](#)[Aporte Teórico](#)[Material Explicativo](#)[Sobre](#)[Contato](#)

Renata Vargas: sou professora da rede municipal de ensino no município de Santa Margarida do Sul-RS. Tenho formação em Magistério (Atual Curso Normal), pelo Instituto Estadual de Educação Menna Barreto e Letras Português/Espanhol pela Universidade da Região da Campanha. Atualmente sou aluna do Mestrado Profissional em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa - Bagé/RS. Sou uma professora apaixonada por minha profissão, acredito na educação como um caminho de mudança social. Vejo a leitura e a escrita como processos que precisamos incentivar e desenvolver para produzir sonhos e transformações.


Carolina Fernandes: sou doutora em Letras e professora na Universidade Federal do Pampa desde 2011, já fui professora da educação básica, atuando em escola pública federal e municipal, transitei por alguns espaços informais de ensino como cursinhos preparatórios e aulas particulares. Mas me encontrei mesmo na profissão de preparar futuros professores e de reorientar alguns rumos, com meus alunos aprendi a amar a linguagem e seus efeitos de sentido, compreendi melhor a mim mesma e a sociedade estudando o discurso, com suas facetas e perigos, com seus encantos e inquietações. As práticas de leitura e escrita são o principal foco de meu trabalho de pesquisa.






## APÊNDICE Q – CONTATO


Início	Propostas didáticas	Aporte Teórico	Material Explicativo	Sobre	Contato
--------	---------------------	----------------	----------------------	-------	---------



**Contato**  
Caso tenha dúvidas, sugestões ou críticas, deixo meu número de telefone e email para contato!

E-Mail: [resvargas20@gmail.com](mailto:resvargas20@gmail.com)  
Telefone: 55 99698-5011

 [Canal PPG Ensino de Línguas](#)

 [Programa de Pós-Graduação em Ensino de Línguas](#)

Estou a disposição!

## APÊNDICE R – QUESTÕES SOBRE O TEXTO DE RUBEM BRAGA

**Mãe (Crônica dedicada ao Dia das Mães, embora com o final inadequado, ainda que autêntico.)**

1. Como podemos interpretar a inserção do subtítulo entre parênteses “Crônica dedicada ao Dia das Mães, embora com o final inadequado, ainda que autêntico” ?
2. O texto descreve momentos vividos por uma família na praia. Como os membros dessa família se comportam? O pai, a mãe e o filho?
3. O que o comportamento da mãe e do pai, em relação ao filho, revelam?
4. Você acredita que a mãe tinha motivos para ficar nervosa, da maneira descrita no texto? Justifique.
5. Descreva o que você acredita que poderia ser feito para evitar a família de passar pelas situações descritas no texto.
6. Você acha que o comportamento da mãe influenciava o comportamento do pai? Por quê?
7. Reflita sobre as atividades do pai. Ele tinha razão em estar tranquilo com o sumiço do filho? Justifique.
8. Por que, ainda hoje, as mães, na maioria das vezes, são mais preocupadas e vigilantes do que os pais em relação aos filhos? Essas atitudes das mães são as ideais? Qual o papel dos pais diante dessas situações?
9. Descreva de que forma você acredita que os pais podem contribuir com as mães na criação dos filhos.
10. Os pais se sentem tão responsáveis quanto às mães? Justifique.
11. Após ler o texto, você concorda que a crônica não apresenta um final adequado para homenagear as mães pelo seu dia, mas que é, como diz o autor “autêntico”? Por quê?
12. Você acredita que a sociedade atual vê pais e mães da mesma maneira? Por quê?
13. Ao final do texto, o filho descreve a mãe em uma palavra: “Mãe é chaaata...” Algumas vezes, o pai acaba sendo sempre “o mais legal”, que deixa fazer tudo, e a mãe é a chata, que dá limites. O que você tem a dizer sobre essas afirmações? Justifique

**ANEXO A – TEXTO CEM ANOS DE PERDÃO – DE CLARICE LISPECTOR<sup>10</sup>****CEM ANOS DE PERDÃO**

Quem nunca roubou não vai me entender. E quem nunca roubou rosas, então é que jamais poderá me entender. Eu, em pequena, roubava rosas.

Havia em Recife inúmeras ruas, as ruas dos ricos, ladeadas por palacetes que ficavam no centro de grandes jardins. Eu e uma amiguinha brincávamos muito de decidir a quem pertenciam os palacetes. “Aquele branco é meu.” “Não, eu já disse que os brancos são meus.” Parávamos às vezes longo tempo, a cara impressada nas grades, olhando.

Começou assim. Numa dessas brincadeiras de “essa casa é minha”, paramos diante de uma que parecia um pequeno castelo. No fundo via-se o imenso pomar. E, à frente, em canteiros bem ajardinados, estavam plantadas as flores.

Bem, mas isolada no seu canteiro estava uma rosa apenas entreaberta cor-de-rosa-vivo. Fiquei feito boba, olhando com admiração aquela rosa altaneira que nem mulher feita ainda não era. E então aconteceu: do fundo de meu coração, eu queria aquela rosa para mim. Eu queria, ah como eu queria. E não havia jeito de obtê-la. Se o jardineiro estivesse por ali, pediria a rosa, mesmo sabendo que ele nos expulsaria como se expulsam moleques. Não havia jardineiro à vista, ninguém. E as janelas, por causa do sol, estavam de venezianas fechadas. Era uma rua onde não passavam bondes e raro era o carro que aparecia. No meio do meu silêncio e do silêncio da rosa, havia o meu desejo de possuí-la como coisa só minha. Eu queria poder pegar nela. Queria cheirá-la até sentir a vista escura de tanta tonteira de perfume.

Então não pude mais. O plano se formou em mim instantaneamente, cheio de paixão. Mas, como boa realizadora que eu era, raciocinei friamente com minha amiguinha, explicando-lhe qual seria o seu papel: vigiar as janelas da casa ou a aproximação ainda possível do jardineiro, vigiar os transeuntes raros na rua. Enquanto isso, entreabri lentamente o portão de grades um pouco enferrujadas, contando já com o leve rangido. Entreabri somente o bastante para que meu esguio corpo de menina pudesse passar. E, pé ante pé, mas veloz, andava pelos pedregulhos que rodeavam os canteiros. Até chegar à rosa foi um século de coração batendo.

Eis-me afinal diante dela. Para um instante, perigosamente, porque de perto ela é ainda mais linda. Finalmente começo a lhe quebrar o talo, arranhando-me com os espinhos, e chupando o sangue dos dedos.

E, de repente – ei-la toda na minha mão. A corrida de volta ao portão tinha também de ser sem barulho. Pelo portão que deixara entreaberto, passei segurando a rosa. E então nós duas pálidas, eu e a rosa, corremos literalmente para longe da casa.

O que é que fazia eu com a rosa? Fazia isso: ela era minha.

Levei-a para casa, coloquei-a num copo d’água, onde ficou soberana, de pétalas grossas e aveludadas, com vários entretons de rosa-chá. No centro dela a cor se concentrava mais e seu coração quase parecia vermelho.

Foi tão bom.

<sup>10</sup> LISPECTOR, Clarice. **Felicidade Clandestina**: contos. Rio de Janeiro: Ed. Rocco, 1998.

Foi tão bom que simplesmente passei a roubar rosas. O processo era sempre o mesmo: a menina vigiando, eu entrando, eu quebrando o talo e fugindo com a rosa na mão. Sempre com o coração batendo e sempre com aquela glória que ninguém me tirava.

Também roubava pitangas. Havia uma igreja presbiteriana perto de casa, rodeada por uma sebe verde, alta e tão densa que impossibilitava a visão da igreja. Nunca cheguei a vê-la, além de uma ponta de telhado. A sebe era de pitangueira. Mas pitangas são frutas que se escondem: eu não via nenhuma. Então, olhando antes para os lados para ver se ninguém vinha, eu metia a mão por entre as grades, mergulhava-a dentro da sebe e começava a apalpar até meus dedos sentirem o úmido da frutinha. Muitas vezes na minha pressa, eu esmagava uma pitanga madura demais com os dedos que ficavam como ensangüentados. Colhia várias que ia comendo ali mesmo, umas até verdes demais, que eu jogava fora.

Nunca ninguém soube. Não me arrependo: ladrão de rosas e de pitangas tem 100 anos de perdão. As pitangas, por exemplo, são elas mesmas que pedem para ser colhidas, em vez de amadurecer e morrer no galho, virgens.

Clarice Lispector

**ANEXO B – TEXTO TREM FANTASMA<sup>11</sup>****TREM FANTASMA**

Afinal se confirmou: era leucemia mesmo a doença de Matias, e a mãe dele mandou me chamar. Chorando, disse-me que o maior desejo de Matias sempre fora passear de Trem Fantasma; ela queria satisfazê-lo agora, e contava comigo. Matias tinha nove anos. Eu, dez. Cocei a cabeça.

Não se poderia levá-lo ao parque onde funcionava o Trem Fantasma. Teríamos de fazer uma improvisação na própria casa, um antigo palacete nos Moinhos de Vento, de móveis escuros e cortinas de veludo cor de vinho.

A sessão teve lugar a 3 de julho de 1956, às 21 horas. O minuano assobiava entre as árvores, mas a casa estava silenciosa. Acordamos o Matias. Tremia de frio. A mãe o envolveu em cobertores. Com todo o cuidado colocamo-lo num carrinho de bebê. Cabia bem, tão mirrado estava. Levei-o até o vestíbulo da entrada e ali ficamos, sobre o piso de mármore, à espera.

As luzes se apagaram. Era o sinal. Empurrando o carrinho, precipitei-me a toda velocidade pelo longo corredor. A porta do salão se abriu; entrei por ela. Ali estava a mãe de Matias, disfarçada de bruxa (grossa maquilagem vermelha. Olhos pintados, arregalados. Vestes negras. Sobre o ombro, uma coruja empalhada. Invocava deuses malignos).

Dei duas voltas pelo salão, perseguido pela mulher. Matias gritava de susto e de prazer. Voltei ao corredor.

Outra porta se abriu – a do banheiro, um velho banheiro com vasos de samambaia e torneiras de bronze polido. Suspenso do chuveiro estava o pai de Matias, enforcado, língua de fora, rosto arroxeadado. Saindo dali entrei num quarto de dormir onde estava o irmão de (sobre o tórax magro, costelas pintadas com tintas fosforescentes; nas mãos, uma corrente enferrujada). Já o gabinete nos revelou as duas irmãs de Matias, apunhaladas (facas enterradas nos peitos; rostos lambuzados de sangue de galinha. Uma estertorava).

Assim era o Trem Fantasma, em 1956.

Matias estava exausto. O irmão tirou-o do carrinho e, com todo o cuidado, colocou-o na cama.

Os pais choravam baixinho. A mãe quis me dar dinheiro. Não aceitei. Corri para casa.

Matias morreu algumas semanas depois. Não me lembro de ter andado de Trem Fantasma desde então.

Moacyr Scliar

---

<sup>11</sup> Scliar, Moacyr. **Os melhores contos de Moacyr Scliar**. São Paulo: Global, 1996.

**ANEXO C – TEXTO MÃE (CRÔNICA DEDICADA AO DIA DAS MÃES, EMBORA  
COM O FINAL INADEQUADO, AINDA QUE AUTÊNTICO)**

**Mãe**

***(Crônica dedicada ao Dia das Mães, embora com o final inadequado, ainda que autêntico.)***

O menino e seu amiguinho brincavam nas primeiras espumas; o pai fumava um cigarro na praia, batendo papo com um amigo. E o mundo era inocente, na manhã de sol. Foi então que chegou a Mãe (esta crônica é modesta contribuição ao Dia das Mães), muito elegante em seu short, e mais ainda em seu maiô. Trouxe óculos escuros, uma esteirinha para se esticar, óleo para a pele, revista para ler, pente para se pentear — e trouxe seu coração de Mãe que imediatamente se pôs aflito achando que o menino estava muito longe e o mar estava muito forte.

Depois de fingir três vezes não ouvir seu nome gritado pelo pai, o garoto saiu do mar resmungando, mas logo voltou a se interessar pela alegria da vida, batendo bola com o amigo.

Então a Mãe começou a folhear a revista mundana — “que vestido horroroso o da Marieta neste coquetel” — “que presente de casamento vamos dar à Lúcia? tem de ser uma coisa boa” — e outros pequenos assuntos sociais foram aflorados numa conversa preguiçosa.

Mas de repente:

— Cadê Joãozinho?

O outro menino, interpelado, informou que Joãozinho tinha ido em casa apanhar uma bola maior.

— Meu Deus, esse menino atravessando a rua sozinho! Vai lá, João, para atravessar com ele, pelo menos na volta!

O pai (fica em minúscula; o Dia é da Mãe) achou que não era preciso:

— O menino tem OITO anos, Maria!

— OITO anos, não, oito anos, uma criança. Se todo dia morre gente grande atropelada, que dirá um menino distraído como esse!

E erguendo-se olhava os carros que passavam, todos guiados por assassinos (em potencial) de seu filhinho.

— Bem, eu vou lá só para você não ficar assustada.

Talvez a sombra do medo tivesse ganho também o coração do pai; mas quando ele se levantou e calçou a alpercata para atravessar os vinte metros de areia fofa e escaldante que o separavam da calçada, o garoto apareceu correndo alegremente com uma bola vermelha na mão, e a paz voltou a reinar sobre a face da praia.

Agora o amigo do casal estava contando pequenos escândalos de uma festa a que fora na véspera, e o casal ouvia, muito interessado — “mas a Niquinha com o coronel? não é possível!” — quando a Mãe se ergueu de repente:

— E o Joãozinho?

Os três olharam em todas as direções, sem resultado. O marido, muito calmo — “deve estar por aí”, a Mãe gradativamente nervosa — “mas por aí, onde?” — o

amigo otimista, mas levemente apreensivo. Havia cinco ou seis meninos dentro da água, nenhum era o Joãozinho. Na areia havia outros. Um deles, de costas, cavava um buraco com as mãos, longe.

— Joãozinho!

O pai levantou-se, foi lá, não era. Mas conseguiu encontrar o amigo do filho e perguntou por ele.

— Não sei, eu estava catando conchas, ele estava catando comigo, depois ele sumiu. A Mãe, que viera correndo, interpelou novamente o amigo do filho. “Mas sumiu como? para onde? entrou na água? não sabe? mas que menino pateta!” O garoto, com cara de bobo, e assustado com o interrogatório, se afastava, mas a Mãe foi segurá-lo pelo braço: “Mas diga, menino, ele entrou no mar? Como é que você não viu, você não estava com ele? Hein? Ele entrou no mar?”.

— Acho que entrou... ou então foi-se embora.

De pé, lábios trêmulos, a Mãe olhava para um lado e outro, apertando bem os olhos míopes para examinar todas as crianças em volta. Todos os meninos de oito anos se parecem na praia, com seus corpinhos queimados e suas cabecinhas castanhas. E como ela queria que cada um fosse seu filho, durante um segundo cada um daqueles meninos era o seu filho, exatamente ele, enfim — mas um gesto, um pequeno movimento de cabeça, e deixava de ser.

Correu para um lado e outro. De súbito ficou parada olhando o mar, olhando com tanto ódio e medo (lembrava-se muito bem da história acontecida dois a três anos antes, um menino estava na praia com os pais, eles se distraíram um instante, o menino estava brincando no rasiño, o mar o levou, o corpinho só apareceu cinco dias depois, aqui nesta praia mesmo!) — deu um grito para as ondas e espumas — “Joãozinho!”.

Banhistas distraídos foram interrogados — se viram algum menino entrando no mar — o pai e o amigo partiram para um lado e outro da praia, a Mãe ficou ali, trêmula, nada mais existia para ela, sua casa e família, o marido, os bailes, os Nunes, tudo era ridículo e odioso, toda essa gente estúpida na praia que não sabia de seu filho, todos eram culpados — “Joãozinho !” — ela mesma não tinha mais nome nem era mulher, era um bicho ferido, trêmulo, mas terrível, traído no mais essencial de seu ser, cheia de pânico e de ódio, capaz de tudo — “Joãozinho !” — ele apareceu bem perto, trazendo na mão um sorvete que fora comprar.

Quase jogou longe o sorvete do menino com um tapa, mandou que ele ficasse sentado ali, se saísse um passo iria ver, ia apanhar muito, menino desgraçado! O pai e o amigo voltaram a sentar, o menino riscava a areia com o dedo grande do pé, e quando sentiu que a tempestade estava passando fez o comentário em voz baixa, a cabeça curva, mas os olhos erguidos na direção dos pais:

— Mãe é chaaata...

*Maio, 1953*

**Rubem Braga**

Fonte: <http://blogdoinhare.blogspot.com/2016/05/m.html>. Acesso em: 16 de fev. 2021.