

correção, **CORREÇÃO,** *revisão e* **REVISÃO E** *coautoria* **COAUTORIA**

Paula
Henrique
Batista

**CORREÇÃO,
REVISÃO E
COAUTORIA**

PAULA HENRIQUE BATISTA

correção,
CORREÇÃO,
revisão e
REVISÃO E
coautoria
COAUTORIA

ARARAQUARA
LETRARIA
2018

CORREÇÃO, REVISÃO E COAUTORIA

PROJETO EDITORIAL

Letraria

PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO

Letraria

CAPA

Letraria

REVISÃO

Letraria

BATISTA, Paula Henrique. **Correção, revisão e coautoria**. Araraquara: Letraria, 2018.

ISBN: 978-85-69395-26-3

1. Correção; 2. Revisão; 3. Coautoria; 4. Produção textual; 5. Professor.



CONSELHO EDITORIAL

Ana Carolina Freitas Gentil Almeida Cangemi (UNESP)

Cibele Beirith Figueiredo Freitas (UNESC)

Michelle Aparecida Pereira Lopes (UEMG)

Natália Cristine Prado (UNIR)



SUMÁRIO

Prefácio	6
Apresentação	9
Introdução	11
Capítulo 1 O texto como expressão comunicativa	15
Capítulo 2 Autoria e coautoria: função-autor	21
Capítulo 3 Função-autor, escola e autonomia	29
Capítulo 4 Correção e/ou revisão: etapas da produção de textos	36
Capítulo 5 Perspectivas de futuros docentes	45
1 - O QUE DEVE SER CORRIGIDO?	47
2 - O LIMITE DO PROFESSOR	57
3 - CONSIDERAÇÕES SOBRE A REESCRITA	66
Considerações finais	74
Referências	78

Prefácio

PREFÁCIO

Olhar para a produção textual como uma prática nas/das aulas de Língua Portuguesa hoje é como pensar numa relação condicionante singular e inerente dessas aulas, ou seja, não é possível existir aula de línguas – aqui se considerando quaisquer línguas – sem o exercício da produção de textos, dos mais diversos gêneros. Afinal, qual é o papel das aulas de Língua Portuguesa? Qual é o papel do professor de Língua Portuguesa? Como lidar com a produção textual escrita dos alunos sem lhes podar a sua particular forma de se comunicar, de se expressar, de se fazer autor?

Correção, revisão e coautoria nos põe à prova quanto ao olhar atento que a tarefa de trabalhar com o texto dos alunos exige. Não se trata de um simples apontamento de equívocos e/ou questões linguísticas a serem revistas, arrumadas, corrigidas. Mais do que isso, trata-se de considerar o sujeito-autor que está posto no texto a ser corrigido. Trata-se de levar em conta os conhecimentos históricos, sociais, culturais, econômicos, de mundo – por assim dizer –, tanto daquele que produz como daquele que faz a correção, uma vez que se precisa alcançar o que fora ali naquele texto apresentado, colocado, defendido.

O que Batista nos apresenta nesta obra é um olhar cuidadoso e delicado no que diz respeito ao momento da lida com a produção textual escrita em sala, nas aulas de Língua Portuguesa. Motivados pela vivacidade dos anos de Graduação vividos no Curso de Letras, constantemente sendo instigados para o exercício da docência, apesar de outras portas serem passíveis de sua formação, os acadêmicos, prestes a concluírem o curso, costumeiramente se questionam sobre como corrigir e avaliar os textos de seus futuros alunos. Como efetivamente fazer acontecer a prática de análise linguística?

Este *e-book* é o resultado de uma pesquisa acadêmica cujo objetivo era ser um trabalho de conclusão de curso, o que, certamente, extrapolou todo e qualquer limite a ele relacionado, uma vez que se mostrou como um riquíssimo e bem elaborado material de estudo para professores e futuros professores da área de Língua Portuguesa no que se refere à prática da produção textual em sala de aula. Não se trata de apresentar critérios de como corrigir, nem receita de como lidar com esta ou aquela situação de produção vinda dos alunos, cuja criatividade e ousadia são únicas! Trata-se de promover uma reflexão muito bem fundamentada teoricamente sobre aspectos relacionados ao texto, quais sejam: correção, revisão, autoria e coautoria. Batista trabalha com alguns conceitos bem colocados sobre esses temas, deixando claro o contexto a que se referem e o lugar do qual se fala: a sala de aula. Isto posto, quando se apresenta a palavra “revisão”, aqui, está-se referindo àquela praticada em sala, nas escolas, não necessariamente à que se pode/deve fazer em ambientes da área da comunicação, do jornalismo.

Sensação muito agradável e aprazível perceber, na escrita própria, de punho, à mão, as respostas dos acadêmicos formandos de Letras, o que lhes é fundamental a cada pergunta apresentada por Batista. Na realidade brasileira atual, em que há tão poucos jovens adolescentes querendo adentrar no mundo da docência, da licenciatura, sentir nas colocações de quase professores que a produção textual é relevante e, de certa forma, contribui para a formação da autonomia do indivíduo, é a certeza de que a educação tem papel essencial na construção de uma sociedade mais emancipatória e crítica na sua essência.

Correção, revisão, coautoria é uma obra que faz pensar sobre a produção de texto de uma forma muito mais responsável, pois faz pensar sobre as razões do exercício da produção em sala de aula, sobre como deve se comportar quem corrige – o professor – e quem revisa e reescreve – o aluno. Faz olhar para a Língua Portuguesa, de forma implícita, não como uma

disciplina de Gramática, mas como uma disciplina de comunicação, cujos aspectos linguísticos deverão ser considerados ao extremo, associados a elementos como a coesão e a coerência textuais, além da noção exata do que vem a ser um texto na sua modalidade escrita.

Trata-se de uma obra construída com cinco grandes capítulos – O texto como expressão comunicativa; Autoria e coautoria: função-autor; Função-autor, escola e autonomia; Correção e/ou revisão: etapas da produção de textos; Perspectivas de futuros docentes –, os quais fazem viajar nas nuances reais e imagináveis da prática da sala de aula quando da produção de um texto escrito. Instiga futuros professores e intriga aos que já estão na escola, pois provoca a pensar nos níveis de responsabilidade dos envolvidos na prática da produção. Quem corrige também contribui para a produção? Até quando pode o professor intervir? Quem revisa? O aluno pode ser considerado autor? São perguntas as quais o texto de Batista nos leva a responder após a leitura, além de nos provocar para mais leituras, da própria obra e de outras, porque ser professor é estar em constante processo de aprendizagem, no trabalho diário de manter acesa a luz da curiosidade, o olhar para a reflexão e o brilho do desafio. *Correção, revisão e coautoria* fazem com maestria a provocação necessária para que o professor e o futuro professor de Língua Portuguesa olhem para a produção de texto escrita com a atenção, o carinho e o compromisso que ela exige. Leitura recomendada e cuja discussão é/será sempre desafiadora!

Daniela Arns Silveira/UNESC
Agosto/2018

Apresentação

APRESENTAÇÃO

Provavelmente todo mundo em algum momento da vida já leu um texto de algum colega para dar uma opinião. E talvez a maioria tenha hesitado quanto ao que dizer. Afinal, não só você teria que opinar sobre algo que acabara de ler, quanto teria que fazê-lo diretamente ao autor dessa produção textual. Tudo isso tendo em mente o quanto sabemos sobre produção textual e o quanto a pessoa em questão consegue receber de críticas. Se pensarmos, então, no fato de os textos serem parciais e incompletos, essa se torna uma atividade um tanto difícil se você realizá-la consciente de tudo isso. O que acontece, entretanto, é que nem sempre pensamos no que está por trás de uma simples leitura para dar uma opinião.

Durante a graduação em Letras, voltei minha atenção à revisão textual. E até o momento em que comecei de fato a corrigir textos alheios, muitas das nuances dessa atividade passavam totalmente despercebidas. São pequenas coisas que você não consegue notar enquanto apenas lê a teoria por trás ou estuda gramática normativa. Por exemplo, a voz de quem escreveu o texto.

No penúltimo ano de graduação, comecei a revisar o *blog* de uma amiga; foi quando a revisão, para mim, se mostrou mais do que correção de grafia, mostrou que havia uma subjetividade que não estava relacionada à grafia. Após ler vários textos de uma mesma pessoa, você começa a notar alguns vícios ou características particulares nos textos. E a ideia de que “esse é um texto *dela*” trouxe a ideia de autoria, de que como revisora eu tinha limites; de que revisor não é autor.

Mas se o revisor tem tanto conhecimento da língua a ponto de identificar esses detalhes, não teria ele também esse “poder” de alterar a voz do texto? E quanto ao professor de língua portuguesa, que faz essa atividade quase diariamente?

Questões como essa levaram ao surgimento do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), no segundo semestre de 2016. Um trabalho que só foi possível graças à professora Daniela Arns Silveira, que acreditou que eu, naquele curto período, conseguiria finalizar um projeto que inicialmente sequer tinha uma direção definida. Que me ajudou a clarear minhas dúvidas quanto à produção textual – mesmo quando isso se referia a considerar ou não imagens como texto (algo que nem era propriamente foco do trabalho). É também por sugestão dela, e da banca, professoras Cibele Beirith Figueiredo Freitas e Ângela Maria Garcia dos Santos, que resolvi publicá-lo. Porque, a quem trabalha com textos, essas questões, mesmo que já conhecidas, podem vir a trazer reflexões que geralmente não damos tempo para analisar.

Este não é um trabalho que se precipita a dar informações finais sobre os questionamentos feitos, sequer tenta trazer uma resposta única, mas apenas refletir e observar como alguns acadêmicos veem essa questão. E vem a ser publicado na expectativa de que de algum modo possa oferecer reflexões valiosas a quem vier a trabalhar com produção textual.

Paula Henrique Batista
Agosto/2018

Introdução

INTRODUÇÃO



Como meio de expressão, a produção textual continua demonstrando ser essencial à comunicação social. As produções textuais, sejam orais ou escritas – em meios eletrônicos ou não –, materializam-se em diferentes gêneros textuais – como *e-mails*, relatórios, resumos, resenhas, artigos opinativos etc. –, que demonstram as inúmeras possibilidades de tornar a comunicação efetiva. O conhecimento dessa variedade e, também, da variação linguística e do desenvolvimento de produções textuais faz parte do objetivo da disciplina de Língua Portuguesa nas escolas.

Para que esse desenvolvimento seja significativo ao aluno em sua construção de conhecimento, e vivência em meio social, passou-se a ver no trabalho com o texto, de forma mais contextualizada, um meio de alcançar melhores resultados. Desse modo, o ensino de gramática normativa passou a não ser mais o objeto-foco das aulas de Língua Portuguesa, dando um maior espaço à interpretação e à produção de textos. Contudo, esse espaço precisa de um olhar mais cuidadoso, principalmente se for considerado que a produção e a interpretação de textos dependem não apenas do nível de letramento dos alunos, como também do conhecimento, da experiência e do letramento do professor – que se encontra na posição de mediador e é, de certo modo, aquele que planeja e direciona as aulas a serem ministradas. Tudo isso é somado à realidade atual, em que carga horária, falta de motivação e outros fatores, de certo modo negativos, parecem tão presentes.

O ensino de produção textual é uma etapa fundamental aos alunos no decorrer de todos os anos, tanto da educação básica quanto do ensino superior, cujo objetivo é o exercício dessa produção aliada à criticidade e à autonomia do educando. Referindo-se apenas à produção escrita, mas não excluindo a importância de outras produções, tem-se todo um trabalho de leitura, motivação – também podendo ser dito como “incentivo” – e, então, a produção propriamente dita, dado que, para escrever, precisa-se de um *o que dizer* (BACK, 2000; ANTUNES, 2010; SANTOS; RICHE; TEIXEIRA, 2015).

Feita a produção textual, vem uma das etapas que deve, considerando ser esse um momento de ensino-aprendizagem em sala de aula, ser vista como uma das partes mais essenciais no trabalho com o texto: a correção do professor. Será essa que indicará e observará o desempenho do aluno, mostrando o que está bom ou o que pode ser aperfeiçoado –em parte, levando em consideração o progresso ou não que o estudante em questão vem demonstrando em outras produções. Não há apenas uma forma de correção, o que deixa esse processo tão abrangente e complexo, principalmente pelo fato de que dada correção só será feita considerando os possíveis “erros” do aluno – seja quanto a questões gramaticais, de gênero textual etc. Em síntese, significa que não haverá correção de grafia se esta não aparecer equivocada no texto, por exemplo.

Parte da complexidade mencionada resulta do fato de que toda correção é feita por um propósito previamente definido – seja para agir como um “diagnóstico” dos estudantes (e da turma num geral; procedimento adequado quando se quer estabelecer com mais precisão do que a turma precisa), seja apenas como atividade avaliativa necessária ao cumprimento dos requisitos da disciplina. Esse propósito, também, leva em consideração se se está com a primeira versão ou não do texto – o que significa pesar, durante a leitura/correção, o quanto o aluno alterou e/ou seguiu da correção feita anteriormente.

Neste *e-book*, se está considerando mais do que a primeira versão do texto, o processo de correção que (muito provavelmente) pedirá por uma reescrita – e, conseqüentemente, o que será denominado de *revisão* (por parte do aluno) (RUIZ, 2015). Isso faz com que pensar a

finalidade da produção textual para o professor soe não menos do que essencial. Ao esperar pela reescrita, o professor já poderá indicar e comentar pontos, no texto do aluno, que podem ser melhorados.

Todavia, nisso, se for ponderada a subjetividade dos indivíduos e que uma mesma produção textual poderia ser corrigida de diferentes formas por diferentes professores, um questionamento parece levantar certa inquietação: há uma influência, por parte do professor, na autoria do aluno? E, se há, o professor está ciente disso?

Indo além da questão de o próprio texto ser produzido a partir de um pedido do professor, e tendo em vista que a autoria é aqui considerada parte constituinte de todo texto, dado que não existe texto sem autor – o desconhecimento acerca do autor não implica em sua inexistência, e sim em sua ocultação (cuja ausência tende, por vezes, a se tornar uma presença coletiva e anônima) –, envolvem-se, também, outros dois pontos importantes nesse questionamento: a autonomia do educando e a possível coautoria do professor – presumindo que seja este a trabalhar com a produção textual.

A autonomia do educando está relacionada tanto ao posicionamento do próprio aluno quanto do professor, e a possível coautoria do professor envolve a “interferência” do docente na produção textual. Porém, não se pode deixar de observar que todo este questionamento deve ser considerado partindo-se de qual visão se tem da educação e do ensino de Língua Portuguesa e quais são seus objetivos.

Tudo isso envolve, claramente, a formação do professor. Ponderando sobre isso, a pesquisa de conclusão de curso que realizamos e que resultou neste *e-book* procurou verificar o que formandos em Letras reconhecem acerca da revisão/correção textual e da coautoria, a ponto de saberem lidar com ambos em sua prática pedagógica. Apesar de os termos “revisão” e “correção” se diferirem, essa distinção depende do posicionamento que se tem em relação ao texto e, por isso, não foi nosso foco verificar se os formandos faziam essa distinção, nem utilizar os termos de forma excludente. Para isso, no intuito de se melhor compreender a temática e os questionamentos abordados, se propõe um espaço para refletir sobre cada ponto referente à coautoria do professor.

Num primeiro olhar, embora pareça fácil definir o que é um texto, sendo este uma parte constituinte da comunicação humana em sociedade, e, por isso, objeto da produção textual e das aulas de Língua Portuguesa, sua compreensão e definição propriamente ditas podem ser um pouco complexas e geram alguns questionamentos. Exemplo seria pensar o que um texto precisa para assim ser considerado; seriam elementos como coesão e coerência? Essas indagações são abordadas no primeiro capítulo deste *e-book*, já expondo a sutil, mas grande diferença entre utilizar e compreender algo.

Tendo já um embasamento sobre o que é texto, levantam-se questionamentos acerca do que é um autor e sua autoria e se esta pode ser encontrada no âmbito escolar, além de se associar, a isso, a autonomia do educando. Logo em seguida, no capítulo 2, apontam-se algumas das questões relevantes à correção textual em sala de aula, no que tange ao papel do professor como aquele que auxilia o aluno no desenvolvimento de sua escrita.

De início, então, traz-se uma definição do que se entende por revisão, correção e coautoria, buscando compreender a relação entre esses conceitos e, também, identificar de que modo a correção está associada ao processo de produção textual e à melhoria dos textos dos alunos,

considerando o papel do professor de línguas. Já no último capítulo, faz-se uma análise, a partir de entrevistas, em relação ao entendimento dos formandos em Letras sobre revisão/correção e coautoria, observando como esta é vista e como será, possivelmente, utilizada em sala de aula. Isso foi feito tendo por objetivo final tentar verificar se, e a partir de que momentos, a autoria e a revisão/correção por parte do (futuro) professor influenciam no texto/autoria do aluno.

Não deixamos de considerar que todas essas questões são amplas e que este trabalho não pretende trazer uma resposta definitiva, ou sequer expor uma resposta só, bastando, em si, ponderar e refletir sobre a forma como se corrige e se encara o texto do estudante. Dito de outro modo, espera-se que o leitor venha a utilizar este *e-book* como uma forma de refletir sobre a temática em questão, numa leitura crítica e que, possivelmente, contribua para a atividade docente.

Capítulo 1

O TEXTO COMO EXPRESSIONÃO COMUNICATIVA

Como objeto de estudo e ensino, o texto é considerado o elemento-chave que deve guiar as aulas de línguas, seja ele escrito ou oral. Os atuais estudos da área apontam que o ensino de gramática (normativa), principalmente descontextualizado, é praticamente ineficaz¹ aos propósitos então estabelecidos para o ensino de línguas. Porém, embora bastante discutido e gerando vários estudos, compreender o que é um texto, na verdade, é mais difícil do que parece numa visão superficial. Nisso, ao buscar percorrer a compreensão de revisão, correção e (co) autoria, na perspectiva de que um professor ou mesmo um estudioso da área precisa ter noção do que está analisando, possuir uma ideia, mesmo que breve, do que é texto, parece fundamental. Por isso, este capítulo servirá como uma base para se pensar sobre texto, demonstrando o porquê dessa complexidade e buscando, também, caminhar por argumentos que auxiliem o leitor a uma melhor compreensão do objeto – texto – que serve de base para a produção da (co)autoria.

Uma ideia inicial de texto como frases ou longos amontoados de palavras pode ser, após uma breve análise, um pouco limitada. Basta, para ver além dessa concepção, observar que tipo de textos nos cercam e como eles são apresentados – uma tarefa não tão simples. Mais do que um conjunto de palavras, segundo Antunes (2010, p. 30), “[...] todo texto é a expressão de algum propósito comunicativo”. Essa visão traz uma ideia abrangente e, talvez, um tanto complexa e subjetiva, se olharmos o texto não verbal². O texto, nessa concepção, deixa de ser apenas um conjunto de vocábulos – mesmo porque apenas uma palavra já pode ser considerada um texto –, incluindo imagens, sons e qualquer expressão com propósito comunicativo. Nesse viés, pensando no contexto do ensino-aprendizagem (em sala de aula), cabe ao professor e/ou estudioso da área observar que o mais importante é a comunicação antes de outras questões gramaticais – ponto extremamente importante ao se trabalhar com produção textual, algo que será mais detalhado posteriormente.

Essa subjetividade – levando em conta a ideia de propósito comunicativo –, contudo, possui certas “regras”, ou elementos, a serem observadas para que se possa constatar, de acordo com Antunes (2010), o que seria um texto, dado que uma definição um tanto vaga e subjetiva quanto apenas possuir propósito comunicativo pode não ser suficiente para compreendê-lo; um exemplo seria pensar na forma ou no jeito como esse texto é apresentado. Então, precisa-se, primeiramente, ver o que é a chamada *textualidade*. Para Antunes (2010), a textualidade é o “modo” com que a comunicação se efetiva, sendo representada, também, pelos gêneros textuais – bilhete, reportagem, poema, romance etc. “Daí que nenhuma ação de linguagem acontece fora da textualidade” (*Ibidem*, p. 29). Isto é, toda ação de linguagem, os atos de comunicação, possui textualidade, que seria a “forma” como essa ação está manifesta. Esta é encontrada a partir de critérios estabelecidos por alguns autores, como Antunes (2010), Koch e Travaglia (2008) e Santos, Riche e Teixeira (2015): coesão; coerência; intencionalidade; aceitabilidade; situacionalidade; intertextualidade; e informatividade³.

1 Não se diz, aqui, a exclusão do ensino de Gramática Normativa; ao contrário, sua presença é considerada tão relevante quanto às demais. Diz-se ineficaz ao considerar seu ensino descontextualizado, isto é, sem ver a língua como interação entre sujeitos histórico-sociais. Tem-se, então, como objetivo do ensino de línguas, a formação leitora e o desenvolvimento/refinamento de escrita do aluno. De modo que, além do ensino de gramática (preferencialmente contextualizado), se necessita, também, de um “suplemento” com atividades de leitura e interpretação, além de produção textual (BRASIL, 2006; BACK, 2000).

2 Santos, Riche e Teixeira (2015), ao abordarem o texto como elemento/objeto de estudo, demonstram a necessidade de usar não só textos verbais como também os não verbais (as imagens) em sala de aula.

3 Apesar de serem critérios tão valiosos ao estudo aprofundado de textos e análises destes, não são o centro deste *e-book* e, portanto, foram apenas brevemente mencionados.

Entretanto, como bem apontam Santos, Riche e Teixeira (2015), não é indispensável a existência de todos esses critérios em conjunto, já que apenas um desses, por exemplo, poderia ser suficiente para que se produzisse um texto. Considerando isso, e a ideia de que há a necessidade de textualidade para se ter um texto, mas não deixando de ver que há textos com poucos dos critérios acima mencionados, pensar numa definição mais clara do que a de Antunes (*op. cit.*) parece complicado. O texto, numa síntese um pouco limitadora, então, como já dito, parte de um propósito comunicativo, pois será este a definir toda a sua composição; para quem, como e o que será dito. Outros autores, ainda, numa linha semelhante a aqui seguida, descrevem-no

[...] como uma unidade linguística concreta (perceptível pela visão ou audição), que é tomada pelos usuários da língua [...], em uma situação de interação comunicativa específica, como uma unidade de sentido e como preenchendo uma função comunicativa reconhecível e reconhecida, independentemente da sua extensão. (KOCH; TRAVAGLIA, 2008, p. 8-9).

A partir dos critérios mencionados, e da observação de como a textualidade se faz presente nos atos comunicativos, pode-se ver que tudo que é dito possui – mesmo que inconscientemente – uma intenção (ANTUNES, 2010). Mesmo porque, e precisa-se de uma ênfase nessa questão, todo ato comunicativo é produzido com algum propósito para determinado público.

O discurso do professor em sala de aula, por exemplo, levará em conta seu público, os alunos, ao escolher o assunto e o modo como este será propagado/discutido – neste ponto, inclusive, pode entrar em questão a didática do professor, que não deixa de levar em conta o mencionado quanto ao texto, assim como dificilmente se faz um artigo científico (com termos específicos da área) destinado a crianças do ensino fundamental.

Dito de outro modo, há a necessidade do leitor-interlocutor para que o texto faça sentido, dado que um mesmo discurso terá construções diferentes para diferentes interlocutores. Ressalta-se aqui que o interlocutor pode ser o próprio locutor, ao contrário do que se pode entender de alguns estudos⁴, que dão margem a essa interpretação. De modo que o próprio produtor do texto atua como interlocutor, sendo, assim, produtor e receptor, e atuando, também, na compreensão e na melhoria de seu texto.

Assim, a visão da necessidade de um interlocutor é tão imprescindível quanto a própria textualidade. Todo ato de comunicação parte de uma necessidade de expressão, seja ela para um diálogo, para uma produção textual em sala de aula, um diário ou mesmo para falas isoladas, ditas apenas a si mesmo. Ao professor, no entanto, será mais relevante focar nos textos que necessitam de um interlocutor que não o próprio locutor; aqui, porém, cabe considerar que, mesmo havendo outro interlocutor, o aluno (neste caso) continuará sendo locutor e interlocutor, devendo-se, inclusive, levar em conta que ele precisa, de certo modo, aprender a olhar para o próprio texto.

4 Para Antunes (2010, p. 31-21), “[...] o texto, como expressão verbal de uma atividade social de comunicação, envolve, sempre, um parceiro, um interlocutor. Não simplesmente pelo fato de que temos uma companhia quando falamos e, assim, não o fazemos sozinhos. Mas, sobretudo, pelo fato de que construímos nossa expressão verbal com o outro, em parceria, a dois; de maneira que o texto vai tendo um fluxo conforme acontece a interação entre os atores da ação da linguagem.”.

Ademais, tendo percebido a questão da expressão comunicativa, convém verificar alguns dos pontos mais comentados em relação aos textos e à sua produção e leitura. Como, para Santos, Riche e Teixeira (2015, p. 17), o fato de que “o texto é considerado elemento de interação, marcado pela coesão entre seus elementos e pela sua coerência interna/externa”. Esses dois pontos, integrantes dos critérios de textualidade, são os mais recorrentemente mencionados ao se falar de texto, talvez por serem os mais nitidamente observáveis – num total ou na superfície do texto; aqui, remete-se ênfase ao texto escrito, particularmente foco do presente trabalho – ou por receberem, acima dos demais critérios, uma maior visibilidade.

É de conhecimento comum entre os estudiosos da área ou entre muitos alunos da educação básica a afirmação de que, para ser considerado um texto, precisa-se de coesão e de coerência – e, tendo em vista os critérios de textualidade, de certo modo isso faz sentido. Contudo, a afirmação acima mencionada, de Santos, Riche e Teixeira (2015), propõe certo questionamento, que merece uma atenção minuciosa e, também, embora talvez não na mesma proporção, cautelosa. Diante dessa ideia, ao não ter coerência, perde-se a posição de texto – e, então, se pode propor chamar de “não texto”. Porém, para ser classificado como um “não texto”, ter-se-ia que ter uma clara definição de textualidade e do propósito comunicativo do elemento por ora denominado “não texto”, além de se ver no que – e talvez como e para quem – a falta de coesão ou coerência interferem na leitura do “(não) texto”. Há textos sem coesão (macroestrutural), como *Circuito Fechado*⁵, do Ricardo Ramos, que podem ainda assim ser compreendidos, pois há uma coerência fácil de ser entendida e recuperada, dado que as palavras se ligam num contexto familiar aos leitores.

No entanto, a questão da coerência pode não ser tão facilmente compreendida; alguns autores apontam que não existe texto sem coerência, como Koch e Travaglia (2008, p. 47), para quem esta “[...] se estabelece na dependência de uma multiplicidade de fatores, o que inclusive levou a uma abordagem multidisciplinar dessa mesma coerência.” Estes autores, após um levantamento das diferentes posições quanto à coerência, permitem a visão e a compreensão de que a coerência não depende exclusivamente do texto, como também não depende exclusivamente do leitor. Isso levou a um abrangente estudo da questão em diversas áreas do conhecimento.

Sendo, ainda, um critério de textualidade, a coerência, segundo Koch e Travaglia (2008), pode ser vista como um *princípio de interpretabilidade*, isto é, o que possibilita que haja sentido no texto; e, também, demonstram que, como parte de um propósito comunicativo, há, inevitavelmente, elementos que dão coerência ao texto. Ademais, convém observar, num exemplo, que caso um texto denso e complexo de filosofia, física etc. seja lido por um indivíduo que nunca tenha lido nada a respeito, prontamente o achará incompreensível, e, logo, incoerente. Ao passo que um sujeito com grande conhecimento do assunto consiga dizer sem dúvidas o que é um texto coerente. Essa ideia mostra, claramente, que a coerência para o leitor dependerá de sua bagagem e, não menos, de sua visão para com o texto. Por conseguinte, “uma vez que ela [a coerência] passou a ser vista como um princípio de interpretabilidade do texto, tudo o que afeta (auxilia, possibilita ou dificulta, impede) essa interpretação do texto tem a ver com o estabelecimento da coerência” (KOCH; TRAVAGLIA, 2008, p. 47). Considerando-a assim, ainda

⁵ “Chinelos, vaso, descarga. Pia, sabonete. Água. Escova, creme dental, água, espuma, creme de barbear, pincel, espuma, gilete, água, cortina, sabonete, água fria, água quente, toalha. Creme para cabelo, pente. Cueca, camisa, abotoaduras, calça, meias, sapatos, telefone, agenda, copo com lápis, caneta, blocos de notas, espátula, pastas, caixa de entrada, de saída, vaso com plantas, quadros, papéis, cigarro, fósforo. Bandeja, xícara pequena.” Trecho do texto mencionado, disponível em: <<http://www.pucrs.br/gpt/substantivos.php>>. Acesso em: 12 out. 2016.

se podem estabelecer noções as quais são necessárias para que o leitor tenha o texto como coerente. São elas, de acordo com Koch e Travaglia (2008): elementos linguísticos; conhecimento de mundo; fatores pragmáticos e interacionais. Todavia, ao depender, em parte, do leitor para a verificação da coerência, fica perceptível que o texto representa-se como um todo incompleto, cujo sentido é preenchido pelo leitor.

Para Orlandi (2007), os textos possuem uma *incompletude* que só vem a ser possivelmente desfeita no momento da leitura, em que o leitor utiliza de toda sua bagagem de conhecimentos – conscientemente ou não – para interpretá-lo. Seria como dizer, então, que o discurso só se completa ao possuir um interlocutor; seja ele o próprio produtor do discurso ou outrem. Dado que, no momento de produção, o próprio locutor já está lendo/ouvindo o texto sendo formado e, de certo modo, o lendo/interpretando. Dito de outro modo, durante a escrita de um texto, a leitura deste é sempre presente – pode-se considerar aqui, inclusive, que, além de se relacionar com a mensagem que o sujeito estará a transmitir, este, ao escrever, leva em consideração o que já foi dito/escrito para a continuação de seu texto. Do mesmo modo, ao se escrever a parte de conclusão de um texto, considera-se todo o texto já anteriormente escrito e, provavelmente, lido.

Esse ponto, envolvendo texto, produtor e interlocutor, direciona o olhar para os significados (possíveis) do texto. Conforme Colomer (2003, p. 99), “os limites do significado acham-se nas relações entre as intenções do autor, o conhecimento do leitor e as propriedades do texto, durante o processo de interpretação”. Isso retoma tanto a ideia de locutor-interlocutor e de incompletude do texto quanto a coerência como princípio de interpretabilidade, deixando em aberta a questão de como o leitor irá encarar o texto. O modo, a forma ou a perspectiva com que se encara um texto demonstram ser essenciais durante a leitura e favorecerão ou não o entendimento do texto.

Ainda referente ao entendimento do que é texto, parece fundamental ver que, como bem coloca Antunes (2010, p. 31), “[...] compreender um texto é uma operação que vai além de seu aparato linguístico, pois se trata de um evento comunicativo em que operam, simultaneamente, ações linguísticas, sociais e cognitivas”, além do fato de que “[...] nenhuma obra, inclusive o livro mais simples, é inocente ideologicamente” (COLOMER, 2003, p. 117). Isso porque os indivíduos, inconscientemente, dependem de seus conhecimentos prévios para produzir significado, sendo esse passível de ser compreendido por outrem, o que necessita de uma espécie de conhecimento mútuo, como a língua, que, por mais limitada que seja, sempre pode criar algo diferente, novo e compreensível. Esse acúmulo de conhecimento sempre dependerá da construção histórico-social do indivíduo, e, inevitavelmente, produzirá as ideologias com as quais o locutor tem convivência.

A presença dessas ideologias, as quais aqui se mencionam, é intrínseca a todo texto/discurso produzido, de modo que a afirmação de Colomer (2003) pode ser vista mais do que como uma constatação, visto que a consciência desse fato resulta num olhar mais abrangente e cuidadoso ao se considerar o texto num todo – tanto em sua construção e gramática quanto em sua mensagem, o discurso e as ideologias que traz. Como aponta Colomer (2003), mesmo um livro infantil traz ideologias; uma família composta por pai, mãe e filho já demonstra uma ideologia, do mesmo modo que se fossem retratadas duas mães e um filho – embora não seja o foco da obra, não é difícil associar que pode haver, daqui, um posicionamento sobre a constituição familiar, assunto bastante debatido nos últimos anos. O locutor geralmente se posiciona em determinadas questões mesmo sem perceber e é a partir delas que formará sua visão de mundo e interpretará os textos alheios. Para Colomer (2003, p. 120), “[...] a ideologia

não é um conceito suspeito em si mesmo, mas, ao contrário, molda a todos os indivíduos de uma sociedade, e que as diversas constelações de valores existentes configuram a imagem que as crianças formam de si mesmas e da sociedade em que vivem”. O mesmo quanto ao leitor que, ao ler e preencher a incompletude do texto, o fará de acordo com suas ideologias; e eis que o leitor-professor, obviamente, também o fará.

Embora os conceitos apresentados neste tópico não sejam discutidos do ponto de vista conceitual, mostram-se importantes para que se tenha uma visão mais abrangente e completa do trabalho com o texto e suas implicações, do modo como são considerados no presente trabalho. Isto é, o texto parte de uma expressão comunicativa e não é isento de ideologias, de modo que o leitor, revisor, corretor e/ou professor deverão saber disso ao *julgar*⁶ um texto ou se posicionar na revisão-correção deste.

6 O uso específico deste vocábulo se refere a um posicionamento que, obrigatoriamente, deve ser tomado na leitura do texto por parte do professor. Durante a leitura/correção, este deverá ver o que há de adequado e inadequado no texto, e apontá-lo ao aluno – não se diz, contudo, que se tenha foco nos aspectos negativos ou positivos. Esses apontamentos – que devem ser considerados subjetivos e não completamente “corretos” ou imutáveis – podem ser considerados como um “julgamento”, isto é, uma decisão e/ou opinião de dado sujeito quanto à qualidade do texto.

Capítulo 2 **CAPÍTULO 2**

AUTORIA E COAUTORIA: FUNÇÃO-AUTOR

Na construção histórico-social do sujeito, a partir das interações sociais e por meio delas, os discursos – do indivíduo e dos sujeitos com quem interage – dialogam e se constroem, quase inconscientemente, formando e moldando o próprio indivíduo; ouvindo, lendo, escrevendo, falando e interpretando o mundo, sempre somando as informações às outras, num percurso a que se soma o apagamento e o silêncio. Isso porque a interdiscursividade, que permeia a comunicação humana, permite um constante desenvolvimento social e psicológico, garantindo a “renovação” e a (re)construção dos discursos – em outras palavras, pensando nos discursos como uma essência, que tende a gerar textos, pode-se dizer que, como uma planta, vivendo em contato com o ambiente ao seu redor, essa essência “absorve” e dialoga com as experiências próprias e as alheias, nas (observ)ações diárias.

Na (i)limitação das línguas, “as palavras trazem os sentidos construídos ao longo da história de cada um. Aos poucos, revelam-se as polissemias, dependendo da afinidade temática de cada sujeito” (SOUZA, 2006, p. 19), de modo que, em suas individualidades, dificilmente se encontrarão dois textos iguais, dado que sempre “surgem” a partir do contexto e do interlocutor presentes para/na criação do texto. É o locutor, na sua subjetividade de indivíduo, e existência pensante no mundo que permite essa diferença entre os textos, marcando as escolhas no léxico e no conteúdo do texto, além de deixar presente a ideologia do sujeito – relembrando a fala de Colomer (2003) quanto à ideologia, que pode, ou não, coincidir com o pensamento direto do sujeito. Este é outro ponto curioso ao se refletir sobre textos, porque mesmo que seja produto de uma individualidade, o ser humano é capaz de (re)produzir ideias que não sejam as suas.

Importante ressaltar que o sujeito a que neste trabalho se buscará especificar e associar ao que se virá a chamar de autoria – e, também, na (possível) relação de coautoria com o professor – é o aluno/educando; ponto importante que estabelece parte da base deste trabalho, dado que não há prática pedagógica sem aluno. Pensar na autoria do professor também parece bem pertinente, uma vez que só existe uma coautoria se os dois (ou mais envolvidos) podem ser chamados de *autor*. Todavia, convém mencionar que não cabe aqui definir a autoria no meio acadêmico⁷ – ambiente a que, de certo modo, o professor teve certo acesso e/ou contato –, com suas abrangências e complexidades que envolvem a responsabilidade e a efetiva participação no processo de pesquisa e de escrita.

Verificar a presença ou não de autoria depende, primeiramente, de uma definição de *autor*. Ao passo que defini-lo implica, também, embora não necessariamente, compreender uma noção de sujeito, dado que, para alguns autores, como Foucault (1996, 2015) e Orlandi (2001, 2007), o autor é uma das funções do sujeito, denominada de *função-autor*. Ideia apresentada por Foucault (1996, p. 26), para quem “o autor, não entendido, é claro, como o indivíduo falante que pronunciou ou escreveu um texto, mas o autor como princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações, como foco de sua coerência”. Isto é, autor não como o sujeito, mas como *uma posição* deste sujeito, supondo-se que nem todo discurso do sujeito possui autoria; o que também pode gerar certo questionamento, sobre se, sendo *uma função*, todo sujeito a possui. Ou mesmo levantar o questionamento inicial de Foucault (2015, p. 268) ao se pensar no autor: “Que importa quem fala?”.

7 No texto *Avaliação da Pós-graduação: publicações e projetos de pesquisa*, apresentado no XXX ENANPOLL, 2015, Vera L. M. de Oliveira e Paiva expõe questionamentos pertinentes para que se pense sobre a autoria no âmbito acadêmico. Um dos pontos apresentados se refere aos critérios de autoria criados em Vancouver, 1978: “Os créditos de autoria devem estar baseados somente em contribuições substanciais para (A) concepção, planejamento, análise ou interpretação dos dados, (B) redação do artigo ou sua revisão intelectual crítica, (C) responsabilidade pela aprovação final para publicação. Todas as condições (A, B e C) devem ser cumpridas”. Esses, de certo modo, podem ser relacionados aos pontos comentados neste trabalho em relação ao texto dos alunos. Disponível em: <<http://anpoll.org.br/eventos/enanpoll2015/wp-content/uploads/2014/12/VeraFinal.pdf>>. Acesso em 23 out. 2016.

Fora essa a pergunta de abertura da conferência de Foucault, em 1969, na qual também comenta e questiona a escrita contemporânea e o apagamento do autor; aquela, agora, pode acabar por direcionar a outras reflexões. Esse apagamento, muito comentado com o conhecido texto *A morte do autor*, de 1968, no qual, para Barthes (2006, p. 58), “o *autor* é uma personagem moderna, produzida sem dúvida por nossa sociedade na medida em que [...] ela descobriu o prestígio do indivíduo ou, como se diz mais nobremente, da ‘pessoa humana’”, se tornou uma das peças-chave para se pensar sobre o que Foucault chama de escrita contemporânea, somando-se à individualização do sujeito, nos discursos científicos ou não, além de se propor uma separação entre pessoa (do autor) e obra. Ressalta-se que uma obra, “pronta”, dispõe de certa “desarticulação” com o sujeito que a criou, passando a ter uma autonomia maior, embora resultante da função-autor (e, logo, do sujeito) que a criou. Em outras palavras, vê-se um texto incompleto, mas “autônomo”.

Enquanto, para Barthes (2006, p. 63), ao atribuir um “autor” – um sujeito dotado de sua individualidade e que, por isso, possui certo “posicionamento” no mundo – a dado texto, acaba-se por delimitá-lo em seu campo de significação. Nisso, vê-se o texto como passível de apenas *um* significado *certo* e *verdadeiro*. Porém, não se pode deixar de ver que, na visão de Foucault (2015, p. 269), “o autor é, sem dúvida, aquele a quem se pode atribuir o que foi dito ou escrito” – essa atribuição não precisa necessariamente ser vista como uma limitação a um único significado, mas sim como um elemento constituído em determinado contexto que exclui algumas significações; mesmo porque a significação depende da relação autor (indivíduo subjetivo, função-autor)-texto-leitor (indivíduo subjetivo que interpretará o texto com base em sua individualidade).

Para Foucault, deve-se também associar parte da ideia já mencionada de incompletude do texto e ponderar que não é o sujeito quem escreve, mas sua função-autor, que, ao escrever, se apaga. Dessa forma, pode-se relacionar a essa atribuição do autor um critério de responsabilidade pela/da autoria, de modo que o autor (o sujeito que se supõe com função-autor) se torna responsável pelo que produz.

De acordo com Foucault (2015, p. 271), “essa noção do autor [de atribuição/responsabilidade da obra] constitui o momento crucial da individualização na história das ideias, dos conhecimentos, das literaturas, e também na história da filosofia, e das ciências”. A individualização, a marca do sujeito, ou melhor, da função-autor de um dado sujeito, começa a demarcar uma subjetividade e a consciência de uma impossibilidade de ideologia neutra – o que remete à ideia de Freire (2014) sobre a questão de ideologias e sujeito histórico-social.

Foucault (2015, p. 272) também propõe, após pensar nessa individualização na sociedade, que “pode-se dizer, inicialmente, que a escrita de hoje se libertou do tema da expressão: ela se basta a si mesma, e, por consequência, não está obrigada à forma da interioridade; ela se identifica com sua própria exterioridade desdobrada”. Tendo sido escrito⁸, o texto funciona por si só, como uma unidade que não mais depende de seu enunciador; o que remete à ideia de incompletude do texto de Orlandi (2007). Contudo, não se pode deixar de mencionar sobre essa possível interioridade do texto, isto é, a possível dependência de seu autor-sujeito, de sua única função de expressão *do* e *para* o sujeito para a existência desse texto. A interioridade, por outro lado, também pode ser parte fundamental da construção do autor.

⁸ Assim como se está propondo neste trabalho, Foucault também põe foco ao texto escrito, apesar de não ignorar os demais. Apenas tendo em vista que abarcar todas as materialidades dos textos seria abrangente e envolveria muitas questões, que ultrapassariam seu propósito no momento de sua conferência.

Quanto a este ponto, convém ver o apontamento de Orlandi (2007, p. 78-79), a quem se vê uma junção do subjetivo e do individualizado com o histórico-social:

[...] Para que o sujeito se coloque como autor, ele tem de estabelecer uma relação com a exterioridade, ao mesmo tempo em que ele se remete à sua própria interioridade: ele constrói assim sua identidade como autor. Isto é, ele aprende a assumir o papel de autor e aquilo que ele implica.

Esse ponto é uma questão que se pode associar ao comentado no primeiro capítulo deste *e-book*, em que se considera o texto como uma expressão comunicativa. Todavia, o contexto e o interlocutor são tão fundamentais quanto o próprio locutor. Em outras palavras, a interioridade do texto, seu caráter de forma e de expressão serão tão relevantes quanto sua exterioridade, desde que se considere também a que texto se está referindo, pois um livro de literatura não terá a mesma perspectiva e análise do que um diálogo – seja oral ou escrito – entre amigos.

Neste contexto, pode-se relacionar mais às mensagens *on-line*, que dependem muito dos sujeitos e dos contextos envolvidos para a criação do texto. Já o texto literário não, dado que o interlocutor do livro não influencia (diretamente) em sua produção – ponderando, aqui, a ideia de que o interlocutor é parte importante da produção do texto, mesmo não tendo consciência de quem será esse interlocutor. Ademais, “na escrita, não se trata da amarração de um sujeito em uma linguagem; trata-se da abertura de um espaço onde o sujeito que escreve não para de desaparecer” (FOUCAULT, 2015, p. 272). Pode-se fazer uma associação aqui ao texto, já mencionado, de Barthes (2004).

Por outro lado, na função-autor, em que se vê a responsabilidade caminhando junto ao texto, na necessidade de um indivíduo responsável pela obra, nota-se que “[...] um nome de autor [...] exerce um certo papel em relação ao discurso: assegura uma função classificatória; tal nome permite reagrupar um certo número de textos, delimitá-los, deles excluir alguns, opô-los a outros” (FOUCAULT, 2015, p. 277). Não é difícil pensar em um autor com diferentes obras e conseguir, de algum modo, associá-las entre si, seja Machado de Assis, pela sua narrativa mais densa em certo grupo de seus textos, por exemplo, ou autores contemporâneos, como Haruki Murakami, por sua simplicidade e sua realidade mágica. Tomando Murakami como exemplo, é possível afirmar que, ao leitor conhecedor de, suponhamos, ao menos dois de seus livros, ao ver o nome do escritor japonês na capa de um livro, já se poderá agregar impressões que o desconhecimento desses outros textos e autor não o fariam. O estilo e as temáticas presentes no agrupamento de discursos do autor acabam por direcionar uma perspectiva já previamente estabelecida pelo leitor antes da leitura – o que pode tanto gerar um incentivo positivo quanto negativo (embora não seja o foco deste tópico, o professor não pode deixar de levar isso em consideração). No caso de Murakami, já se esperaria, por exemplo, além da narrativa simples e fluída, a presença de elementos mágicos e, provavelmente, um personagem que busca preencher certo vazio em si.

Para deixar um pouco mais claro, é como se cada sujeito-autor tivesse uma sala preenchida só com suas obras e suas impressões perpassadas pelos textos; até que se leia e passe a desvendar aos poucos sua obra, a sala ficará totalmente em branco, como que vazia. Como numa sala de mudança, com os lençóis brancos sobre os móveis, e se precisa ter o esforço de tirá-los para desvendá-los – apreciá-los, lê-los/interpretá-los e, também, formar uma opinião. Assim é o conjunto de obras de autor, o que, também, implica o fato de que ver a obra num todo não significa compreendê-la integralmente. Voltando ao ponto de autor como quem agrupa os discursos, o filósofo francês também expõe que

[...] para um discurso, o fato de haver um nome de autor, o fato de que se possa dizer “isso foi escrito por tal pessoa”, ou “tal pessoa é o autor disso”, indica que esse discurso não é uma palavra cotidiana, indiferente, uma palavra que se afasta, que flutua e passa, uma palavra imediatamente consumível, mas que se trata de uma palavra que deve ser recebida de uma certa maneira e que deve, em uma dada cultura, receber um certo *status*. (FOUCAULT, 2015, p. 278).

Pode-se supor, de certo modo, que, tendo alguma importância no meio social, um texto teria posse de autoria, dado que não simplesmente “evaporaria” após ser enunciado, e, assim, teria relevância e *status*. Além disso, seria “recebido” de forma diferenciada, como o exemplo comentado logo acima.

Sintetizando, vê-se que, para Foucault (2015, p. 278), “[essa] função autor é, portanto, característica de modo de existência, de circulação e de funcionamento de certos discursos no interior de uma sociedade”. Isso porque a sociedade, em sua construção histórico-social (infundável), é fator determinante para a produção e interpretação de textos. Da mesma forma como se vê a sociedade, pode-se olhar para essa função, que “[...] é, igualmente, o princípio de uma certa unidade de escrita – todas as diferenças devendo ser reduzidas ao menos pelos princípios da evolução, da maturação ou da influência” (FOUCAULT, 2015, p. 282). Isto é, seria considerado um desenvolvimento do sujeito que implicasse também no desenvolvimento de sua função-autor, decorrente de processos como os mencionados. A função-autor, assim, não é imutável, aprimora-se com o tempo, como o sujeito em si. Essa função, seja ou não apenas parte do sujeito, e seu desenvolvimento, acompanham aquele do qual fazem parte, ou seja, o sujeito. De acordo com Chartier (2012, p. 28), historiador leitor de Foucault, essa função “[...] resulta, portanto, de operações específicas, complexas, que relacionam a unidade e a coerência de alguns discursos a um dado sujeito”. É necessário, com isso, considerar a materialidade do texto, isto é, a forma como o texto, e, conseqüentemente, seu discurso, aparece, pois a função-autor será por ali representada. Para o historiador, “[...] a construção do autor é uma função não apenas do discurso, mas também de uma materialidade, materialidade e discurso que na minha perspectiva de análise são indissociáveis” (CHARTIER, 2012, p. 63). Isso porque o discurso, “impalpável”, só pode ser “encontrado” por meio de sua materialidade, que é o texto.

Associando isso à interdiscursividade e à construção do sujeito, é pertinente a afirmação de Souza (2006, p. 19), para quem “a função-autor passa por certa resistência ao comum, para perseguir a individualização, mas presa a uma ou mais comunidades e a discursos”. Isto porque, por mais que se busque a individualização, sempre se estará preso aos contextos sociais e históricos, por conta de a construção e a formação do indivíduo autor serem sempre permeadas pelos discursos anteriores que circulam no momento da enunciação. Desse modo, todo discurso enunciado é reflexo do que veio antes, produzindo sentido/significado a partir dessa interação e interpretação com discursos prévios, moldados pelo contexto e cotidiano. O que é representado também pela afirmação de Orlandi (2001, p. 77), na qual “[...] o sujeito falante está mais afetado pelo contato com o social e suas coerções”, além de o autor ser “[...] a função que o eu assume enquanto produtor de linguagem. Sendo a dimensão discursiva do sujeito que está mais determinada pela relação com a exterioridade (contexto sócio-histórico), ela está mais submetida às regras das instituições” (*op. cit.*).

Um ponto importante para se pensar sobre a função-autor, segundo Orlandi (2001, p. 78-79), é considerar a passagem de enunciador para autor, dado que “[...] não basta enunciar algo para ser autor”. Isto leva a considerar que há certas exigências para que se seja autor, como:

[...] coerência; respeito aos padrões estabelecidos, tanto quanto à forma do discurso como às formas gramaticais; explicitação; clareza; conhecimento das regras textuais; originalidade; relevância e, entre várias coisas, “unidade”, “não contradição”, “progressão” e “duração” do seu discurso.

Essas exigências têm uma direção: procuram tornar o sujeito visível (enquanto autor, com suas intenções, objetivos, direção argumentativa). Um sujeito visível é calculável, controlável, em uma palavra, identificável. (ORLANDI, 2001, p. 78-79).

Pontos esses que também se relacionam com a própria textualidade. Convém ver que, para Furlanetto (2006, p. 124), “a organização do texto fornece indícios de como o autor pratica significações”. Além de que, pensando sobre a Análise de Discurso e sua relação com a autoria, de acordo com Furlanetto (2006, p. 125), na “[...] AD, não se pensaria em algo como não-autoria. Pode-se admitir um autor-primeiro e autor(es) segundo(s): criadores e comentadores, resumidores, adaptadores, simplificadores, tradutores, plagiadores... Assim, permito-me pensar que há patamares de autoria”. Para ela, a mudança de título (de uma obra) pelo tradutor e/ou responsável, por exemplo, ao gerar uma nova interpretação da obra, pode ser considerada, de certo modo, como uma função-autor. Isto é, uma espécie de (co)autoria.

Algo semelhante pode ser entendido ao se comentar citações de outras obras, em que “ocorre, porém, que distanciar certas sequências enunciativas de seu contexto para inseri-las em outro põe em função a autoria” (FURLANETTO, 2006, p. 131). Poder-se-ia pensar, então, que alterações no texto, inserções ou exclusões, desvios na coerência/coesão ou qualquer alteração de certo modo significativa tenderiam a se encaixar numa função de (co)autoria, a variar de “intensidade” a depender da qualidade e da quantidade da alteração. Isso porque a função-autor exige, em parte, certa autonomia e posicionamento desse sujeito para que haja uma interferência, ou intervenção, no texto. Tomando o exemplo das citações, há de se ver que essas são geralmente utilizadas como complemento de um texto – quando não se tornam, infelizmente, o texto num todo, tendendo a “apagar” a voz do sujeito que as uniu –, no qual o autor dialoga com outros textos, buscando os enunciados que mais lhe convêm – o que implica escolha, posicionamento do autor e responsabilidade pelo agrupamento daquele discurso; além de haver, nitidamente, a necessidade desse sujeito que intermedeie o texto-diálogo.

Parece importante, então, se pensar em quais possíveis critérios se podem estabelecer para que se observe essa autoria, além da já estabelecida necessidade de sentido e posicionamento do sujeito – algo que, inconscientemente, já é feito, em certa medida. Duas noções iniciais podem vir a auxiliar a observação desses critérios. Para Possenti (2002, p. 112-113), “pode-se dizer provavelmente que alguém se torna autor quando assume (sabendo ou não) fundamentalmente duas atitudes: *dar voz a outros enunciadores e manter distância em relação ao próprio texto*”. Em outras palavras, espera-se que haja intertextualidade e/ou interdiscursividade e contexto, no qual o autor saiba se distanciar e criar seu próprio estilo. De modo a esperar e propor que o leitor não seja qualquer um – algo que pode parecer um tanto exagerado, mas que permite uma boa reflexão. Entende-se que, quando se escreve, se o faz por um objetivo, com um possível interlocutor, seja este outro ou aquele mesmo que escreve, e se tem em mente (conscientemente ou não) possíveis leituras que o leitor já deve ter em sua bagagem para que compreenda o texto feito. De outro modo, é de bom tom utilizar-se de certa contextualização ou explicações para que as informações não se percam e não se restrinjam demais a determinado (e exclusivo) grupo (que, a depender da situação, pode ser única e exclusivamente o próprio locutor).

O que se percebe na fala de Possenti, contudo, são os momentos em que há os chamados “implícitos”, em que se espera que o leitor tenha conhecimento de mundo para que se entenda o texto, não deixando nítida a ideia de que um texto, se bem contextualizado, entraria nessa categoria. Ademais, além dos dois pontos já mencionados, Possenti (2002, p. 121) estabelece que, para se identificar a autoria, é possível observar alguns indícios, que aparecem,

[...] em suma, [...] quando [há] diversos recursos da língua [que] são agenciados mais ou menos pessoalmente – o que poderia dar a entender que se trata de um saber pessoal posto a funcionar segundo um critério de gosto. Mas, simultaneamente, o apelo a tais recursos só produz efeitos de autoria quando agenciados a partir de condicionamentos históricos, pois só então fazem sentido.

Pode-se supor, com isso, que a autoria estaria presente por meio de marcas da individualização do sujeito, por meio de sua função-autor, visível a partir de seu estilo de escrita – o que pode envolver a organização textual – e ideias pertinentes apresentadas. Isto implicaria o critério de que o texto precisa fazer sentido, ser coerente (a algum grupo social). Nisso, não parece estranho supor que um artigo de opinião escrito em sala de aula possa ter autoria, já que pode vir com informações pertinentes e ser acompanhado do estilo de escrita do aluno, que, possivelmente, dialogará com outros discursos, mesmo que este seja apenas o do professor. Este ponto será mais bem discutido posteriormente, entretanto, antes disso, convém observar que, para Possenti, só há autor se for um “bom texto” e que este seja “reconhecido”; para ele, é exemplo de autor o escritor Machado de Assis.

Neste sentido, pode-se fazer o seguinte questionamento: se só possui autoria quando o texto, além dos pontos mencionados – intertextualidade e contexto –, for reconhecido, antes disto, ele não possui autoria? Isso, considerando não haver mudança alguma na estrutura do texto, gera certa inquietação, pois, estando pronto, e sem sofrer alterações posteriores, o “valor”, ou a “qualidade”, do texto já deveria estar marcado nele, apenas restando ser lido e reconhecido – se é que há a necessidade desse reconhecimento para ser texto.

Visto por outro lado, seria a autoria, então, o reconhecimento que o texto obtém? Baseando-se nesta possibilidade, seria o caso de a autoria estar exterior – e não interior (e com diálogo com o leitor, dada a sua incompletude) – ao texto? De que modo, então, essa autoria se relaciona com o texto, se não por meio de sua produção e da função-autor que o produziu? Em que momento a incompletude do texto, então, deixaria de ser *sem autoria* e ganharia *autoria*? Novamente, nesse caso, a autoria possivelmente depende quase exclusivamente do leitor – já que não é o autor o responsável pelo *status* que o texto ganha na sociedade. Não se busca, aqui, contudo, responder a todas essas perguntas, que necessitariam de um estudo tão mais aprofundado e para as quais, parece, talvez não haver uma resposta apenas. Parece que o certo seria pensar em prováveis suposições/hipóteses.

Pelo que já fora visto até então, não parece inadequado afirmar que a marcação de autor, por meio da função-autor, então, é o jeito, o *como* o texto é escrito, acarretando na subjetividade, no contexto e na autonomia daquele que escreve, somando-se, logo, certa responsabilidade pelo texto. Este pode ser avaliado a partir de sua qualidade, de sua textualidade, subjetividade, inserção num quadro histórico e tomada de posição – critérios já mencionados.

Resta um último ponto, ainda, a ser visto, aqui, sobre autoria, para que se possa ponderar sobre essa no âmbito escolar. Que seria, para Orlandi (2001, p. 79), esse movimento do sujeito para o autor, no qual este “[...] é, pois, o sujeito que, tendo o domínio de certos mecanismos discursivos, representa, pela linguagem, esse papel, na ordem social em que está inserido”. Para ser autor, o sujeito precisa de “uma inserção (construção) [...] na cultura, uma posição dele no contexto histórico-social” (*idem*) para, então, produzir seus textos com autoria. Encontrar esse posicionamento, essa inserção e, em conjunto, desenvolver a autonomia são partes nas quais o ambiente escolar, como espaço social e de construção de conhecimento, parece estar fundado a auxiliar.

Capítulo 3
CAPÍTULO 3

**FUNÇÃO-AUTOR,
ESCOLA E
AUTONOMIA**

A autoria consistiria, em síntese, pelo que fora observado, numa forma expressa do produto da função-autor do sujeito. Não há uma clara definição ou acordo sobre o que seria ou não um texto com autoria ou como identificá-lo caso haja essa diferenciação. Porém, aqui se considerará o texto com autoria como sendo aquele em que o locutor se insere num contexto e consegue dialogar com outras vozes, sejam elas por meio da polifonia ou interdiscursividade. Não se busca aqui limitar a noção de autoria, ou estabelecer limites; pondera-se a autoria no propósito de pensar a influência que a (possível) autoria do professor poderia vir a atuar sobre/com a autoria do aluno. Afinal, em que momento ou espaço textual essa coautoria se dá? Ao aluno, no espaço escolar, essa atuação conjunta poderia ser benéfica ou, também, limitadora? Esse coautor, como sendo um auxiliar na produção, permite o desenvolvimento da autoria do aluno? Novamente, são perguntas retóricas e que não serão aqui respondidas, uma vez que servem para reflexão acerca do que se pretende, de fato, discutir.

Retomando, primeiramente, a questão deixada parcialmente em aberto quanto aos critérios de Possenti (2002, 2013), para quem não existe autoria nos textos escolares, vê-se que, ainda, essa questão não está resolvida – fato já mencionado, que parece ser decorrente, principalmente, da complexidade e da subjetividade da questão –, visto que há, num primeiro momento,

[...] a dificuldade, por mais sofisticadas que sejam as operações, de desligar completamente pessoa de autor, o que leva, por exemplo, a atribuir às pessoas que assinam os livros (seus autores?) até mesmo pontos de vista de suas personagens, e, claro, de seus narradores; a questão do alter-ego é clássica, e resistente [...]. (POSSENTI, 2013, p. 249).

Nisso, vários pontos parecem pertinentes, tanto a essa distinção de pessoa e autor quanto de autor-narrador e personagem. Já comentado, nota-se, logo, que pessoa-sujeito e autor são distintos, de certo modo. E nisso também interfere a questão de escritor e autor que, embora possam ser associados e representar o mesmo “ser”, não o são em todos os casos. Para além do dito no capítulo anterior, basta lembrar os *ghostwriters* (escritores fantasmas), que escrevem e não ficam sob a responsabilidade do que fazem, uma vez que o nome de *autor* será aquele a quem pertence, de certo modo, a história a ser contada – isto é, o *nome* e os créditos do trabalho ficam com quem é o “dono/responsável” pela mensagem/conteúdo/história e não por quem a “estruturou” e, literalmente, escreveu. Levando em conta o que coloca Possenti sobre a autoria na escola, que inexiste, pensa-se, então, aqui, o que seria para ele autoria de fato. Posição interessante, mesmo que divergente.

O outro ponto, relacionado à divisão ou à união entre autor-narrador e personagens, embora mais direcionado aos livros literários, pode vir ao encontro dos textos escolares, principalmente se se pensar nas produções fictícias. Mesmo se pensando nos “grandes” autores, como prefere Possenti, essa distinção é abrangente e dificilmente medida, isto é, dificilmente se pode dizer até onde vai a *visão do personagem* e onde está, de fato, a *visão/o posicionamento do autor*. Ressalta-se, por conseguinte, que se pode, muito bem, falar de algo com o que não se concorda e argumentar bem a respeito do posicionamento escolhido.

Um exemplo de autor clássico poderia ser Fiódor M. Dostoiévski, cujos personagens são bem elaborados e explorados, além de que, no próprio desenvolver da história, é possível perceber opiniões realmente divergentes e com argumentações interessantes, o que, sem um conhecimento da pessoa-sujeito Dostoiévski, não se poderia “julgar” qual a posição do autor-

sujeito que escreveu a obra – questão nem sempre adequada, pois nem todo o conhecimento de sua biografia poderia dar respostas a tudo que seus personagens dizem.

Esse ponto, aliás, traz à tona o papel de autor que, para Barthes (2006), deveria não receber importância exacerbada e que daria à obra um autor, *um significado* último. Em acréscimo, convém mencionar que, para Barthes (2006), se deveria tirar parte da imensa importância dada ao autor, deixando que a obra e seu objetivo só fossem compreendidos tendo em vista seu ponto histórico-social, e passar a se considerar o leitor, dado que será ele a dar sentido à obra em sua leitura. Isso retoma a ideia de obra autônoma e de incompletude do texto.

Num segundo momento, há, no que se refere mais ao texto produzido pelo autor,

[...] a “vontade” de atribuir autoria a quem não tem obra. A pergunta soa apenas como um repto, no entanto: por que não seriam autores? Por que este traço caberia apenas aos “grandes”, ou aos que escrevem. Para causa [desse] problema [...] a única resposta é uma decisão... (política?). (POSSENTI, 2013, p. 249).

A relação entre autor e obra, apesar de essencial, posto que esta seria o “produto” criado pelo autor, assim como o musicista que precisa de suas músicas para ser denominado como tal, é movida por um impasse, pois, como aponta Foucault (2015, p. 274), “a palavra ‘obra’ e a unidade que ela designa são provavelmente tão problemáticas quanto a individualidade do autor”. Com isso, convém, ainda, se pensar na materialidade da obra, e, nisso, no seu discurso. Se a obra é a materialidade, seu discurso, posto em outra estrutura, seria ainda a mesma obra? Nesse ponto, a obra é mais considerada por sua forma ou pelo seu discurso? Se pelo discurso, a estrutura não teria tanta relevância? Se pela estrutura, não importaria tanto seu discurso? Mas, sendo o discurso aquilo que seria a base da materialidade, se deveria haver um diálogo entre estrutura e discurso. Chartier (2012, p. 85), ao falar de livros como obras, expõe a ideia de que se possui “[...] uma identidade, uma coerência e uma unidade que o distingue de outras produções escritas”. Mesmo no campo semântico da obra, o discurso, em outras formas/materialidades, pode ser encontrado; basta lembrar as intertextualidades.

Ainda assim, para Possenti (2002, p. 107), “só temos um autor se temos uma obra que possa consistentemente ser associada a esse autor”, o que põe como necessário se pensar no que seria a obra do autor. Além disso, vale pensar: as “redações” não são sempre consistentemente associadas ao aluno, principalmente por serem parte de seu desenvolvimento? Já que são, geralmente, produções avaliativas que devem levar em consideração o sujeito-autor, inevitavelmente, são também produções textuais que recebem valor já com sua associação ao autor. Convém retomar que, sendo o autor, ou função-autor, uma posição do sujeito, e não o sujeito em sua totalidade, a autoria seria representada, então, apenas nos momentos em que essa função-autor se apresentasse. Isto é, nos momentos de produção de discursos; sejam escritos ou orais.

Por outro lado, pensando no já considerado autor, Foucault (2005, p. 274) levanta importante questionamento: “Dentre os milhões de traços deixados por alguém após sua morte como se pode definir uma obra?”. Não há, ao que parece, um consenso sobre o que seria ou não parte da obra de um autor; cartas, certamente sim; ensaios, livros, também; rascunhos de textos, talvez; mas e bilhetes? E os textos produzidos no âmbito escolar não poderiam fazer parte dessa autoria?

É importante associar que, nos dias de hoje, a tecnologia está tão presente na sociedade que a comunicação por meio da escrita mais formal e impressa já não constitui a maioria da comunicação diária nos diferentes meios sociais, dada a utilização mais frequente das redes sociais via internet. Essa nova possibilidade abre caminho a um novo suporte de comunicação, novos tipos de leitura que devem ser pensados diferentemente. Ler um livro impresso, publicado, não é o mesmo que ler um livro *on-line*, em *sites* de *fan fictions*, por exemplo – o próprio suporte já parece transmitir um *status* diferenciado. Seria apenas aquele possuidor de autoria ou este também? E, assim, todos os livros publicados, sendo reconhecidos por dado público, possuem autoria? Se sim, pode-se afirmar que livros de YouTubers possuem autoria e são produzidos por autores. E, não os desmerecendo, se o são, redações escolares podem muito bem vir a ser textos com autoria, pois podem vir a ser mais posicionados e estruturados literariamente – dado que este parece ser, para Possenti, um critério importante: o posicionamento de autor e seu *estilo* de escrita, visto que há certa individualização e circulação do texto.

Esse apontamento também remete ao que Possenti comenta ao mencionar os “grandes” autores, aos que escrevem, de modo que se pode pensar haver os “pequenos” autores. Ao se ponderar sobre isso, talvez se possa imaginar uma espécie de patamar de autoria, no qual seriam “grandes” os mais reconhecidos e com traços particulares de escrita e “pequenos” aqueles que ainda não alcançaram esse nível de reconhecimento e autonomia na escrita, isto é, que estão num processo maior de desenvolvimento.

Do outro lado da questão apontada anteriormente, resta pensar de que modo isso vem a ser uma decisão política. Parece plausível pensar que, ao se falar em política, menciona-se a relação de poder que se estabelece – conscientemente ou não – em sociedade. Mesmo nas escolas há, embora não da forma como se desejaria, certa hierarquia de poder; o que implica pensar na posição dos sujeitos no meio social e o quanto de autoridade possuem em suas falas, se são ou não *silenciados* (FREIRE, 2014).

A relação de sujeito e de poder também é, de certo modo, mencionada por Orlandi (2001, p. 76), a qual aponta que “[...] mesmo Foucault se deu conta de que, quando falava de poder e de instituição, falava era de sujeito. Essa noção, a de sujeito, na verdade está suposta em toda reflexão que procure problematizar qualquer prática de conhecimento”. Possivelmente não é equívoco dizer que, assim como não há espaço da sociedade em que essa relação de poder não esteja envolvida, a própria escrita é um ato que implica uma relação de posse ou não de poder. Pelo próprio histórico da escrita se vê isso. Ao “querer colocar” autoria num texto, pode-se, então, assumir uma posição de poder, ou mesmo querer ver esse poder onde não há. A escrita, ainda nos dias atuais, é restrita a quem possui acesso à educação; saber colocar o que pretende “transmitir” em um texto bem estruturado e compreensível é uma forma de posicionamento do indivíduo perante a sociedade, uma forma de poder, de afirmação – uma forma de impedir o “apagamento” do indivíduo. Todavia, de que modo essa relação de poder estaria equivocadamente associada ao uso da autoria? Pela definição dos critérios de Possenti, é possível identificá-la em textos escolares? Apesar da dúvida, este *e-book* não busca uma resposta a tal posicionamento.

Otte e Heinig (2006), numa pesquisa com alunos de ensino médio, mostram que os próprios alunos, muitas vezes, não se sentem na responsabilidade do que escrevem, pois o fazem apenas pela obtenção de notas e/ou para agradar ao professor. Parte disso resulta da relação de poder existente nas escolas – apesar de ser uma espécie de generalização, não se ignora que não seja uma regra –, apontada pelos autores, em que o professor está “acima”, *silenciando* os alunos. Posição esta que Freire (2014) já afirma como não sendo a adequada ao

professor que busca um trabalho que considere a formação do indivíduo, num diálogo – entre professor e aluno, em que ambos aprendem e ensinam. Há, percebe-se, uma necessidade de se buscar uma hierarquia diferente, em que ao aluno seja permitido (e receba auxílio para isso) buscar sua autonomia e o próprio dizer: uma construção do conhecimento.

Contudo, apesar de as falas dos alunos observadas pelos autores não apontarem para a autoria, vê-se que “o sujeito-autor continua exercendo seu poder de escolha, uma das características da função-autor cunhada por Foucault” (OTTE; HEINIG, 2006, p. 148), apesar de que “os efeitos de sentido parecem ser apagados em sala de aula. Em se tratando dessa situação, o aluno não se considera inteiramente autor e a sua autoria é regulada pelas relações de poder que se estabelecem na escola, na sala de aula” (*Op. cit.*). Parte deve-se à posição que – em alguns casos – o professor possui em sala de aula, como detentor do conhecimento, de modo que, por vezes, o aluno tende a ser o “lado mais fraco”, não tendo, assim, sua voz. Entretanto, “sempre fica algo do sujeito no texto que ele produziu” (*Ibidem*, p. 149). Assim como a impossibilidade de neutralidade ideológica (FREIRE, 2014), dado que toda seleção é também uma exclusão, não há como negar que todo texto possui algo de seu autor.

Por outro lado, convém questionar: se o sujeito não reconhece a própria autoria, esta não existe? Se algum “grande” autor escrevesse por pressão e porque “foi pedido ou obrigado” a isso, assim não reconhecendo sua função-autor, e essa obra acabasse tendo todos os critérios de autoria, ainda assim não teria autoria? Até que ponto o autor tem poder de decisão a respeito do próprio texto?

Apesar de mais direcionada à área jornalística, Chistofolletti (2006, p. 48) traz uma perspectiva, ou um ponto, importante para a construção da autoria do sujeito em sua função-autor: “A autoria requer certo grau de autonomia do repórter”. Isto é, segundo ele, o repórter só obtém sua autoria a partir do momento em que consegue “lidar” com as informações obtidas de modo a desenvolvê-las num texto que contenha algum traço especificamente *seu*, principalmente ao se considerar que a escrita jornalística possui, inevitavelmente, um traço (subjetivo) de “anonimato” ou “neutralidade”, pois lida com a realidade da forma mais objetiva possível, visando à compreensão de seus leitores. Para isso, o sujeito, no caso o repórter, necessita dessa autonomia, já que é esta que o permitirá colocar sua subjetividade e (claramente) sua posição de sujeito e interpretador da notícia. Direcionando essa informação ao campo escolar, pode-se criar uma grande semelhança, se for considerada a ideia de autonomia como capacidade de escolhas e de posicionamento frente ao discurso a ser produzido.

Como ambiente social e de construção de conhecimento, é papel, também, da escola auxiliar no refinamento das quatro habilidades e desenvolvimento do sujeito no que tange à sua criticidade e sua autonomia (BRASIL, 2006; FREIRE, 2014). Destaca-se que, para Freire (2014, p. 105), “a autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões que vão sendo tomadas”, tanto dentro quanto fora do ambiente escolar. Vista, então, como certa responsabilidade e parte formadora da identidade do sujeito, a autonomia não é obtida em curto prazo ou instantaneamente, mas ao longo do tempo, num processo gradual. Nisso, considerando a importância social que tem a escola, além de ser um espaço constituinte e participante de boa parte da vida do aluno, no que se refere ao seu desenvolvimento, há a necessidade, em sala de aula, do desenvolvimento de práticas que estimulem a autonomia. Não se diz que sejam atividades complexas ou difíceis, mas sim que coloquem ao aluno que este tome posição em algum momento, que precise, também, sair de sua zona de conforto e decidir, pensar por si mesmo. A produção escrita, em sala de aula, é um dos caminhos que auxilia a isso, ponto que será mais bem observado no próximo capítulo deste *e-book*.

Sob outra perspectiva, para Otte e Heinig (2006), a autoria em sala de aula é limitada, dado que o espaço escolar não permite que essa posição seja explorada – e não é novidade que há muito a se melhorar nesse ambiente –, mas veem ali um auxílio à construção da autonomia do aluno. Com isso, provavelmente, não é equivocada dizer que, formando a autonomia, buscase, depois, a própria posição de indivíduo (e cidadão), e, conseqüentemente, de autor. Ainda de acordo com Otte e Heinig (2006, p. 149), o espaço escolar pode ser “[...] importante para formar o autor, mas não suficiente. Ela não precisa formar o escritor, mas proporcionar a experiência das escolhas que levam à autoria. A escola talvez a limite, não se pode afirmar, no entanto, que se o aluno não é autor na escola, ele não será fora dela”.

Parece interessante lembrar, com essa visão, que a questão da autoria exige certa responsabilidade por parte do autor, arcando com a produção de seu texto; uma responsabilidade que não parece existir para os alunos, que consideram sua produção uma resposta ao pedido do professor e apenas isso, construindo o texto *para o outro* sem se sentirem *autores e responsáveis* pelo que dizem. Contudo, parece que a produção textual, mesmo sendo exercida desta forma e sem a responsabilidade consciente do produtor de texto, não se exime do exercício de selecionar o discurso, mesmo que seja limitado. Afinal, ser autor não significa uma liberdade de dizer tudo o que se quer, mas sim selecionar, como já mencionado anteriormente, certos discursos, constituintes de significações e de coerência (FOUCAULT, 1996), não deixando de considerar que o ato de selecionar é, sempre, um ato de exclusão.

Ademais, para Orlandi (2001, p. 79), “o que tem faltado [...] quando se pensam as condições de produção escrita, na escola, é compreender o processo em que se dá a assunção, por parte do sujeito, de seu papel de autor”. Este é um dos objetivos da escola, mesmo que não seja atingido da forma esperada; dito de outro modo, auxiliar no desenvolvimento e no refinamento das habilidades do aluno (BRASIL, 2006), buscando atingir sua criticidade e autonomia. Para isso, Orlandi (2001, p. 79) aponta a necessidade de uma intervenção da escola para que essa função-autor dos alunos surja, tendo que “[...] responder a essa questão – o que é ser autor – é atuar no que define a passagem da função de sujeito-enunciador para a de sujeito-autor”. Entretanto, sendo a função-autor apenas uma das “[...] representações possíveis do sujeito, enquanto enunciador [...]” (ORLANDI, 2001, p. 79), nota-se que há uma complexidade envolvida na organização dessa posição de sujeito, que não se alcança em um resultado imediato. Não se ignora, porém, que “[...] a escola, enquanto lugar de reflexão, é um lugar fundamental para a elaboração dessa experiência, a da autoria, na relação com a linguagem” (ORLANDI, 2001, p. 82). Isso, também, pelo fato de que, de acordo com Orlandi (2001, p. 81), “[...] na realidade (institucional) escolar, quando se fala da escrita, está-se falando da formação do autor, de uma das formas de representação do sujeito (e não do sujeito em si)”. A formação do autor, então, pode vir a auxiliar na autonomia e na construção do sujeito; apesar de serem dois caminhos diferentes, possuem certa ligação.

Nesse ponto da questão de autoria, ainda parece importante definir, mesmo que superficialmente, uma distinção entre autor e escritor. Para Souza (2006, p. 24), escritor é “quem escreve”, ao passo que o autor “está revestido de traços históricos variáveis, que têm a ver em grande parte com o modo pelo qual são vistos e considerados os diversos discursos em diferentes épocas em cada sociedade”. Ou seja, há uma distinção, para Souza, entre o ato da escrita e aquele que faz a “seleção” dos discursos que estarão no texto/obra; porque, novamente, a própria construção histórico-social do indivíduo influenciará as escolhas feitas, as ideologias que permeiam seu discurso. Ademais, o autor levanta um questionamento (deixado em aberto) pertinente ao âmbito escolar: “No caso da escrita escolar, o que poderia sinalizar a individualização?” (SOUZA, 2006, p. 24). Questão que, também, não será aqui respondida, mas

que vem ao encontro das dúvidas que permeiam o presente trabalho, dado que a individualização seria a possível marca do sujeito como indivíduo e, conseqüentemente, como autor.

Na perspectiva de Souza (2006), poder-se-ia, então, assumir que alunos são possíveis autores, dado que são sujeitos histórico-sociais, apesar de ainda em fase de desenvolvimento e amadurecimento e, portanto, ainda não completamente responsáveis por suas ações, o que não retira o mérito de seus textos. Quanto a serem escritores, contudo, Possenti (2013, p. 248) posiciona-se negativamente, dado que eles “[...] não gerenciam sua vida numa instituição como a literária (ou outra: científica ou filosófica)”. Embora, nesse viés, escritor seria considerado algo mais profissional, não se pode dizer, contudo, que os alunos seriam meros escrevinhadores; talvez, aqui, deva-se apenas utilizar outro sentido para a palavra “escritor”, como sendo quem escreve e não quem vive disso, de seus textos – quem escreve por profissão. Poder-se-ia, por outro lado, optar pela expressão “produtor de textos escritos” ou “redator”, o que, no entanto, não carregaria o mesmo sentido que a utilização de “escritor”, a qual se está utilizando neste trabalho.

Enfim, a autoria juntamente da autonomia não são obtidas de imediato ou por pouco desempenho, sendo necessário observar vários aspectos, como posicionamento e criticidade do sujeito, inserção no meio social e estilo próprio de comunicação, no que se deve considerar tanto o locutor quanto o interlocutor, isto é, o produtor e o receptor dos textos. Na produção textual em sala de aula, parece efetivo ponderar sobre a influência do professor, além de se observar o efeito-leitor para/na produção textual, cujas leituras e anotações, como o ato de sublinhar, podem gerar outra interpretação e/ou texto, principalmente se se considerar que esses códigos (signos) podem inferir em outra interpretação do texto sob essas marcações. Isso, partindo dos comentários de Furlanetto (2006), pode ser considerado como uma função-autor e, logo, (co)autoria.

Levando em conta que, na produção textual, sendo o professor um mediador do conhecimento, um auxiliar na construção do conhecimento e na produção de formas expressivas da linguagem, sendo a escrita uma delas, o próprio pedido do texto já parte do professor, o que lhe possibilita uma ideia maior dos objetivos do texto. Ademais, o fato de o texto ser um “objeto” de avaliação do desenvolvimento do aluno faz com que o “nome do aluno” – talvez, nome do autor – seja levado em consideração tanto quanto o próprio sujeito que o escreveu.

Neste ponto também se corre o risco de o professor ser influenciado por seus filtros. Isto é, conhecendo os alunos, o docente pode se acomodar ao pensar que “esse é o máximo desse aluno” ou “isso já está bom o bastante para o nível dele”, o que pode ser bom ou não ao aluno: bom por não exigir demais – além do que o aluno consegue em determinado momento, podendo gerar frustrações – e ruim por não favorecer um melhor desenvolvimento. O estudante precisa ser “testado” e pôr a trabalhar toda sua capacidade para que seu trabalho possua um rendimento considerável em sua formação. Afinal, a zona de conforto pode até propiciar certo desenvolvimento, mas não será tanto quanto se pode ao sair dessa zona.

Capítulo 4 CAPÍTULO 4

CORREÇÃO E/ OU REVISÃO: ETAPAS DA PRODUÇÃO DE TEXTOS

As aulas de Língua Portuguesa (doravante LP), no trabalho com a língua e suas variações⁹, abrem espaço à criação de textos, sejam eles verbais ou não, orais ou escritos. Enfatiza-se, atualmente, a necessidade de se usar o texto pelo texto em si, mais do que um ensino de gramática e suas nomenclaturas ou um exercício mecânico (BACK, 2000; ANTUNES, 2010; SANTOS; RICHE; TEIXEIRA, 2015), tendo em vista que um dos objetivos principais da educação, e das aulas de LP aqui incluídas, é auxiliar no desenvolvimento do discente, sua criticidade e sua autonomia (BRASIL, 2006; FREIRE, 2014). Em meio a esse desenvolvimento, as formas de expressão utilizadas¹⁰ devem ser exploradas e trabalhadas, de modo a contribuir à formação (contínua) do aluno e ao seu conhecimento de mundo, mais do que apenas como um meio de se chegar à vida profissional. A escrita, como uma dessas formas de expressão, principalmente se for considerada a atual evolução tecnológica da sociedade, se tornou um essencial meio comunicativo, sendo, assim, uma ação social, tendo a perspectiva interativa aqui englobada (SILVA, 2009).

Parece evidente, nessa perspectiva, que se necessita do trabalho com textos em sala de aula, sendo esse um importante meio de comunicação e apreensão de informações. Não se pode deixar de considerar que um baixo nível de letramento também pode implicar um baixo rendimento da produção textual – dado que, apesar de serem competências de certo modo distintas, elas não devem ser dissociadas, pois o nível de leitura¹¹ (de palavras e de mundo) influenciará no nível de escrita. Cabe, então, ao professor auxiliar o discente na busca pela melhoria. Num papel tão crucial, pode parecer complexo, senão difícil, um trabalho efetivo com textos que dê conta de tudo o que se pede atualmente¹², que ultrapasse o ensino “mecânico” de gramática, cujos frutos não são – e parece que jamais serão – colhidos num curto espaço de tempo se não seguir em paralelo com outros exercícios, e que explore a textualidade no processo de letramento, interpretação e produção textual.

Dentro das salas de aula, convencionou-se o uso do termo “redação” para a produção textual escrita, cuja destinação e objetivo final seriam – quase exclusivamente – a escola. Estudos das últimas décadas, contudo, questionam e apontam a necessidade de se buscar seguir alguns critérios para essa produção em sala de aula. Um texto, então, precisa, além de um objetivo, de um “a quem escrever” – geralmente, o professor, mas que poderia vir a ser outra pessoa, como os próprios colegas de turma –, de um “ter o que dizer” e “de como dizer”, associando a isso o trabalho com os diferentes gêneros textuais (SANTOS; RICHE; TEIXEIRA, 2015).

Apesar da importância em considerar os aspectos da primeira versão da produção textual, o foco deste *e-book* é a correção (pelo professor) e a revisão e/ou reescrita (pelo aluno) desse texto. Ao ter o texto novamente em mãos, além de olharem diretamente para a nota, é comum que aos alunos interesse mais observar quantos “erros” cometeram, muitas vezes marcados por um círculo ou uma linha à caneta ou a lápis. Com otimismo, esses erros não serão apenas relacionados à grafia/gramática.

9 Importante observar, como apontam Coelho e Antunes (2010), que não há uma variação linguística que seja a correta, mas sim uma que seja adequada aos propósitos comunicativos de determinado momento; e o professor precisa estar atento quanto a isso.

10 Embora se reconheçam as diversas outras formas de expressão além da escrita – sejam elas trabalhadas em aulas de LP ou não, como as formas de expressão artísticas –, apenas esta será abordada neste estudo.

11 Exemplo disto seria a ortografia, que se refere mais a uma habilidade visual do que escrita (BACK, 2000).

12 Principalmente se forem levados em conta aspectos como excesso de carga horária, falta de cursos acessíveis e que foquem em aspectos específicos considerando a realidade do professor. Contudo, como aponta Ruiz (2015), o desafio e a ousadia é que farão o professor buscar formas de tentar rodear essa situação precária.

Isto porque uma produção textual deve ser mais do que um amontoado de palavras cuja ortografia é verificada: deve ter um propósito comunicativo, mesmo que sejam única e exclusivamente as notas em sala de aula; deve seguir alguma temática ou assunto e um gênero textual específico, seja um artigo de opinião ou uma resenha, por exemplo. Supondo que o pedido fosse uma resenha de um livro lido pela turma, apontar apenas os erros de grafia parece ser ineficaz, tanto para o trabalho com o gênero textual quanto para o desenvolvimento textual, opinativo e crítico do aluno. Nesse suposto caso, observar como as opiniões/críticas e as informações aparecem é tão ou mais importante, num primeiro momento, do que o uso da norma culta em si. Levando em conta o que se considera por texto, uma expressão comunicativa, convém que o professor observe isso, sendo que cabe a ele apontar esses detalhes em sua *correção* do texto.

Paralelamente a isso, tem-se que ver que existem diferentes formas de se corrigir um texto. Em seu estudo sobre correção de textos, Ruiz (2015) as divide em resolutiva, indicativa, classificatória e textual-interativa¹³, cada qual com seu objetivo e tendo, conseqüentemente, reações diferentes dos alunos: respectivamente, as formas de correção vão das mais claras (resolutivas) às mais “vagas” (textual-interativa); exigem menos (resolutiva) a mais do aluno (textual-interativa). Apesar de essa divisão não expor *uma* das formas como a mais adequada, dado que se pode utilizar mais de uma na mesma correção, é importante observar, como bem aponta a autora, que “[...] a mediação do professor é um dos fatores determinantes do sucesso que o aluno possa ter em seu processo de aquisição da escrita” (RUIZ, 2015, p. 11). Isto é, o bom resultado do aluno, além do próprio desempenho do discente, depende, também, da mediação, da conversa/diálogo com o texto, dos apontamentos e das *correções* do professor.

Convém perceber que, para Ruiz (2015, p. 19), “[...] *correção* é o trabalho que o professor (visando à reescrita do texto do aluno) faz nesse mesmo texto, no sentido de chamar a sua atenção para algum problema de produção”, devendo, então, se considerar como é feito esse trabalho, qual é seu objetivo, podendo ser classificado de acordo com divisões já mencionadas da autora. Também se deve verificar se o foco seriam, então, os apontamentos voltados aos “erros” – ou os comentários voltados aos pontos positivos da produção textual do aluno. “*Correção* é, pois, o texto que o professor faz por escrito no (e de modo sobreposto ao) texto do aluno, para falar desse mesmo texto” (RUIZ, 2015, p. 19). Disto, pode-se observar que as anotações/apontamentos/símbolos utilizados para correção, por proporcionarem uma interpretação dessas marcações, se tornam, também, um texto.

Ademais, a autora também aponta que é interessante perceber uma diferença importante entre *correção* e *revisão*. Para Ruiz (2015, p. 25), “[...] a revisão não é apenas uma das faces de produção de um texto, mas, sobretudo, aquela que demonstra esse caráter processual da escrita”. Isto é, a revisão é parte constituinte do processo de olhar para o texto novamente, com a perspectiva de alterá-lo, se necessário, para garantir uma melhor compreensão deste. Pode-se observar que a autora utiliza o termo “revisão” também destinado ao aluno. Então, para além do processo de *correção* do texto, há o momento de reescrita do aluno, sendo este a revisão, e, em seguida, a revisão do professor sobre a reescrita do aluno.

13 Essa divisão de Ruiz (2015) mostra aspectos muito importantes da correção por parte do professor, que esclarecem, também, a própria reação do aluno perante esta. Em nível teórico, mostra-se essencial, porém, por não ser abrangida na análise deste trabalho, essa divisão não será aqui explorada – deixa-se, todavia, a recomendação dessa leitura, que se mostra essencial a um maior conhecimento dessa questão.

Numa perspectiva mais voltada à profissão de revisor – ou seja, fora da sala de aula –, mas que nem por isso se distancia do papel do professor ao se deparar com o texto do aluno, vale considerar o comentário de Cavalcante (2011), que pontua dois fatores importantes na revisão: o conhecimento além da questão gramatical, que parte para o objetivo e seu interlocutor, e a parte também estilística do texto, que seria a subjetividade e a marca de autoria.

Revisar [...] não é só o domínio de regras; é também saber perceber alguns aspectos textuais, como a obediência à estrutura frasal ou as repetições desnecessárias, além do domínio semântico. Possuir o conhecimento que vai além das questões de forma também é preciso. Porém o principal da profissão é justamente a riqueza e a possibilidade de fazer pesquisa. É por meio dela que se consegue analisar a linguagem, percebendo-se se ela está adequada ao objetivo e à mensagem do autor, assim como por meio dela é possível verificar o seu sentido. Assim, pode-se afirmar que a revisão é sempre gramatical e estilística. (CAVALCANTE, 2011, p. 55).

Pode-se afirmar que há o pensamento de que o revisor serviria só para verificar a ortografia, e que, para isso, existem os corretores ortográficos. Contudo, apesar dos avanços com programas de edição de textos e corretores automáticos, não se pode deixar de lembrar e reafirmar o fato de que esses corretores não ajudam completamente, dado que só partem do que possuem em seus bancos de dados – além dos típicos erros de digitação de palavras que alteram o sentido com o acento, como “porem/porém”, “analise/análise”, entre outros –, e a revisão vai além. Esses programas, por melhor que sejam, não verificarão a coerência externa do texto num todo, ou mesmo se as informações ali dispostas estão equivocadas (PASSOS; SANTOS, 2011). Ademais, outra perspectiva, tão semelhante quanto à de Cavalcante (2011), expõe algumas questões que são pertinentes ao se pensar na função e/ou papel do revisor.

A tarefa do revisor de textos [...] [suscita] muitas questões, dentre as quais ressaltamos as seguintes: quais os limites da função do revisor, até onde ele pode interferir no texto alheio, sem ferir o estilo do autor, sem prejudicar a autoria; como se forma um bom revisor; é possível ensinar a fazer revisão de textos ou o revisor se faz na prática; o revisor é, ou deve ser, o guardião inflexível das normas da gramática tradicional; a atuação desse profissional deve ser visível ou invisível? (SANT’ANA; GONÇALVES, 2010, p. 227).

Embora sem ter respostas objetivas, direcionar essas questões ao papel do professor-corretor – e, também, ao professor-pesquisador da língua – pode surtir uma leve mudança na própria perspectiva com que se encara/lê um texto de aluno. Duas parecem mais essenciais e merecem comentários, sendo elas o “limite” da interferência e a visibilidade da atuação do profissional.

Não deixando de lembrar que a própria produção textual parte de um pedido do professor, já se vê, desde esse ponto, certa influência. Isto é, a produção textual em sala de aula parte, necessariamente, de um pedido do docente, com vistas a seus objetivos de ensino-aprendizagem. Será esse sujeito a definir, por exemplo, se aos alunos seria mais útil, efetiva ou mesmo necessária a produção de um resumo ou de uma resenha. Quanto ao assunto, este, geralmente, parte do professor, mas pode-se considerar que tenha surgido, também, de conversa dos próprios alunos, seja sobre algo atual ou mesmo problemas na escola. Além disso, é o professor que avaliará o texto, logo, ele que irá corrigi-lo e, portanto, se torna, de certo modo, melhor conhecedor do que

se espera em dado texto. Considera-se, também, por este fato, que há uma “liberdade” maior do docente de “interferir” no texto do que um possível leitor “de fora”, ao se deparar com tal texto.

O revisor, ou corretor, também põe ali sua bagagem ao ler, como bem apontam Sant’ana e Gonçalves (2010, p. 227), ao dizer que “o revisor é, antes de tudo, um leitor e, como tal, está sujeito à subjetividade, isto é, à projeção de pontos de vista decorrentes de suas filiações, do lugar adotado, conscientemente ou não, para a interpretação”. Nisso pode-se mencionar tanto questões culturais quanto as leituras já feitas, sejam de conhecimento de mundo quanto as científicas e as literárias etc. Não havendo textos sem ideologia, não há, também, sujeito sem algum posicionamento ideológico que vá, de algum modo, influenciar suas leituras.

Associando revisor e professor, é importante observar que “os revisores se posicionam como primeiros leitores dos textos, com [a] finalidade de encontrar os problemas. Por isso, eles são diferentes dos leitores comuns. O leitor comum exige textos mais perfeitos possíveis e, por essa razão, o ato de revisar sempre foi muito importante” (PASSOS; SANTOS, 2011, p. 2-3). Ao professor também cabe ter esse olhar mais atencioso, diferente de um “leitor comum”, dado seu papel de auxiliar e mediador de conhecimento, sendo um dos responsáveis pelo refinamento da habilidade escrita. Além disso, também é “importante ressaltar que a leitura, para os teóricos da revisão textual, é o elo entre o revisor e a compreensão; a crítica; o conhecimento prévio e a agilidade no desenvolvimento de seu trabalho” (PASSOS; SANTOS, 2011, p. 2).

É a fluência na leitura que ajudará o professor a encontrar partes que causem estranhamentos, porque o conhecimento técnico se difere do conhecimento mais “prático” da língua. Além de que o professor precisa estar sempre lendo e aprimorando seus conhecimentos de mundo e da linguagem, afinal, a língua é viva e acompanha, a seu passo, o desenvolvimento e a interação da sociedade. E, também, pelo fato de que “é necessário que tenham domínio da língua em que desenvolvem seu trabalho e, nesse sentido, demandarão conhecimentos de vocabulário, gramática, uso adequado da pontuação, entre outros” (PASSOS; SANTOS, 2011, p. 3). Pode parecer óbvio, mas como se corrigirá os usos da vírgula, por exemplo, sem saber como elas são utilizadas? Precisa-se ter certo conhecimento técnico, associado às leituras feitas, seja de livros, revistas etc.

Apesar de todo esse trabalho, e do conhecimento necessário para a execução deste, não se pode ignorar o fato de que “os revisores trabalham com os textos para dar suporte para quem os escreve, mas quem decidirá se as revisões serão aceitas, ou não, são os seus autores” (PASSOS; SANTOS, 2011, p. 15). Assim também em sala de aula, com a diferença de que os alunos, muitas vezes, ainda não possuem esse posicionamento perante o texto, cabe ao professor auxiliá-los a se aproximar cada vez mais dessa autonomia. Sendo que toda leitura é subjetiva, algum comentário do professor pode vir a não ser o que o aluno queria, e, se este tiver autonomia, poderá “alterá-la” como entender melhor, respeitando os critérios pré-estabelecidos. “Em suma, ambos, revisor e autor, estão envolvidos no processo de escrita, no sentido de colocar os textos mais claros e legíveis possíveis, lembrando, é claro, que o revisor deve ter sempre em vista seus limites” (PASSOS; SANTOS, 2011, p. 16). E, novamente, ao professor, esta não é uma posição tão distante, já que deveria agir em conjunto ao aluno nesse processo textual.

Ademais, “quanto às habilidades necessárias ao desenvolvimento da atividade de revisão, podemos citar atenção, [...] foco nos detalhes da superfície textual, percepção global do texto, senso crítico, capacidade de análise e de síntese” (SANT’ANA; GONÇALVES, 2010, p. 227). Habilidades essas que precisam estar sendo constantemente aprimoradas; acrescentando, também, além do empenho que se precisa dedicar a isso – dado ser um trabalho exaustivo

–, a reflexão sobre as leituras feitas. Ênfase deve ser dada, novamente, ao fato de que será a correção do professor, permeada pelos pontos abordados, que indicará ao aluno que tipo de reescrita e que pontos precisam ser alterados e feitos.

Todavia, só reescrever o texto arrumando os equívocos de grafia não pode ser considerada uma revisão eficiente, dado que é uma ação mecânica por parte do aluno, o que implica em uma não reflexão quanto ao próprio texto, não auxiliando, assim, no desenvolvimento de sua escrita e de sua autonomia (RUIZ, 2015). “Enquanto copia, o aluno não se concentrará necessariamente nos seus ‘erros’ ou na natureza linguística desses erros, e isso provavelmente não o levará a refletir sobre como evitá-los numa próxima produção” (RUIZ, 2015, p. 61). Este é um dos propósitos da correção do professor: auxiliar para que os “erros” diminuam de frequência ou que, ao menos, o aluno compreenda dada questão textual, como a coerência global do texto, por exemplo.

Como bem apontam Coelho e Antunes (2010, p. 208), “para avaliar o texto é necessário, portanto, observar forma e conteúdo, bem como aspectos pragmáticos (vinculados à inserção do texto na situação de interação com vistas a realizar algum tipo de ação)”. Isso, contudo, não é uma atividade simples e, se o objetivo é auxiliar o aluno na busca por sua autonomia e desenvolvimento de sua expressividade escrita, a forma como se fará esse auxílio deve ser cuidadosamente observada. Para Ruiz (2015, p. 61), “[...] o professor que resolve os problemas do texto mostra-se interessado muito mais em dar a solução para o aluno do que em levá-lo a pensar em uma possível solução”. Dado que esse tipo de correção não motiva o pensamento e/ou reflexão sobre o próprio texto, dificilmente levará o aluno a sair de sua zona de conforto e a questionar-se, dificilmente, também, assimilando as “correções” de seus “erros” que, provavelmente, podem vir a ser repetidos.

Ainda segundo Ruiz (2015, p. 61), pode-se observar que “[...] o grande proveito possível que o aluno pode tirar, em função de uma intervenção do professor em seu texto, é aquele que advém também de um esforço pessoal seu para a correção dos próprios erros”. Isto é, a intervenção que, indicando um ponto a ser melhorado, não mostra uma possível solução já pronta, mas pede que o aluno busque-a por si mesmo. Isso pode ser feito tanto com questões gramaticais quanto com pontos mais abrangentes, ligados à coerência global do texto. No primeiro caso, porém, há a dificuldade do aluno de “acertar” a ortografia depois de ter “errado” na primeira tentativa. Um exemplo, apontado por Ruiz (2015), seria de um aluno que, tendo visto um círculo apontando um equívoco na grafia da palavra “clatera”, a corrige para “clátera”, e não “cratera”, que seria o adequado, demonstrando que alguns erros podem não ser corrigidos apenas com círculos ou indicações de onde há erro. No segundo caso, dada a subjetividade que pode estar envolvida, pode ser necessário mais do que uma ou duas reescritas para que dada parte, ou o texto todo, fique adequada ao propósito exigido. Exemplo disso seria uma indicação em um parágrafo considerado confuso, pedindo que seja “mais bem explicado/explorado”, o que, se não houver uma conversa com o professor além do sobreposto ao texto do aluno, pode acabar não alcançando a coerência esperada. Nesse caso, o aluno precisa se esforçar mais do que apenas “passar a limpo”.

Quando há correção em relação à coerência, de acordo com Ruiz (2015, p. 115), “[...] o professor tem um comportamento interessante: ou ele corrige na perspectiva da *produção* do texto do aluno, isto é, como *coautor*, e aí aponta para a *forma*, ou, então, ele corrige na perspectiva da *recepção*, como *coletor*, e aponta como o *conteúdo*”. Como a *forma* refere-se à superfície textual que permite a compreensão, ser *coautor* implicaria alterar a superfície do texto, não necessariamente o conteúdo, mas com foco em pontos mais gramaticais, embora a superfície permita, em dados momentos, uma perspectiva diferenciada do texto. Para Ruiz (2015,

p. 118), “[...] quando o professor fala da forma, coloca-se como *produtor* do texto, estabelecendo, assim, um grau de proximidade mais acentuado com o aluno”. Isso porque essa intervenção dificilmente é feita quando não há um conhecimento do outro – de sua escrita – ou um propósito mais “escolar” por trás do texto. Essa perspectiva poderia se aproximar do que se propõe como *análise linguística*. Posicionamento interessante, porque, segundo Ruiz (2015, p. 163), essa análise age sobre a materialidade do texto, e mexer com “[...] a *forma* linguística, que estrutura a própria linguagem, é o recurso disponível para se chegar ao *sentido*”. Em outras palavras, é pela forma que se chega ao sentido; o que implica dizer que toda escolha de vocábulos, estruturas etc., como meio de seleção/exclusão, pode vir a influenciar a visão do leitor sobre o texto e seus possíveis sentidos – lembrando que um discurso pode ser “transmitido” de diferentes maneiras, alterando, também, o “tom” da mensagem.

Por outro lado, na perspectiva da recepção, o professor seria um leitor não por apontar para marcações, “erros” e questões gramaticais, mas por apenas direcionar ao que compromete o entendimento do texto, ou que possibilite que este seja mais “coerente”, cuja mensagem esteja clara ao leitor. De acordo com Ruiz (2015, p. 118), “[...] quando [o professor] remete ao conteúdo, coloca-se nitidamente na perspectiva de quem lê, aproximando-se, inclusive, do leitor virtual do texto”. Isso porque o leitor sempre tentará compreender “a mensagem” do texto, e não fará a leitura buscando possíveis erros. Esta posição acaba se aproximando mais do que se vem a chamar de leitor-comum. Todavia, não se poderia pensar em um texto lido e corrigido pelas duas perspectivas, tanto como coautor quanto como coleitor?

Independente de qual das duas perspectivas sejam tomadas quando se refere à correção quanto à coerência, há um ponto importante a ser observado, cuja ênfase é muito pertinente. Não apenas quanto à coerência, mas, também, quanto a possíveis outros aspectos do texto, tem-se que ver e refletir sobre o que se considera um “problema” nessa produção do aluno.

[...] parece-me que se pode considerar *problema de produção textual* toda e qualquer sequência linguística que gere um estranhamento para o leitor, não apenas em função do gênero ou do tipo de texto, mas também dos objetivos visados na interlocução e das condições tanto de produção como de recepção desse mesmo texto. A questão, então, é saber de que tipo de estranhamento se trata. (RUIZ, 2015, p. 21).

À frase acima ainda convém acrescentar que “[...] definir o que seja um problema de produção é também, ao mesmo tempo, definir o que seja um problema de recepção” (RUIZ, 2015, p. 20). Nesse ponto, tem de se ater a qual é o olhar do professor, quais são sua bagagem e seu objetivo ao ler o texto em questão; e tudo, numa perspectiva mais abrangente, depende de sua percepção do propósito da educação e do trabalho com a língua materna (RUIZ, 2015). Tendo em vista a ideia de que todo texto tem coerência interna – podendo, é claro, haver problemas nessa coerência (SANTOS; RICHE; TEIXEIRA, 2015) –, mas que sua interpretação dependerá do leitor e dos aspectos da superfície textual, vale considerar a afirmação de Passos e Santos (2011), para quem o revisor precisa ter um amplo conhecimento da língua e estar sempre em contato com leituras¹⁴ – assim como o professor.

14 Essas leituras, acredita-se, não devem ser apenas as do texto que serão revisados, pois o revisor/professor também necessita das leituras “prazerosas”, as quais não necessitam de seu olhar como corretor, e, sim, exclusivamente, de leitor.

Até porque “mesmo os leitores experientes apresentam dificuldades de leitura ao se depararem com determinados textos. Isso porque nem sempre possuem conhecimentos prévios sobre o assunto em questão” (PASSOS; SANTOS, 2011, p. 5). Isso, em determinados momentos, pode ser limitador ao professor de línguas, caso se atenha exclusivamente ao que sua formação – no curso de Licenciatura – lhe proporcionou quanto às leituras, até pelo fato de que a literatura, por exemplo, abre espaço para a discussão de assuntos envolvendo muitas outras áreas e temáticas. A leitura de “A teoria do medalhão¹⁵”, por exemplo, permite um debate sobre política, que pode tanto envolver questões que os alunos já poderiam previamente ter discutido nas disciplinas de Sociologia e Filosofia quanto trabalhar com a própria decisão quanto ao futuro do aluno. E por que, se outras áreas são envolvidas, não associá-las e proporcionar um trabalho mais coletivo e reflexivo? Para isso, contudo, o professor precisa ter um mínimo de disposição – e, talvez, ousadia – para adquirir – ao menos um pouco – esses outros conhecimentos e possibilidades de ensino.

Ademais, convém dar ênfase de que “[...] toda e qualquer consideração que se faça a respeito do maior ou menor sucesso do aluno da tarefa de revisão (retextualização) deve inalienavelmente levar em conta a participação efetiva do mediador (o professor) no processo como um todo” (RUIZ, 2015, p. 26), considerando, aqui, a revisão do aluno feita a partir das orientações do professor. Se os apontamentos se direcionarem, suponha-se, apenas à ortografia, o aluno isento de uma autonomia e de busca por melhorias no próprio texto irá apenas, mecanicamente, “passar o texto a limpo”, quando poderia tentar ir mais além caso houvesse comentários, “bilhetes”, que lhe pedissem algo diferenciado. Jamais se deve ignorar, porém, que, mesmo com toda a orientação que o professor possa dar, o aluno sempre tem a possibilidade e/ou escolha de não seguir esses comentários (RUIZ, 2015).

É interessante observar que, como diz Ruiz (2015, p. 61), “ao monopolizar o trabalho da revisão – e, portanto, da escrita –, o professor passa a ideia de que essa tarefa é sua, não do aluno”. Essa postura retiraria do aluno, de certo modo, sua posição como construtor de conhecimento, sua autonomia frente ao próprio texto; não lhe possibilitaria o olhar mais atento ao texto já produzido, no sentido de possivelmente analisá-lo. De acordo com Ruiz (2015, p. 62), essa é uma parte importante do processo de escrita, já que, “por certo, um aluno que saia da escola sem perceber que um texto é algo passível de alterações pelo seu autor – e não somente pelo professor (mas por este também, além de outros) – terá bloqueios em relação à própria escrita” (RUIZ, 2015, p. 62). Se a escola (ainda) não é suficiente para trabalhar com o desenvolvimento e/ou refinamento das habilidades dos alunos, não é, contudo, insuficiente para se trabalhar com os aspectos processuais da escrita.

Para isso, no entanto, tem-se que ver qual é o foco do professor ao revisar/corrigir o texto do aluno: se ele buscará uma perspectiva mais de higienização ou de temática (RUIZ, 2015). Isto é, se dá destaque, ênfase nas correções gramaticais, para deixar o texto “impecável gramaticalmente”, ou se, antes disso, o conteúdo e a forma como estão apresentados seriam o mais essencial. Nisso, importa ressaltar que a postura teórica¹⁶ em relação à linguagem muda o

15 Conto de Machado de Assis no qual, numa síntese (um tanto limitadora), um pai dá conselhos ao filho sobre o que poderá seguir em sua vida, profissional e social. Disponível em: <http://letras.cabaladada.org/letras/teoria_medalhao.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2016.

16 Com postura teórica, aqui, se refere ao que o professor estabelece como linguagem e sua importância para a sala de aula. Neste trabalho, por exemplo, se está utilizando uma perspectiva mais interacional, o que implicaria em ver, na correção, mais do que apenas a gramática; assim como para Miller (2003), em que “a linguagem é um instrumento de interação entre as pessoas, pelo qual os interlocutores constituem-se como sujeitos ativos de um processo em que os participantes realizam trocas verbais, constroem sentidos e influenciam-se mutuamente”. Por outra perspectiva, se poderia dizer, por exemplo, que apenas a correção “gramatical” já seria o essencial na correção de texto.

posicionamento do professor frente ao texto e implica em como este corrigirá o texto do aluno. Pelo que se observou nos apontamentos até então, parece que um bom posicionamento, numa perspectiva mais interacionista da linguagem, seria o de tratar o aluno como interlocutor, como sujeito e, logo, autor; não numa relação unidirecional, mas que seja, de fato, uma interação. É fundamental compreender esse ponto, pois, como dito, ele é base de todo o processo textual em sala de aula.

Esse processo textual não deve ser entendido como apenas esse outro olhar ao texto que permite alterações; ao menos pelo que se entende neste trabalho, o processo textual parte, inicialmente, de uma leitura, dado que não se escreve sem se ter o que dizer e é a leitura que dará esse “o quê” ao aluno. Somente após vem a escrita, a análise linguística – também aqui envolvendo a epilinguística, “atividade de reflexão e de operação sobre a linguagem” (MILLER, 2003) – e, então, a revisão/reescrita do aluno. Esse processo não desconsidera possíveis etapas após estas, como uma segunda ou terceira reescrita, e, também, a revisão do professor.

Conseguir com que todas essas etapas sejam seguidas, pensando na atual realidade de muitas escolas, pode parecer até um pouco impraticável, dadas as dificuldades e/ou barreiras pelas quais o professor passa no cotidiano escolar. Contudo, em relação a isso, um dos apontamentos de Ruiz (2015, p. 185) refere-se à utilização da linguagem codificada, que se torna uma “[...] tentativa, na prática, de o professor superar as barreiras do tempo, sempre tão curto, para a tarefa de correção”. Se não se alcança o desejado, busca-se se aproximar ao máximo possível deste, pelos meios que lhe são disponíveis. O que não se pode, apesar de tudo, é fixar-se num ensino que, como muito se ouve nos cursos de licenciatura, seja ineficaz aos processos educativos, de construção/desenvolvimento do indivíduo.

Por fim, para o que se parece propor aqui, vê-se que “é preciso encontrar mediadores desse processo [de produção textual], que funcionem como orientadores, leitores dialógicos que realizam intervenções sistemáticas na escrita dos alunos e alunas [...]” (SILVA, 2009, p. 11). Não basta mais uma relação monológica, uma hierarquia em que o professor é aquele que detém o conhecimento, sendo “guardião da Língua Portuguesa”. O docente, como ressalta Ruiz (2015, p. 180), “[...] precisa se integrar na situação de produção como coautor, e não como mero observador. É interagindo realmente com o aluno que ele pode mudar as coisas no ensino da escrita”. Isto porque, “para que o aluno possa assumir a sua identidade como *autor*, o professor tem que se assumir como *autor*, antes, interagindo com ele na condição de leitor, traço inalienável do especialista em linguagem” (RUIZ, 2015, p. 187). Algo semelhante se vê no pensamento de Freire (2014), em que se precisa *ser ou buscar constantemente a ser* algo, antes de tentar cobrar os alunos, seja educação, conhecimento ou autonomia.

Todo o apontado depende, claro, da formação do professor, seja referente à sua graduação ou à sua individual e pessoal. Visto isso, talvez se convenha pensar: como os formandos em Letras pensam a produção textual? Afinal, embora muitos só tenham tido contato com sala de aula – na posição de docentes – a partir dos estágios obrigatórios, não se pode esquecer que logo já estarão com diploma para atuar, estando em sala de aula e tendo que trabalhar com produção textual.

Capítulo 5

PERSPECTIVAS DE FUTUROS DOCENTES

Para observar e analisar as visões dos formandos em Letras acerca de seu conhecimento e domínio dos conceitos supracitados, fez-se uma entrevista composta por três perguntas, dispostas nas seções a seguir. A escolha por aplicar a entrevista com formandos em Letras e não professores já em sala de aula implica diferentes pontos que, talvez, seja importante mencionar. Primeiramente, implicaria analisar professores que obtiveram formações diferenciadas na graduação, além de se depararem com contextos e/ou realidades diferentes, o que abarcaria uma maior subjetividade e, talvez, não viesse ao propósito deste trabalho. Ao optar pelos formandos, portanto, poderá ser observado um determinado grupo que, de certa forma, teve a mesma “formação”. Apesar de muitos ainda não atuarem em sala de aula, apenas tendo tido contato com correção de textos pelo estágio obrigatório, observar como encaram a produção textual antes de se depararem com a sala de aula talvez permita uma visão sobre como esses professores estão saindo da graduação – o que leva a um questionamento: o quanto essa visão poderia mudar no contato efetivo com a sala de aula no decorrer dos anos?

A entrevista foi realizada no dia 24 de outubro de 2016, com os alunos presentes no dia, integrantes da sexta fase de Letras – habilitação em Língua Portuguesa, formandos do segundo semestre de 2016. Dos 20 acadêmicos presentes, 19 se prontificaram a responder à entrevista e a assinar a “autorização para participação como sujeito da pesquisa”¹⁷. Para a análise, feita tão somente em forma de texto corrido, faz-se uso de trechos originais das respostas dos acadêmicos, em que esses serão denominados como A1 (Acadêmico 1), A2 e assim sucessivamente. A partir das perguntas, propõe-se verificar, na perspectiva dos formandos, como o professor encara o texto dos alunos: se busca o erro ou o acerto; a “gramática” ou o conteúdo; como ou até que ponto se poderia intervir no texto do aluno.

Nas subseções a seguir, faremos a análise das respostas obtidas a partir da entrevista. A proposta é demonstrar, primeiramente, a questão e um olhar geral sobre as respostas referentes àquela pergunta. Em seguida, analisamos algumas respostas em específico, de modo a ter uma melhor visão do que pensam os acadêmicos. As perguntas foram divididas a fim de se observar: 1) o que eles consideram relevante corrigir e, com isso, possivelmente, se levam em consideração o aspecto interativo do texto; 2) se consideram que há um limite a que o professor deva obedecer, algo que eles poderiam ou não alterar; e 3) como consideram a reescrita, se esta possui ou não – ou se percebem – alguma relevância para o desenvolvimento e o refinamento das habilidades do aluno.

17 AUTORIZAÇÃO PARA PARTICIPAÇÃO COMO SUJEITO DE PESQUISA

Eu, _____ (nome do pesquisado), abaixo-assinado, concordo em participar do estudo “Correção, revisão e coautoria: perspectivas de futuros professores de Letras”, como sujeito de pesquisa. Fui devidamente informado a respeito das informações acerca do trabalho a ser desenvolvido a partir desta entrevista.

Tendo conversado com a pesquisadora, Paula Henrique Batista, ficaram claros os intentos do estudo em questão, bem como os procedimentos a serem realizados, as garantias de confiabilidade e de esclarecimentos constantes. Isto posto, concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Criciúma (SC), ____ de outubro de 2016.

Assinatura do sujeito ou responsável: _____

1 - O QUE DEVE SER CORRIGIDO?

1 – Considerando, de acordo com as OCEM, que um dos objetivos da disciplina de Língua Portuguesa é “[...] propiciar ao aluno o refinamento das quatro habilidades [...]” (BRASIL, 2006, p. 18), entre elas a escrita, o trabalho com a produção textual parece, no mínimo, essencial. Dada essa importância, o conhecimento, por parte do aluno, de quais são seus equívocos e o que precisa ser melhorado parece necessário ao desenvolvimento dessa sua habilidade escrita. Esse conhecimento pode ser feito por meio da correção textual que pode ou não ser seguida de processo de reescrita do texto. Com base em sua formação e no que poderá exercer em sala de aula, o que deve ser apontado e/ou corrigido na produção textual do aluno?

Acadêmico 1

1- Deve ser criado pelo professor, os critérios de avaliação de acordo com o que está sendo solicitado ao aluno. Por exemplo se for a produção de uma crônica que o professor tenha dado o tema e solicitado qual o tipo de crônica os alunos tinham de produzir, então, durante a correção deve ser feitos estes apontamentos se os alunos atenderam ao que o professor solicitou, se tem adequação ao gênero, coesão e coerência, pontes gramaticais, etc. É válido ressaltar que é muito importante partirmos sempre daquilo que o aluno já sabe.

Acadêmico 2

1- Pode-se corrigir pontuação, acentuação atentando a coerência (dando dicas), adequação ao tema proposto tanto quanto, incentivá-los a melhorar sua escrita, apontando de maneira sutil como fazer um bom texto. O que podemos fazer é incentivar os alunos a buscarem sempre melhorar, indicando boas leituras, instigando-os a sempre fazerem melhor. Dar-lhes autonomia, mas fazendo-os buscar sempre melhorar.

Acadêmico 3

④ Conforme a aula ministrada no curso de Letras - Língua Portuguesa, alguns aspectos são importantes quando se corrige as produções dos alunos, dentre elas, a coesão, coerência, concordância, ortografia, adequação do gênero e estrutura, mas isso tudo deve ser trabalhado, no processo de escrita, de forma a contribuir para a compreensão do aluno e não de forma a puni-lo ou desvalorizando sua produção. Deve-se trabalhar nesse processo, todas as questões cobradas, porém com o intuito de contribuir e melhorar o texto analisado.

Acadêmico 4

1- Deve ser corrigido na produção textual do aluno a ortografia, pontuação, coesão, coerência e a coesão textual e adequação ao gênero textual em estudo.

Acadêmico 5

1. O aluno deverá perceber, além de equívocos ortográficos, questões sobre a coerência do texto. A partir da correção textual, é possível que haja utilização do conhecimento de escrita e interpretação, melhorando as produções dos alunos.

Acadêmico 6

1- Os aspectos principais são questões de coesão e coerência, pois o aluno deve escrever um texto que possa ser entendido com clareza por seus leitores. Também devem ser analisadas questões de adequação a norma, já que o aluno deve conhecer a norma culta da língua, como ortografia, concordância, regência, etc, porque algumas dessas questões interferem no entendimento do texto.

Acadêmico 7

1- A correção deve ser realizada a partir do que o aluno pretendia "dizer" no seu escrito, ou seja, a mensagem que ele quer transmitir para o leitor. Se a ideia não foi expressa adequadamente, o aluno precisa melhorar a escrita.

Acadêmico 8

① Para a correção de uma produção textual, o professor deverá sentar ~~como~~ o aluno e ler o texto, ele mesmo, o aluno não pode com ajuda do professor ~~o~~ entender o seu erro e ~~preciso~~ buscar uma correção. Ai então juntos eles poderão corrigir e ou melhorar o seu texto. A correção ~~deve~~

Acadêmico 9

1- Penso que o professor, após a correção dos textos, poderá listar os erros + comuns entre seus alunos e fazer uma releitura a só's (individual) ou de um modo geral, demonstrando no quadro. A reescrita é fundamental!

Acadêmico 10

1. De acordo com minha formação pedagógica analiso na produção textual do aluno a criatividade, a coesão, a coerência e os erros ortográficos.

Acadêmico 11

1) Os erros ortográficos devem ser apontados, mas com o intuito de fazer com que o aluno perceba o erro e não o cometa mais. Coesão e coerência são sempre importantes.

Acadêmico 12

1) Penso que a correção deve, sempre, apontar para duas direções. A primeira é relativa ao plano argumentativo. O corretor deve extrair a ideia central dos parágrafos para, posteriormente, levar o aluno a refletir sobre a conexão ou coerência que ele próprio conferiu ao texto. A segunda direção é referente à linguística e devem ser apontados os problemas de coesão, ortografia, sintaxe, etc.

Acadêmico 13

3- Com base em meu conhecimento, penso que a correção gramatical é de extrema importância, pois, o aluno precisa escrever corretamente com a gramática.

Acadêmico 14

1) Deve ser corrigido o texto como um todo usando critérios avaliativos como: coerência e coesão, porém, pontuações gramaticais e desenvolvimento subjetivo do texto também é importante.

Acadêmico 15

① Aluna tende a repetir os mesmos erros em sua escrita, na análise da produção textual de cada turma nota-se que estes buscam formas novas de construção de texto, entretanto, não se atem na clareza que esta necessita para o entendimento geral. Algo que ao longo da regência observa-se é o declínio em ~~em~~ escrever (e quando escrevem) trazendo argumentos válidos sobre o tema ao qual se propõe, a escrita torna-se caótica por conta da falta de interesse dos docentes no ato da escrita.

Acadêmico 16

1-) Não sei se entendi direito, mas ao "corrigir" o texto de um aluno há uma diversidade de questões a serem apontadas. Aponto questões de superfície textual (como ortografia e normas padrão); adequação ao gênero solicitado, ~~leitura~~ ~~relação~~ ~~de~~ ~~coerência~~ e coesão textual, bem como progressividade. Tudo isso sempre ~~considerando~~ o conteúdo à forma, mas considero e trabalho a forma por ser uma das especificidades dos aulas de Língua Portuguesa.

Acadêmico 17

① Devem ser avaliadas principalmente as questões de coesão e coerência e a adequação ao gênero sendo abordado. As questões de estrutura textual e adequação linguística devem ser observadas e corrigidas também, porém não devem ser tratadas como prioridade. Erros desse tipo deixam de ser cometidos quando são corrigidos várias vezes.

Acadêmico 18

1- Acredito que no texto dos alunos devo observar a estrutura de organização tanto de espaço de colocação do texto e o uso da coesão e coerência. Verificar se o aluno atendeu ao que foi solicitado de gênero e erros ortográficos que por ventura venham ocorrer. Mas não apenas destacar o erro mais também seus acertos, e com isso propiciar uma reescrita, e auxiliando ele em suas dúvidas.

1-Devem ser apontados os erros mais correntes, no caso se uma turma os alunos apresentarem o erro de não pôr o "pingo" no i/j, seria bom esse erro ser apontado para que todos tivessem noção do seu equívoco!

Ao se propor uma questão um tanto extensa, inevitavelmente já se expõe algumas informações ao leitor, que podem, ou não, influenciar no que será respondido, tornando relevante observar quais informações foram dadas, para que melhor se ressalte o que se esperava, de certo modo, nas respostas. Um primeiro dado se refere às Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), quanto ao *refinamento* da habilidade escrita, o que já implica o necessário exercício e trabalho em sala de aula. Com isso, se pode supor que a habilidade já está presente nas aulas, mas que deve, necessariamente, propor um desenvolvimento e/ou aprimoramento dessa, para além do que os discentes já dominam. Uma segunda informação parte do pressuposto de que há, nessa produção, erros e/ou equívocos – os quais não são mencionados como desvios de grafia, em relação à gramática normativa, ou mesmo quanto ao gênero textual – que devem ser melhorados. Partindo disso, o que se esperava era que os acadêmicos sugerissem “o que deve ser *apontado* e/ou *corrigido* na produção textual do aluno”, isto é, quais são esses erros e/ou equívocos e, possivelmente, se se deve dizer, também, algo de positivo.

Numa leitura e/ou visão mais geral das respostas referentes à primeira questão, acima demonstrada, pode-se dizer que há, em grande maioria, uma menção especial à coesão e à coerência – parece, aliás, que se poderia voltar a questionar sobre o que se entende por coesão e coerência, dado que pode ser a mesma perspectiva deste *e-book* ou não (apontamentos vistos no primeiro capítulo – apesar de ser, também, uma discussão breve), além de que se pode estar falando tanto de uma coesão e coerência pontual quanto global. Além disso, podem-se constatar outros variados aspectos que serão vistos mais adiante. Antes disso, porém, parece curioso apontar que não há uma nítida ideia de texto como interação na maioria das respostas, mas se pode ver, ao se considerar pontos como argumentação e coerência, a ideia de que se terá um interlocutor e, com isso, uma interação – uma expressão comunicativa.

Um primeiro ponto das respostas dos acadêmicos que parece interessante mencionar é o comentário do A1, de que “[...] é muito importante partirmos sempre daquilo que o aluno já sabe”. Desse comentário, pode-se supor que há a compreensão do sujeito como histórico-social e que, dessa forma, deve-se considerar o conhecimento prévio do aluno, tanto para evitar se trabalhar com o que ele já conhece e/ou domina, quanto por trabalhar no intuito de buscar um progresso efetivo dos discentes no decorrer do período letivo. Possivelmente, não é equívoco dizer, então, que o ensino colocará, de certo modo, o aluno como protagonista e não mero coadjuvante, que segue o que lhe é dito, que é necessário, mas não peça-chave do sistema. O que também implica, de certo modo, considerá-los como leitores e, assim, melhor selecionar os textos que serão utilizados com eles.

Essa suposição pode ser observada na resposta do A6, para quem “os aspectos principais são questões de coesão e coerência, pois o aluno deve escrever *um texto que possa ser entendido com clareza por seus leitores*” (grifo nosso). Além de que se vê, nessa resposta, uma coerência mais global, parece interessante constatar que esse leitor, ou interlocutor, supõe-se presente, há um objetivo de comunicação. Embora não se defina quem o será, podendo ser o

professor, os colegas de classe ou mesmo sujeitos de fora do âmbito escolar, convém, apenas, questionar se, quando se propõe a escrita, o aluno está ciente de quem será seu leitor ou se o faz pensando num *possível* leitor *desconhecido* e, com isso, busca uma escrita clara a esse desconhecido.

Dentre as respostas obtidas, uma parece sintetizar a grande maioria dos pontos mais recorrentes nas demais. O acadêmico parece sinalizar uma divisão entre as principais questões envolvidas na correção de textos. De um lado, questões de superfície textual. De outro, questões mais ligadas à compreensão do texto e ao seu gênero textual.

Não sei se entendi direito, mas ao “corrigir” o texto de um aluno há uma diversidade de questões a serem apontadas. Aponto questões de superfície textual (como ortografia e norma padrão); adequação ao gênero solicitado, coerência e coesão textual, bem como progressividade. Tudo isso sempre priorizando o conteúdo à forma, mas considero e trabalho a forma por ser uma das especificidades das aulas de Língua Portuguesa. (A16).

Um primeiro apontamento dá-se à superfície textual, sendo esta mais relacionada à forma, à estrutura do texto. Como observado por A16, refere-se à *ortografia* e à *norma padrão*. Esses dois termos, aliás, merecem certo comentário, dado que, embora muito utilizados, podem ser usados e/ou mencionados equivocadamente. Nas respostas de muitos dos acadêmicos, ou mesmo no dia a dia, é comum ler e ouvir a expressão “erro de ortografia”, já empregada na fala e, talvez, já tão incluída que não parece errada. Porém, a ortografia implica a *grafia correta das palavras*, dado que *orto-* significa *correto* (PEREIRA; SILVA; ARGELIM, 2011), ao passo que, quando se possui um equívoco, vê-se “um erro de grafia”. Nisso, ao se dizer “erro de ortografia”, diz-se, logo, que há um “erro na grafia correta”. Parece, então, que seria melhor dizer que há grafia equivocada ou incorreta, quando esta houver.

Já quanto ao uso da expressão “norma padrão”, deve-se tomar certo cuidado, sendo que já existem estudos na área da Linguística que apontam diferenças entre “norma padrão”, “norma culta”, “língua-padrão”, entre outros termos semelhantes. Devido a esta questão ser mais ampla, comenta-se, aqui, apenas o fato de que “norma culta” se refere mais ao uso da língua dos sujeitos com maior contato com a língua escrita e, também, de certo modo, com a gramática normativa, ao passo que “norma padrão”, como o próprio termo diz, refere-se ao uso da língua baseado na gramática normativa, partindo do que é certo e errado, sem variação. Não se diz, aqui, que os acadêmicos estejam errados, às vezes faz-se uso de um ou outro termo sem parar para pensar no que ele significa de acordo com este ou aquele autor, do ponto de vista teórico.

Com relação a este aspecto, é interessante observar a constatação do A6 de que “[...] devem ser analisadas questões de adequação à norma, já que o aluno deve conhecer a norma culta da língua, como ortografia, concordância, regência, até porque algumas dessas questões interferem no entendimento do texto”. Isto é, o trabalho com a norma culta faz parte da correção do professor. Apesar disso, não se pode ignorar, é claro, que existem variações linguísticas e que tudo dependerá do tipo e do objetivo do texto com que se está trabalhando. Não obstante, é interessante ver que, como bem apontou A6, a adequação à norma, embora seja mais voltada à superfície textual, implica a compreensão que se terá do texto.

Em acréscimo a isso, convém retomar a resposta de A16, que pontua uma progressividade do texto. Isso significa dizer que o texto deve, de algum modo, chegar a algum ponto, atingir um objetivo; implica, também, dizer que textos possuem um início, meio e fim – apesar de não ser fácil identificá-los em todos os textos, ou mesmo possa haver aquele que não os possuem completa e explicitamente. Supõe-se, de certa forma, que, ao se falar em progressividade do texto, no que tange à correção do professor, fala-se no “andamento” textual, se há um fluxo e uma coerência que acompanham a tessitura do texto em questão. Por exemplo, em textos argumentativos, notar-se-ia mais facilmente esse progresso a partir da argumentação a ser defendida, o caminho percorrido para se defender a ideia pretendida.

Essa progressividade, aliás, pode se referir à coerência global do texto (ANTUNES, 2010), questão esta que parece, também, ser demonstrada pelo A14, para quem “deve ser corrigido o texto como um todo [...]”, e pelo A12, a quem “o corretor deve extrair a ideia central dos parágrafos para, posteriormente, levar o aluno a refletir sobre a conexão ou coerência que ele próprio conferiu ao texto”. Esses apontamentos demonstram uma preocupação com o conteúdo, com a mensagem a ser transmitida/enviada/escrita, o que vai além de uma correção de “higienização”. Busca-se a comunicação efetiva e a construção da mensagem coerente ao leitor. Não se pode supor muito com isso, mas, possivelmente, não é equivocado dizer, também, que esses professores corrigirão os textos buscando, se não totalmente, certa interação com o aluno e seu texto.

Outro apontamento interessante é apresentado por A14, no qual se vê que “[...] o desenvolvimento criativo do texto também é importante”. Embora a criatividade seja muito mais associada a textos ficcionais, não se deve excluí-la dos textos não ficcionais, dado que em ambos a criatividade pode aparecer, sendo que esta é, em parte, a capacidade de inventar, criar e associar diferentes elementos; na produção textual, isso se reflete tanto pela estruturação e desenvolvimento das ideias quanto pela própria originalidade e/ou organização dessas ideias utilizadas.

Contudo, há que se ver a quem recai esta criatividade; no âmbito escolar e na produção do discente, a criatividade será constatada *no e pelo* texto, porém, a criatividade é do texto ou do aluno? O desenvolvimento criativo é do texto ou do aluno? Antes de qualquer coisa, não há uma resposta errada, apenas diferentes perspectivas. Num primeiro nível, não se pode calcular ou mensurar a criatividade do aluno, do mesmo modo em relação ao texto; precisa-se de critérios – os quais não cabem aqui ser pesquisados e/ou constatados. Por outro lado, a criatividade do texto implica, também, geralmente, um dado estilo de escrita do aluno, o que levaria a pensar na interferência que o professor poderia ou não fazer – o que se encaixaria na próxima questão da entrevista.

Outros questionamentos em relação à criatividade parecem importantes, principalmente ao se considerar o trabalho com textos ficcionais, nos quais a criatividade é mais aparente, ponto que, aliás, influencia e muito a correção que o professor fará, pois não poderá deixar de levá-la em conta durante sua correção. Apesar de fazer parte do que se considera no âmbito da produção, correção e revisão textual e autoria, a criatividade não será explorada dada a abrangência que a ela pode recair.

Uma perspectiva pertinente é apontada pelo A3, após mencionar o que deve ser corrigido – coesão, coerência, adequação ao gênero etc. –, no que se refere ao modo como se faz a correção, isto é, por punição ou elogios: “Mas isso tudo deve ser trabalhado, no processo de reescrita, de forma a contribuir para a compreensão do aluno e não de forma a puni-lo ou

desvalorizando sua produção”. É impossível dizer que não existem os dois lados no trabalho em sala de aula; muito se sabe de práticas que utilizam a punição como forma de guiar o aluno ao que se considera como certo e/ou adequado. Por outro lado, também não é fácil agir sempre partindo dos elogios e não utilizar mínimas punições. A própria avaliação por nota pode, de certo modo, ser uma espécie de punição. Nesse ponto, parece que outra questão entra em jogo, no que se refere ao professor autoritário e à autoridade do professor¹⁸.

Ainda sobre o modo como o professor deve corrigir um texto, parece ser interessante observar outro comentário, em que se vê que ao professor cabe ir “[...] apontando de maneira sutil como fazer um bom texto. [...] dar-lhes autonomia, mas fazendo-os buscar sempre melhorar” (A2). Essa sutileza, então, pode estar ligada ao que Freire (2014) dispõe como respeito, o que vem a auxiliar na promoção do desenvolvimento dentro do âmbito escolar nas suas diversas faces. Por outro lado, também é interessante ver, na opinião do A18, que não se deve “[...] destacar o erro mais [sic] também seus acertos, e com isso propiciar uma reescrita, e auxiliando ele em suas dúvidas”. Nisso pode-se constatar a percepção de ser importante avaliar e apontar tanto os erros quanto os acertos. Não esquecendo, especialmente, destes, pois aqueles são sempre lembrados. Além disso, a resposta de A18 retoma a ideia de se apontar o que se espera que seja melhorado numa reescrita, ponto importante, dado que a escrita volta a aparecer como processo e interação, comunicação.

Nos variados aspectos observados até então nesta questão, um chamou grandemente a atenção ao apontar o lado complicado e “pesado” da sala de aula: a desmotivação. Por mais que o professor se esforce, não há como garantir que haverá um grupo completamente motivado e empenhado no exercício proposto. Ao passo que, sem o esforço do professor, a situação tende a definhar. Acresce, então, observar o apontamento de A15, no qual se constata que “[...] a escrita torna-se caótica por conta da falta de interesse dos docentes [sic]¹⁹ no ato da escrita” (A15). Não é difícil compreender essa questão, principalmente se pensar num diálogo no qual um dos locutores se mostra desanimado pela conversa e, se possível, fugiria dali. O clima pesado, as conversas e os tópicos divergentes... A escrita desmotivada. São muitos os fatores que aparecem ao se pensar a respeito disso, e, embora pareça pessimista, sempre haverá aquele que se torne desmotivado perante a escrita. Isto porque, devido à individualidade e aos gostos pessoais, é normal que alguns alunos não demonstrem ânimo pela produção escrita. O que não se pode fazer, contudo, é ignorar o fato e deixá-lo como está. Deve-se tentar buscar métodos que mudem um pouco a situação, no intuito de aperfeiçoar a habilidade escrita do aluno. Se trabalhar com resenhas não surtir o efeito esperado, talvez seja possível tentar outra temática e/ou gênero textual, por exemplo.

Apesar de algumas respostas fugirem um pouco do que fora questionado, atendo-se, por vezes, ao modo como a correção deve ser feita, e, desse modo, não se pode ter uma visão mais clara do que esses viriam a corrigir, apenas uma das respostas chamou a atenção para a forma com que fora exposta. Isto é, sua ênfase na “gramática”: “Com base em meu conhecimento, penso que a correção gramatical é de extrema importância, pois, o aluno precisa escrever correto, de acordo com a gramática” (A13). Apesar de breve, a resposta levanta vários apontamentos, o primeiro de que a gramática, apesar de não especificada, parece remeter à gramática normativa, dado que esta trabalha mais com a noção de certo/errado; e, logo, com a norma culta e/ou

18 Dois posicionamentos bem diferentes, que envolvem o olhar e o discurso do professor ao aluno, apontamento feito por Batista, Bittencourt e Pereira (2015).

19 Houve, aqui, possivelmente, um pequeno equívoco na hora da escrita, e, pelo contexto e questionamento, acredita-se que o acadêmico se referia, na verdade, aos discentes, e não docentes.

norma padrão. Ponto pertinente, pois, de fato, se deve utilizar essa em sala de aula. Contudo, também é pertinente refletir sobre o quão grandiosa essa importância se torna para o professor, pois reflete a sua posição em relação ao desenvolvimento das produções textuais dos alunos. Colocar a gramática normativa em primeiro plano acaba por se distanciar do que se apontou neste trabalho como o esperado do docente, já que, como Ruiz (2015) aponta em seu trabalho, a correção gramatical não deve vir em primeiro lugar, reservando este espaço à análise do conteúdo. Em outras palavras, a correção gramatical, de adequação à norma culta, é a última parte do processo de produção escrita. Por outro lado, é curioso observar a resposta deste mesmo acadêmico, A13, à segunda questão da entrevista, pois parece se encaixar igualmente nesta: “O professor precisa corrigir os erros gramaticais, se o texto é coeso e coerente” (A13, segunda pergunta). É interessante que, diferentemente da resposta da primeira questão, aqui o acadêmico já aponta a questão da coerência, mas, novamente, se teria que ver como ela é considerada e como seria trabalhada.

Por fim, para fechar a análise da primeira pergunta, convém ver o apontamento do A9, que, apesar de não responder ao que deve ser corrigido, demonstra uma curiosa ideia sobre correção individual ou em grupo – ponto não debatido neste trabalho. Para o acadêmico, “[...] o professor, após a correção dos textos, poderá listar os erros + comuns entre seus alunos e fazer uma releitura a sós (individual) ou de um modo geral, demonstrando no quadro”. Embora neste trabalho se tenha enfatizado a correção escrita do professor, não se pode descartar a correção feita em grupo, coletiva, e em sala de aula. Ambas são importantes e podem influenciar a reescrita do aluno (MILLER, 2003). A diferença está em uma ser mais pontual, por tratar diretamente do texto do aluno, enquanto a outra abarca um grupo maior de indivíduos e textos ao mesmo tempo.

Tendo visto o que eles, possivelmente, consideram como relevante na correção de textos, agora, passa-se a observar se veem ou não um limite nessa correção do professor, com as respostas referentes à segunda pergunta. Convém observar, desde já, que houve respostas que fugiram do que foi questionado, ou mesmo que não fora possível compreender, exatamente, o que pensam sobre essa questão.

2 - O LIMITE DO PROFESSOR

2 – Sabe-se que todo indivíduo possui sua subjetividade e conhecimento de mundo, de modo que, mesmo tendo o mesmo assunto e participando de debate (em sala de aula) sobre dado assunto, por exemplo, não haverá produção textual que seja igual à outra, mesmo numa turma com trinta alunos. Nisso incluído o estilo do autor, exposto por meio da ordem das ideias, dos vocábulos e estruturas frasais utilizadas etc. Considerando isso, há um limite a que o professor deva respeitar ao corrigir a produção textual do aluno, isso é, até que ponto o professor pode “interferir” nessa escrita?

Acadêmico 1

2- O professor deve sempre ser o mediador de qualquer situação. Quanto a questão de que até que ponto o professor pode interferir na produção do aluno, é sempre sendo neutro mas quando necessário mostrar aos alunos que existem outras possibilidades de melhorar a argumentação do texto produzido pelo educando.

Acadêmico 2

2- O professor precisa ser coerente, ao “interferir”, precisa sempre entender o que o aluno quis dizer. Somente após isso é que o professor pode de maneira cautelosa mediar o aluno para que o mesmo conclua por si só a tarefa.

Acadêmico 3

2) Percebe-se a relevância que o conhecimento de mundo do aluno tem para com suas produções textuais. Isso faz diferença no processo de escrita e leitura do texto. Cabe ao professor conduzir este aluno, mediando outras contribuições para um melhor entendimento do texto. Isso varia de texto para texto, sua densidade e de que forma este aluno desenvolve as ideias.

Acadêmico 4

2- O ^{professor} deve respeitar se as ideias ^{que} estão adequadas ao tema proposto e ao gênero textual em estudo.

Acadêmico 5

2- O professor deve ler o texto, para que o mesmo seja compreendido, respeitando o estilo de escrita e as ideias do autor.

Acadêmico 6

2- O professor tem que corrigir questões que façam o texto não ser compreensível. No entanto, tem que haver um cuidado para não querer mudar o texto do aluno com as características do texto escrito pelo professor.

Acadêmico 7

2- O professor precisa estar ciente de que cada aluno possui a sua maneira de escrever, por isso, em momento preciso, permanece mesmo depois de ser realizada a correção do professor. O professor pode auxiliar os alunos maneiras de melhorar a escrita, mas não modificá-la a ponto de transformar a escrita do aluno em outra que não a dele.

Acadêmico 8

2) O professor deve interferir de maneira muito sucinta; somente para ~~esclarecer~~ esclarecer um ponto de vista nunca para mudar uma ideia do aluno, fazê-lo mudar de ideia.

Acadêmico 9

2- Primeiramente o professor deverá fazer as conexões da escrita e, se o conteúdo estiver dentro do solicitado, não é aconselhável interferir.

Acadêmico 10

2- O professor deve fazer a conexão dos alunos seguindo críticas por sua vez, alunos que não poderão ser avaliados da mesma forma que os demais colegas, então deve estar sempre atento, sabe do professor analisar o crescimento do aluno em questão a produção textual e a maneira como sua escrita está melhorando.

Acadêmico 11

2) Creio que o professor não deve dizer ao aluno que suas ideias estão certas ou erradas, pois não cabe a ele este julgamento, mas sempre levar os alunos a se questionarem sobre o que estão escrevendo, e sobre a ordem em que as ideias estão sendo colocadas.

Acadêmico 12

2) Entendo que o professor não deve interferir na essência do pensamento do aluno. Ele pode (e deve) expressar-se livremente. Porém, a elaboração deste pensamento deve acontecer dentro das normas da língua. Nada e nenhuma ideia justifica o texto mal escrito, a gramática inoportuna, o argumento sem sentido e é tarefa do professor apontar isso.

Acadêmico 13

2- O professor precisa corrigir os erros gramaticais, mas o texto precisa ser coerente.

Acadêmico 14

2) O ponto gramatical não deve interferir. E se ele atingir os critérios propostos para a avaliação.

Acadêmico 15

2) O professor pode interferir na produção dos alunos, quando as ideias expressas vão contra conceitos morais ou éticos, ou quando isso interfere nos pensamentos e ideologias individuais de outros alunos.

Acadêmico 16

2) Esta é uma questão problemática e me tomou muito tempo elucidá-la de modo sofisticado. Portanto, detenho-me em dizer que há gêneros textuais mais "fechados" e que talvez exija uma maior interferência do professor. Ao trabalhar, entretanto, com gêneros mais abertos ou produções literárias a questão muda um pouco. Enfim, enquanto estagiário eu realizei meus apontamentos não como imposição, mas sugestão. Preciso, também, após a devolutiva, o processo de ressignificação com cada aluno.

Acadêmico 17

1) Há o ponto em que o estilo de escrita do aluno interfere no entendimento geral do texto. Neste caso, o professor deve intervir e propor uma mudança na escrita do aluno.

Acadêmico 18

2- O professor deve dar suporte quanto adequação ao gênero, neste ponto acredito que o professor deve interferir de forma mais efetiva. Para além disso, o professor pode auxiliar quanto a produção e interferir na pontuação e ortográfica, buscando entender as escolhas dos alunos e o que ele traz de conhecimento prévio nesses quesitos.

Acadêmico 19

2- Até o ponto em que o "estilo" do aluno interfere o rendimento do professor, pois não adianta o aluno ter um "estilo" equivocado (como erros gramaticais, acentuação, coerência, etc) sem ser corrigido.

Convém ver, como na pergunta anterior, quais informações a questão trazia. Num primeiro momento, tem-se a afirmação da subjetividade, da individualidade de cada aluno, e de que os textos solicitados pelo professor não serão iguais, por mais que tenham a mesma temática. Sempre haverá algo que os diferencia, e, para exemplo disso, mencionou-se o estilo do autor, a que se propôs uma noção do que possa ser esse estilo, como a organização das ideias. Considerando isso, não há um texto "modelo", pois a diversidade permite tantas possibilidades, perspectivas a serem adotadas, que o professor precisa, mesmo que inconscientemente, saber até onde pode intervir com sua correção. Se esperava, então, que o acadêmico comentasse sobre essa "limitação" do professor, até que ponto essa "intervenção" poderia ser feita. Numa primeira leitura geral das respostas, pode-se ver que, talvez pela abrangência e subjetividade da questão, a grande maioria das respostas ficou vaga e parece ter fugido à pergunta. Apesar disso, foi possível constatar apontamentos muito pertinentes, como o respeito ao estilo do aluno, quanto ao fato de que o professor é um mediador e, por isso, deve corrigir sem modificar totalmente o texto e de que o texto, sendo do aluno, deve conter o estilo e o jeito do aluno e não o do professor.

Quando uma questão traz informações pertinentes em sua contextualização, antes da pergunta propriamente dita, pode-se, de certo modo, além de impedir que esta torne-se ampla demais, direcionar o indivíduo a respostas que, por outro modo, talvez não viessem a aparecer. É importante mencionar que se está levando isso em consideração ao analisar as questões. Parte disso pode ser visto ao se observar que algumas respostas retomam elementos mencionados nas perguntas, seguindo tanto a temática do questionamento quanto a linha de raciocínio que se esperava, de certo modo. Nisso, é interessante ver a resposta de A3, que menciona o conhecimento de mundo – citado na pergunta – e o rendimento do texto.

Percebe-se a relevância que o conhecimento de mundo do aluno tem para com suas produções textuais. Isso faz diferença no processo de escrita e enriquece o texto. Cabe ao professor conduzir este aluno, mediando através de contribuições para um melhor rendimento do texto. Isso varia de texto p/ texto, sua densidade e de que forma este aluno desenvolve as ideias. (A3).

Num primeiro momento, convém retomar o que são esses conhecimentos de mundo e como eles são relevantes para o aluno. Como comentam Koch e Travaglia (2008, p. 60), é o conhecimento de mundo que permite que o texto seja compreensível, que permitirá que “emissor e receptor tenham um certo grau de similaridade”. Não esquecendo, contudo, que “o mundo textual, a representação do mundo pelo texto, nunca coincide exatamente com o ‘mundo’ real, porque há sempre a mediação dos conhecimentos de mundo [...], dos interesses e dos objetivos de quem produz [...] o texto e de quem o recebe [...]” (KOCH; TRAVAGLIA, 2008, p. 60). Colocando isso no contexto escolar, não se pode deixar de ver o professor como mediador, aquele que, com conhecimentos técnicos da área, auxiliará o aluno no desenvolvimento e refinamento de suas habilidades. Todavia, convém pensar em como ocorrem essas contribuições do docente. Já é uma observação de que varia de texto para texto, partindo sempre da subjetividade e idiosincrasia de cada indivíduo. Depende, também, como aponta A3, da densidade – supõe-se que isso se refira à complexidade ou profundidade do que está sendo abordado – e do desenvolvimento das ideias.

Considerando a diversidade e individualidade de cada sujeito-aluno, A10 aponta que “[...] cabe ao professor analisar o crescimento do aluno em questão, a produção textual e a maneira como sua escrita está melhorando”. E isso já aponta duas principais ideias: de que, ao corrigir, o professor considera o sujeito, o autor e o que conhece desse sujeito até o momento da leitura do texto – de uma forma que não pode acontecer como na Literatura, em que se é possível ler uma obra e apreciá-la sem conhecer o autor, seu nome etc.; e de que há uma continuidade das produções textuais, e que, a essa, o professor deve estar atento. Essa atenção do professor, também, aponta um cuidado para o que se está sendo aprendido ou não pelo aluno; e, de certo modo, o que precisa ser ensinado. Por outro lado, também é uma forma de o professor constatar como está sendo sua intervenção em sala de aula, se está produzindo resultados ou não. Em suma, se a mensagem está sendo entendida e respondida, num círculo infundável; porque, se houver um fim, não significa a perfeição dos textos do aluno, mas o limite do professor – e, também, do aluno, pois o desempenho deste deve ser igualmente considerado – naquele momento. Não se quer dizer, claro, que se deva reescrever e trabalhar o mesmo texto dez ou mais vezes. O que se propõe é que todo texto pode ser melhorado, ao menos uma vez, para que a mensagem esteja adequada aos propósitos. E, se perfeito de primeira – o que é difícil, mas não impossível, sempre considerando o limite do leitor e do autor –, é um indício de que está na hora de trabalhar com outro gênero textual, por que não?

Na perspectiva de que o texto é uma unidade compreensível, alguns acadêmicos fizeram apontamentos interessantes para que o professor auxilie o aluno a deixar seu texto passível de ser compreendido, como menciona A5: “O professor deve corrigir o texto, para que o mesmo seja compreendido, respeitando o estilo de escrita e as ideias dos autores”. A questão de o que deixa o texto passível de ser compreendido é um tanto abrangente e depende muito do gênero textual, público etc., de modo que aqui não será mais discutida, por não ser o foco deste trabalho, apesar de também ser um ponto importante para se pensar na intervenção do professor no texto do aluno. Outra questão também apontada por A5 é o respeito ao estilo de escrita e às ideias do aluno. Nesse ponto, contudo, parece haver certa divergência entre as respostas dos acadêmicos.

Há, para alguns deles, a perspectiva de que a interferência não deve ocorrer quanto às ideias e/ou aos pensamentos do aluno; isso porque o aluno “[...] pode (e deve) expressar-se livremente. Porém, a elaboração deste pensamento deve acontecer dentro das normas da língua. Nada e nenhuma ideia justifica o texto mal escrito, [...] o argumento sem sentido e é tarefa do professor apontar isso” (A12). Isto é, caberia ao professor trabalhar com a estrutura do texto, sem interferir no que o aluno pensa e expõe. Mesmo posicionamento é tomado por A11, a quem “[...] o professor não deve dizer ao aluno que suas ideias estão certas ou erradas, já que não cabe a ele este julgamento [...]”. O que implica dizer que o professor não tem a autoridade para isso, e talvez ninguém a tenha. O papel do professor, então, é auxiliar a melhora de escrita do aluno, como ele desenvolve suas ideias, seus argumentos, a estrutura do texto como um todo. Nessa perspectiva, ao professor cabe “[...] sempre levar os alunos a se questionarem sobre o que estão escrevendo, e sobre a ordem em que as ideias estão sendo colocadas” (A11). A intervenção ou mesmo auxílio do professor no processo de escrita e correção, então, parte de possíveis sugestões sobre a ordem e a organização das ideias, sem modificar o pensamento do aluno. Pode-se dizer, assim, na perspectiva desses acadêmicos, que a intervenção se dá na estrutura e desenvolvimento do texto, jamais para mudar ideologias. Todavia, o que será que querem dizer com “se questionar sobre o que escrevem”? Sendo que deve haver uma não interferência do professor no conteúdo, essa reflexão do aluno seria, então, da superfície textual? Ou cabe ao aluno refletir, também, pelo conteúdo, com uma possível mediação neutra do professor? Ou, de outro modo, sem a mediação do professor? Provavelmente, uma das possibilidades do que se aponta é ter como objetivo que se siga uma linha de raciocínio, de modo a deixar o texto claro e não ambíguo ou confuso ao leitor.

Por outro lado, ainda na questão da intervenção do professor quanto ao conteúdo, há quem tenha apontado uma opinião um pouco divergente, em que há a necessidade da interferência do professor “[...] quando as ideias expressas vão contra conceitos morais ou éticos, ou, quando isso inferi [sic] os pensamentos e ideologias individuais de outros alunos” (A15). Nesse caso, o professor tem de se posicionar quanto ao conteúdo se, e isso parece incluir apenas certas situações, o que o aluno diz pode ser agressivo e infringir opiniões ou a liberdade de outros indivíduos. Seria, talvez, o caso de comentários preconceituosos. Esse posicionamento já parece trazer outro papel ao professor e à escola: participar do desenvolvimento social do aluno.

Pensar sobre a intervenção ou não do professor no texto do aluno parece ser um questionamento muito amplo; pode-se ou não intervir nas ideias do aluno? Parece haver, entre os acadêmicos, uma discordância ou, talvez, certo acordo. Deve-se intervir quando a ideia atingir níveis que infrinjam questões morais, que sejam, por exemplo, preconceituosas. Suponha-se, então, que o aluno demonstrou ideias de preconceito em seu texto. Será que cabe ao professor intervir nisso, na produção escrita? Será que a intervenção, dependendo da forma com que ela for exposta, não pode acabar deixando o aluno com receio de escrever para o professor? É um assunto complicado, e mesmo delicado, devido à abrangência de assuntos que podem vir à tona com isso. Sendo também que tudo depende da abordagem que o professor virá a fazer do assunto, e que se dê ênfase a isso, pois o modo, a forma com que se fala de algo tem particular influência em seu resultado. Não cabe, aqui, ver isso, porém, deixa-se em aberto a ideia de que a produção pode servir, às vezes, de diagnóstico ao professor e, com isso, ele, junto de outros professores e equipe escolar, pode planejar projetos que busquem solucionar problemas da e na escola.

Ademais, há ainda outro ponto interessante a ser observado, apontado pelos acadêmicos, referente ao tipo e ao gênero textual trabalhados, como bem aponta o Acadêmico 16, para quem “[...] há gêneros textuais mais ‘fechados’ e que talvez exijam uma maior interferência do

professor. Ao trabalhar, entretanto, com gêneros ou produções literárias a questão muda um pouco”. Essa observação demonstra que alguns gêneros deixam mais espaço para intervenções do professor do que outros. Talvez seja o caso de comparar o trabalho com artigos de opinião, com escritas mais argumentativas, que precisam de um desenvolvimento de certo modo mais objetivo, e o trabalho com contos, cuja liberdade de criatividade ultrapassa o que se possui no outro gênero mencionado, e a intervenção do professor acaba sendo, possivelmente, mais limitada à superfície textual e à adequação ao gênero – isso tomando especial cuidado com o estilo do aluno. Em acréscimo a isso, vale considerar outro apontamento do A16, no qual diz realizar seus “[...] apontamentos não como imposições, mas sugestão. Procuro, também, após a devolutiva e processo de reescrita conversar com cada aluno”. Além de demonstrar que os apontamentos do professor não são ordens, e sim *sugestões*, é interessante ver que há a presença do processo de reescrita e a conversa individual com cada aluno, momento em que se podem tirar as dúvidas que ainda restam após a correção do professor. Além de, possivelmente, outros pontos serem discutidos em relação às dificuldades de cada aluno.

Um ponto de certo modo já mencionado nesta análise merece, agora, um destaque um pouco mais minucioso, pela problemática que aborda e pela necessidade de se tomar certo cuidado ao citá-la: a neutralidade. Para o Acadêmico 1, “quanto a questão de que até que ponto o professor pode interferir na produção do aluno, é sempre sendo neutro mas quando necessário mostrar aos alunos que existem outras possibilidades de melhorar a argumentação do texto produzido pelo educando”. Primeiramente, é curioso observar que, para este acadêmico, o professor tem de ser neutro, *mas* dá a entender, também, que essa neutralidade pode ser ignorada para que sejam sugeridas possibilidades de melhoria no texto. Ou seja, ao apontar o que pode ser melhorado, o professor deixa de ser neutro, há um posicionamento do sujeito – e, mesmo, do sujeito-autor. É interessante lembrar que, como já mencionado, não existe uma “neutralidade”, e Freire (2014) já apontava isso. Porque o sujeito é inacabado, subjetivo, histórico-social, logo, ideológico (FREIRE, 2014). Cabe, então, um questionamento: o que necessariamente se quer dizer ao mencionar a existência de uma neutralidade?

Além disso, o que implica dizer que o professor deva ser neutro? Neutro em que sentido? Se pensar nos apontamentos anteriormente mencionados sobre intervenção nas ideias do aluno, pode-se supor que essa neutralidade esteja direcionada ao conteúdo posto no texto – embora caiba lembrar que não existe texto sem ideologia (COLOMER, 2003). E, se a correção do professor pode ser considerada um texto, este também não será neutro. Mesmo a correção gramatical depende de certo posicionamento do professor; não será em todos os textos que uma mesóclise (como *vê-lo-ei*) será bem vista, por exemplo, cabendo ao professor observar a adequação ao gênero etc., o que depende de seu conhecimento geral. Todavia, não observando os pontos mais complexos ou mesmo profundos dessa questão, o que se poderia considerar como neutralidade? Parece plausível dizer que seria a opinião do professor frente ao texto do aluno que não imponha explicitamente ideia alguma, permanecendo nas correções gramaticais e de superfície do texto. Poderia ser, de certa forma, o desejo de apagamento da autoria do professor; embora um tanto exagerado, é o que se pode afirmar se for considerado que todo autor é formado por ideologias.

Isso leva ao último apontamento da análise das respostas da segunda questão. Essa última resposta que será mencionada traz um tópico exposto por mais de um acadêmico e se refere ao que se proporá, aqui, como característica ou possível visão da autoria e da coautoria de aluno e professor. Na perspectiva de A6, “[...] tem que haver um cuidado para não querer deixar o texto do aluno com as características do texto escrito pelo professor”. A intervenção do docente, então, não pode ser tão forte a ponto de deixar o texto do aluno com traços de texto

do professor – pela utilização diferenciada de vocabulário, de organização textual etc.; textos cuja autoria do docente tenha se tornado presente e mais marcante que a do aluno. É a isso que o acadêmico parece apontar. Em outras palavras, a coautoria do professor deixa de ser apenas ou meramente uma coautoria para quase receber o *status* de autoria. O que faz com que o texto demonstre ter a idiossincrasia do aluno é, parece, sua autoria.

Por outro lado, se a mudança não é tão brusca, a ponto de modificar a “expressão/ autoria” do texto, como seria classificada a interferência do professor e em que ponto viria a ser uma coautoria? Possivelmente, partindo das opiniões expostas, num primeiro momento, pela intervenção notória do professor na superfície textual, em apontamentos mais “efetivos” do que a mera correção da grafia. Num segundo momento, partindo de outras opiniões dos acadêmicos, seria importante a intervenção no próprio conteúdo e na organização das ideias. Se essa coautoria se dá em maior ou menor grau a ponto de ser facilmente percebida, isso parece ser outra questão. Ademais, para pensar na (co)autoria do professor no texto do aluno, contudo, se necessita levar em conta se há uma reescrita deste texto, em que se poderia melhor observar essa intervenção – não desconsiderando que essa intervenção possa ser dada durante a primeira produção do texto, com auxílio em sala de aula. Nessa visão, fez-se a terceira pergunta aos acadêmicos.

3 - CONSIDERAÇÕES SOBRE A REESCRITA

3 – Um dos objetivos da educação, incluída aqui a disciplina de Língua Portuguesa, é auxiliar no desenvolvimento da autonomia do educando, além da criticidade e do refinamento, como apontam as OCEM, das quatro habilidades. Ao trabalhar com a escrita, é possível, aos poucos, auxiliar no desenvolvimento dessa autonomia e, conseqüentemente, da autoria do aluno. Para isso, contudo, o exercício de reescrita parece fundamental. Tendo isso em vista, qual é a importância dessa reescrita e no que ela pode auxiliar no desenvolvimento do aluno?

Acadêmico 1

3- A reescrita é importante no processo de produção para que seja possível um melhoramento do texto. É importante escrever e deixar o texto descansar por uns dois dias para quando o autor fizer uma nova leitura verá que precisa de modificações e é nesse momento que temos a reescrita, auxiliando o aluno escritor na formação de autor de sua produção, mostrando que existem várias formas de aperfeiçoar a produção e para isso é necessário o uso da reescrita.

Acadêmico 2

3- A reescrita é fundamental para o aprimoramento do texto, assim como, mostrar ao aluno que ao reescrever tem-se a possibilidade de arrumar o texto. É fundamental que o aluno busque sempre escrever bons textos. Quanto mais ele escreve mais entenderá o conteúdo tendo a possibilidade de melhorar sempre.

Acadêmico 3

3) A reescrita, bem como seu processo, é de extrema relevância para o formato do aluno/acadêmico pois possibilita a ampliação de vocabulário, faz com que o texto do aluno fique mais coerente e faz com que este aluno possa uma segunda chance pelo qual as suas produções apresentem uma estrutura adequada.

Auxilia em vários aspectos como o desenvolvimento da escrita, ampliação do repertório e de vocabulário, melhor organização no uso de palavras e permite o aprimoramento do texto, enriquecendo-o.

Acadêmico 4

3- A reescrita auxilia o aluno a descobrir os seus erros e melhorar sua produção.

Acadêmico 5

3. A partir de uma reescrita, o aluno tem a possibilidade de verificar seus argumentos e conceitos, avaliar a sua escrita e o seu estilo de escrita. Dessa forma, o aluno desenvolve sua autonomia, não avaliando o que ele escreve.

Acadêmico 6

3- A reescrita ensina o aluno a olhar para o próprio texto e procurar melhorá-lo. Isso ajuda o aluno não esperar pela correção do professor, pois os alunos estão acostumados a escrever e depois entregar para o professor. Assim ele vai criar o hábito de ler o seu texto e tentar reescrevê-lo.

Acadêmico 7

3- A reescrita é o caminho para o aluno melhorar tanto na parte gramatical quanto na coerência das ideias. Quanto mais o aluno escreve, mais ele evolui e melhora de sua escrita; e assim, é possível perceber o desenvolvimento da autonomia e critério do mesmo.

Acadêmico 8

③ A reescrita é sempre muito rica para a correção da produção textual. Além de revisar o texto, o aluno poderá reescrevê-lo e melhorá-lo com ajuda do professor.

Acadêmico 9

3- A reescrita é muito importante para o aluno.

Acadêmico 10

3. A reescrita é de extrema importância para os alunos pois ela possibilita ao aluno uma chance de revisar seus erros e poder melhorar a produção textual dele.

Acadêmico 11

③ É importante para que ele tenha a oportunidade de ver o que escreveu e ver as sugestões feitas pelo professor, podendo assim pensar melhor sobre o assunto abordado e desenvolver seus argumentos.

Acadêmico 12

③ A reescrita colabora com o aluno porque permite a reflexão. O aluno reflete sobre o argumento que usou, sobre a clareza com que este argumento é apresentado e sobre os erros de gramática que cometeu. Logo a reescrita é algo fundamental.

Acadêmico 13

3- A reescrita é importante para os alunos, através da reescrita os alunos conseguem perceber onde errou e pode aperfeiçoar sua escrita.

Acadêmico 14

③ Ela pode auxiliar a não errar mais naquilo que estava errado no texto anterior.
Perceber seus próprios erros.
Rever suas opiniões.

Acadêmico 15

③ Ao reescrever o texto (com as considerações do professor) o aluno pode reavaliar ~~os~~ seus próprios argumentos, direcionando-os a uma melhor redação. Também, ao reescrever, há um novo olhar ao texto, a coerência e coesão se revista, logo, nos mais diferentes escritos um melhor rendimento se fará presente.

Acadêmico 16

3-) O processo de reescrita é defendido por distintos autores de área, porém, no que se refere a produção de autonomia, penso ser o processo de ~~ser~~ importante, por se tratar de um momento de reflexão sobre a sua ^{própria} escrita, a conscientização de que se pode melhorar. É de modo metafórico ~~como~~ a demonstração de importância de uma reflexão sobre a prática, e, assim, a compreensão de que a atividade teórica e a prática são indissociáveis, isso tanto para o professor, quanto para o estudante.

Acadêmico 17

③ Muito dificilmente um texto ficará perfeito em sua primeira versão. É sempre necessário uma análise para possíveis mudanças em vários aspectos, a fim de melhorá-lo. A reescrita ajuda a aperfeiçoar tanto o texto, quanto a escrita do aluno, pois por meio da correção o aluno terá noções de seus erros, que serão corrigidos na reescrita.

Acadêmico 18

3- No ato de reescrever o aluno revisa seu texto e mais importante que isso tem a oportunidade de rever e por vezes melhorar o que pretendia relatar em sua escrita. Nesse momento o aluno passa a apreender com seu próprio texto.

Acadêmico 19

3- A reescrita é fundamental para o aluno, eu uso esse método nas minhas aulas e é notável o desenvolvimento dos alunos, na reescrita a maioria deles percebe e corrige seus erros. Claro que não são todos, mas a maioria apresenta um desenvolvimento elevado.

Na contextualização da pergunta, traz-se a informação de que ao professor, também, no auxílio ao educando, cabe a tarefa de participar do desenvolvimento da autonomia, da criticidade e do refinamento das quatro habilidades (BRASIL, 2006). A escrita pode auxiliar no desenvolvimento da autonomia e da autoria, por meio do processo de reescrita textual. Com essas informações, esperava-se ver qual é, para eles, a importância da reescrita, algo

parcialmente já respondido na própria questão, embora eles possam ter outra perspectiva, e constatar no que ela ajuda para o desenvolvimento do aluno.

De todas, talvez esta tenha sido a questão mais difícil de ser respondida pelos acadêmicos – considerando as respostas num geral –, e as justificativas para isso são variadas, desde a possível má formulação da pergunta, uma subjetividade grande demais – como parece exposta na resposta de A16, para quem “a demonstração de importância de uma reflexão” pode ser considerada, de certo modo, “metafórica”, em que se vê que o que fora questionado não é algo objetivo que possa ser facilmente medido –, que poderia ser exposta de uma forma diferenciada até a possibilidade de que os acadêmicos não haviam se questionado sobre isso ou mesmo não pensaram o suficiente no assunto quando responderam a questão – mesmo porque, após responderem, teriam aula, e estar no último semestre geralmente ocupa uma boa parte da atenção do indivíduo, seja no estágio obrigatório, no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) ou nas demais disciplinas. Independente do motivo, as respostas apontam para a necessidade de rever e melhorar o texto, contando com os apontamentos do professor. Além disso, é apontada a análise do texto, e, por parte dos alunos, a necessidade de perceber seus erros e arrumá-los.

Um primeiro apontamento ao se trabalhar com a reescrita parece ser de que, de preferência, deve haver um distanciamento do texto para que essa seja efetiva, o que pode ser visto na resposta do Acadêmico 1. A quem trabalha com textos essa constatação parece clara. Ao escrever, o texto fica na mente de uma forma que, por mais que o leia seguidamente durante e logo após a produção, sempre poderá passar equívocos despercebidos, dado que só o distanciamento da produção poderá permitir que a mente tenha espaço a certo esquecimento do texto e, assim, possa melhor avaliá-lo. É recomendado que o próprio autor não seja seu próprio revisor, a menos que este tome um bom distanciamento – de dias, talvez – do texto antes de corrigi-lo e/ou revisá-lo. Nisso vale lembrar a ideia de que toda releitura é uma nova leitura, com um novo posicionamento.

[...] É importante escrever e deixar o texto descansar por uns dois dias para quando o autor fizer uma nova leitura verá que precisa de modificações e, é nesse momento que temos a reescrita, auxiliando o aluno escritor na formação de autor de sua produção, mostrando que existem várias formas de aperfeiçoar a produção e para isso é necessário o uso da reescrita. (A1).

É interessante observar, aliás, os termos utilizados por A1, como “aluno escritor”, “formação de autor”. Com isso, pode-se dizer que há a perspectiva de que o aluno é, sim, um escritor – embora não se deva confundir que “tipo” de escritor, assim como se colocou um patamar para a autoria, se poderia pensar numa diversidade de escritores, não apenas grandes ou pequenos, mas a que eles se dedicam, sendo que escrever romances é diferente de escrever poemas, por exemplo –, e que é papel do professor auxiliar na formação do autor do aluno. O que dá a visão de que autor se forma, se desenvolve; o *autor* não é algo *pronto*. Essa formação pode indicar um ponto confuso ao se pensar sobre a autoria, pois, assim como os alunos não são grandes escritores, os grandes escritores também tiveram de começar de algum lugar, não nasceram grandes e reconhecidos. O que leva a pensar que a autoria pode ser um processo e, como processo, faz parte do período escolar buscar desenvolvê-lo.

Para além do fato de que o distanciamento do texto permite uma visão, diga-se, mais “crítica” com a correção deste, e, assim, a reescrita serve, também, como um processo de correção da superfície textual, outro ponto parece ser pertinente na perspectiva dos acadêmicos. Como

apontado por A12, “a reescrita colabora com o aluno porque permite a reflexão. O aluno reflete sobre o argumento que usou, sobre a clareza com que este argumento é apresentado e sobre os erros de gramática que cometeu. Acho a reescrita algo fundamental”. Isto é, a reescrita, a revisão do texto, permite, também, a reflexão do texto num todo, no que se refere à superfície e ao conteúdo; à coerência e à coesão; ao desenvolvimento textual num todo. A reescrita, então, é um novo olhar ao texto, que permite o aprimoramento dessa produção. Além de possibilitar, também, que o aluno reavalie “[...] a sua escrita e o seu estilo de escrever. Dessa forma, o aluno desenvolve sua autonomia, ao avaliar o que ele escreveu” (A5). Vale ressaltar, e dar certa ênfase, que a opinião demonstrada pelo Acadêmico 5 expõe uma visão de progresso na produção textual que interage diretamente com o desenvolvimento da autonomia do aluno, isto é, de sua capacidade de agir com e sobre o que o cerca. Essa “evolução” possibilita o crescimento da autonomia do educando e vai ao encontro de seu posicionamento como sujeito no mundo, que se interlaça com sua função-autor, e, logo, com sua autoria, numa relação vista por seu agir com o ambiente e com sua própria produção, por fim refletindo sua idiossincrasia em seu estilo de escrita.

A partir das respostas dos acadêmicos, também se vê a importância de se mostrar ao aluno que ele pode arrumar o próprio texto, e isso não é tarefa exclusiva do professor, algo também apontado por Ruiz (2015). Como comenta o Acadêmico 2, a reescrita pode “[...] mostrar ao aluno que ao reescrever tem-se a possibilidade de arrumar o texto”. Há um apontamento parecido na resposta de A6, no qual a reescrita “[...] ajuda o aluno [a] não esperar pela correção do professor, pois os alunos estão acostumados a escrever e logo entregar para o professor. Assim ele vai criar o hábito de ler o seu texto e tentar reescrevê-lo”. E isso vai ao encontro do desenvolvimento da autonomia do educando, e a necessidade da reflexão. Questão em parte demonstrada por A16, em que, “[...] no que se refere à produção de autonomia, penso ser o processo importante por se tratar de um momento de reflexão sobre a sua própria escrita, a conscientização do que se pode melhorar”. De certo modo, pode-se dizer que é um movimento incômodo, pois necessita que se saia da zona de conforto e se posicione como ser atuante na produção textual e no resultado que dela se obtém.

Por outro lado, parece que o desenvolvimento dessa autonomia por meio do texto será mais facilmente alcançado se o aluno souber para onde olhar; se tiver alguém que aponte quais são suas maiores dificuldades – não se diz, aqui, contudo, que o professor deva dar as respostas prontas, mesmo porque isso, provavelmente, não promove certa autonomia no aluno. Ponto que aparece em mais de uma resposta, mas se aterá, aqui, à resposta do Acadêmico 11: “É importante para que ele tenha a oportunidade de reler o que escreveu e ver as sugestões feitas pelo professor, podendo assim pensar melhor sobre o assunto abordado e desenvolver seus argumentos”. É interessante ver que, a partir dessa resposta, dá-se a impressão de que a correção do professor observará questões de conteúdo, coerência e coesão, o que geralmente é feito por meio de comentários e ou “bilhetes” (RUIZ, 2015).

Essa mesma perspectiva mostra que o texto, como processo, em constante “deslocamento”, terá, em sua primeira versão, um provável rascunho do que se obterá ao final. “Muito dificilmente um texto ficará perfeito em sua primeira versão. É sempre necessário uma análise para possíveis mudanças em vários aspectos, a fim de melhorá-lo. [...]” (A17). Não obstante, se pode ver que “quanto mais o aluno escreve, mais ele evolui a melhoria de sua escrita, e assim, é possível perceber o desenvolvimento da autonomia e autoria do mesmo” (A7). Dessa resposta podem-se tirar três importantes apontamentos. Primeiro, de que a evolução da escrita parece não estar dissociada da questão de que se necessita de prática para o melhor exercício da escrita; é válido acrescentar, aqui, que só o constante exercício da produção textual, sem outras atividades –

como a leitura – em paralelo, pode não ter um retorno tão rápido e/ou efetivo. Segundo, de que ao se referir à possibilidade de perceber o desenvolvimento da autonomia do educando por meio da escrita, diz-se, logo, que ele demonstra, de certo modo, um posicionamento frente a algo, faz suas escolhas etc. E terceiro, de que, quanto à autoria, é interessante observar a possibilidade de ela estar associada à ideia de evolução.

Por fim, é pertinente retomar a afirmação de que o aluno pode seguir ou não os apontamentos do professor (RUIZ, 2015), e, com isso, apresentar um melhor rendimento na produção textual, como apontado por A19: “[...] eu uso esse método [a reescrita] nas minhas aulas e é notável o desenvolvimento dos alunos, na reescrita a maioria deles percebe e corrige seus erros. Claro que não são todos, mas a maioria apresenta um desenvolvimento elevado”. Este ponto parece pertinente a todos os professores, pois assim como não se terá dois textos iguais numa mesma turma, não se terá alunos que aprendam e respondam a dado estímulo da mesma forma. Nisso pode-se dizer que, tal como o professor precisa se adaptar à turma e buscar formas que sejam compreendidas pelo discente, assim também o aluno precisa demonstrar certo esforço para compreender o professor e buscar seu próprio desenvolvimento. É um processo que não pode ser feito por apenas um dos lados, tal como a ponte ideológica na leitura dos textos a que Colomer (2003) se refere.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de produção textual demonstra ser bastante abrangente e complexo no que se refere ao seu estudo e à sua compreensão de produção e melhorias, o que difere curiosamente de seu uso no dia a dia, que parece ser inconsciente. Sendo parte quase inerente ao ser humano para sua comunicação, o texto, oral e escrito, acaba por ser objeto de estudo nas aulas de Língua Portuguesa, que têm como objetivo auxiliar no desenvolvimento e refinamento das quatro habilidades do discente (BRASIL, 2006).

Apesar de ao professor ser necessário trabalhar com as quatro habilidades, uma em particular se tornou foco deste trabalho, a escrita, dado que há uma questão curiosa que a envolve, no que se refere aos “responsáveis” pela produção de certo texto. Apesar de ser uma questão que envolve muitos espaços sociais, no que se pode citar até mesmo a questão de *copyright* (CHARTIER, 2012), volta-se o olhar ao espaço escolar, cujas produções são fruto, geralmente, de processos avaliativos e de ensino-aprendizagem. O que se quer verificar, no olhar para a autoria, é o que os acadêmicos entendem por essa interferência do professor na produção do aluno. E se essa intervenção pode ser considerada como uma coautoria. Isto é, se buscou refletir um pouco sobre o papel e o impacto da correção do professor sobre a escrita do aluno, em que ponto ela deve aparecer, se no aspecto mais de superfície ou não do texto.

A partir dos apontamentos expostos no referencial teórico deste trabalho, pôde-se ver que definir a autoria parece incluir o questionamento sobre o que é a função-autor, no estilo do autor, sendo que a responsabilidade criativa e escrita do texto também deve ser pesada. Propôs-se, aqui, uma divisão; se os alunos não são “grandes”, tais como Possenti aponta (2002, 2013), não significa, com isso, que sequer são autores. Se a escola não permite uma autoria em nível de escritores, não significa que exclua a possibilidade de autores “menores”, no processo de desenvolvimento de seu estilo de escrita. Nisso, vê-se importante se questionar o que é um bom texto; como avaliar o que é um bom texto. Para Possenti (2002, p. 109, grifos do autor), “*um texto bom só pode ser avaliado em termos discursivos*”, ou seja, que possua “conteúdo”. Contudo, mesmo Possenti aponta que o bom texto necessita de uma superfície textual bem trabalhada. Nos questionamentos que a isso estão envolvidos, parece ser plausível afirmar que tudo depende do gênero textual utilizado, além de um possível público-alvo.

É interessante observar que, ao corrigir, o professor sempre considera quem é o aluno; assim como considerará se esse é do Ensino Fundamental ou do Médio, dado que exigirá mais conforme o progresso nos anos, ao que se estabelece como necessário para que se conclua determinada série/ano. Além disso, provavelmente, irá considerar, no decorrer do período letivo, o progresso que esse estudante tem ou não; sendo isto uma espécie de consideração pelo sujeito. Claro que, para se observar esse progresso, é necessário trabalhar com a escrita mais de uma vez no decorrer do ano, pois só assim se poderia constatar a produção textual desse aluno, seu estilo e como o professor corrige os textos e auxilia o discente. Acrescentando que, para que se pudesse pensar melhor sobre a intervenção do professor, olhar para a reescrita do texto após a correção do docente permite ver o quanto seus apontamentos influenciam e intervêm na revisão do aluno (RUIZ, 2015).

Não se exclui que o próprio processo da primeira escrita, com o auxílio do professor, possa promover esse aperfeiçoamento – apesar de que, dependendo de como for feito esse auxílio, já pode ser considerado uma espécie de reescrita de partes pontuais do texto durante a própria produção textual. Isso sendo que a reescrita, assim como apontado pelos acadêmicos, faz parte do processo de aperfeiçoamento da escrita, além de possibilitar reflexão sobre o texto. Nisso é importante pensar no papel do professor, dado que sua participação nesse processo resultará no maior ou menor sucesso do aluno na produção textual.

Parece pertinente retomar a diferenciação que se usou, neste trabalho, para os termos “correção” e “revisão”, sendo este um novo olhar para o texto, primeiramente por parte do aluno, passando a ser do professor em sua possível correção da segunda versão do texto, e aquele o texto do professor sobre a produção do aluno, apontando e comentando o que está bom ou precisa ser melhorado. O professor, então, é visto como corretor e revisor, ao passo que pode atuar, também, como coautor, a depender do tipo e abrangência de sua intervenção no texto do aluno. Todavia, nessa mesma intervenção do professor, tem-se que ver se há ou não um limite desta intervenção; ver o que pode ser ou não mexido no texto. Pode-se ver que, nas perspectivas dos acadêmicos, há divergências nesse ponto, mas de ambos os lados pode se constatar que há um limite que o docente não deve ultrapassar. Isto é, o texto continua sendo do aluno, tendo o professor como mediador, ou, em algumas opiniões, algo um pouco além disso – esse ponto, porém, talvez merecesse um espaço com mais dedicação para ser debatido.

Na análise do *corpus*, buscou-se verificar qual é a perspectiva que os formandos em Letras têm sobre revisão, correção e coautoria, para o uso em sua prática pedagógica. Nas respostas, notaram-se perspectivas e posicionamentos que vêm ao encontro do que se observa como pertinente ao desenvolvimento da autonomia e, também, no que se refere à coautoria do professor. Parece que, para que se desenvolva autonomia e autoria, o aluno precisa lançar mão de sua zona de conforto e se empenhar, com auxílio da correção do professor, a refletir sobre o próprio texto e reescrevê-lo.

Todavia, parece importante pensar e considerar que as respostas dos acadêmicos podem não condizer com o que efetivamente praticam e/ou praticarão em sala de aula – mesmo porque o contato efetivo com este espaço pode alterar suas percepções do ambiente e de como trabalhar com ele. As respostas dadas podem ter sido baseadas no que esperavam que fosse a resposta certa; ou mesmo considerando que não tiveram um questionamento maior sobre o tema anteriormente, dado que a disciplina da grade curricular que trata da correção de textos fora concluída no ano anterior por eles, isto é, não refletiram sobre isso por mais de alguns minutos, o que pode ter interferido em suas respostas.

Há também o fato de que a teoria difere-se da prática, indicando que o que escreveram não se relaciona diretamente com o modo como corrigem. Ao se ponderar sobre isso, sabe-se que as respostas são apenas uma possibilidade do que pensam e fazem, de fato, os acadêmicos. Por outro lado, tem-se que se ponderar, também, sobre a provável e possível insegurança dos acadêmicos ao responderem; o que pode explicar algumas das respostas curtas e um tanto vagas. Seria pressa para finalizar a entrevista, que pode ter sido subjetiva/vaga demais, ou mesmo falta de embasamento teórico no momento da resposta?

Ademais, curiosamente, nota-se, com as perspectivas tão diferentes numa mesma turma de formandos, e com o nível das respostas, uma distinção entre os acadêmicos no que se refere ao trabalho com a produção textual. Nisso, deve-se lembrar de que o curso de Letras não forma apenas professores que trabalharão com produção textual, mas também professores de Literatura, de Gramática(s), ou mesmo aqueles que não pretendem ir à sala de aula, que seguirão áreas diferenciadas, como a revisão de textos (fora da sala de aula, que difere no que tange a aspectos de auxiliar o desenvolvimento de autonomia e autoria alheia). Com essa abrangência, a dificuldade de se obter resultados impressionantes de todos em cada um desses “ramos” parece quase impossível. Isso implica lembrar que a formação dos professores começa na graduação, mas que não pode nem deve parar ali – o trabalho com o texto, afinal, é sempre uma novidade. As respostas são uma perspectiva, os acadêmicos poderão buscar, futuramente, aprimorar as áreas em que são mais fracos – Literatura, Gramática Normativa. Não obstante,

convém constatar que, no geral, os acadêmicos demonstraram um conhecimento realmente significativo sobre o processo de produção textual.

Estima-se, assim, que este *e-book* tenha atingido parte dos objetivos estabelecidos no trabalho de conclusão de curso que lhe deu origem; em parte sendo deixado para pesquisas e estudos futuros. Mesmo porque, para estabelecer limites de coautoria, precisa-se saber desenrolar um emaranhado de questões complexas, ainda mais em pleno século XXI, com as tecnologias tão em alta, que permitem a difusão de informações e textos cada vez mais rápida e com mais facilidades. Com tudo isso, por fim, resta mais um apontamento, que parece ser necessário ao limite da interferência do professor: a limitação do próprio docente, que, como ser em construção, também tem e terá, sempre, algo a aprender.

Referências

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Análise de texto**: fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. 3. reimpr. (Estratégias de ensino, 21).

BACK, E. **Como ensinar português**: comunicação, raciocínio, convívio (cidadania), arte (criatividade). Criciúma: UNESC, 2000.

BARTHES, R. **O rumor da língua**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BATISTA, P. H.; BITTENCOURT, R. L. de; PEREIRA, R. R. P. Interdiscursividade em sala de aula: o discurso do professor. **Lendu**, v. 4, n. 1, 2015. [Não paginado]. Disponível em: <<http://periodicos.unesc.net/lendu/article/view/2610>>. Acesso em: 30 out. 2016.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM)**. v. 1. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica e Tecnológica, 2006. p. 17-46. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 12 out. 2016.

CAVALCANTE, M. P. **Os desafios da produção textual e a importância do revisor na análise de textos**. 2011. 60 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2011. Disponível em: <http://bdm.unb.br/bitstream/10483/1941/1/2011_MarinaPereiraCavalcante.pdf>. Acesso em: 12 out. 2016.

CHARTIER, R. **O que é um autor?** Revisão de uma genealogia. Tradução de Luzmara Curcino e Carlos Eduardo de Oliveira Bezerra. São Carlos: EdUFSCar, 2012.

CHISTOFOLETTI, R. Assinatura e impressões digitais: pela autoria no Jornalismo. In: FURLANETTO, M. M.; SOUZA, O. de. (Orgs.). **Foucault e a autoria**. Florianópolis: Insular, 2006. p. 29-52.

COELHO, S. M.; ANTUNES, L. B. Revisão textual: para além da revisão linguística. **Scripta**. Belo Horizonte, v. 14, n. 26, p. 205-224, 1º sem. 2010. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/4361>>. Acesso em: 28 set. 2016.

COLOMER, T. **Formação do leitor literário**: a narrativa infantil e juvenil atual. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. 17. ed. São Paulo: Loyola, 1996.

_____. O que é um autor? In: FOUCAULT, M. **Ditos & escritos v. III**. Estética: literatura e pintura, música e cinema. Organização de Manoel Barros da Motta. Tradução de Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015. p. 268-302.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FURLANETTO, M. M. Função-autor e interpretação: uma polêmica revisitada. In: FURLANETTO, M. M.; SOUZA, O. de. (Orgs.). **Foucault e a autoria**. Florianópolis: Insular, 2006. p. 109-138.

KOCH, I. G.; TRAVAGLIA, L. C. **Texto e coerência**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2008. (Biblioteca da Educação, série 5; Estudos de linguagem, 4).

MILLER, S. O trabalho epilinguístico na produção textual escrita. **26ª Reunião anual da ANPED**. Poços de Caldas, 2003. Disponível em: <26reuniao.anped.org.br/trabalhos/stelamiller.rtf>. Acesso em: 28 out. 2016.

ORLANDI, E. P. Nem escritor, nem sujeito: apenas autor. In: ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. 6. ed. Campinas: Cortez, 2001. p. 75-83. (Coleção passando a limpo).

_____. **Interpretação, autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. 5. ed. Campinas: Pontes Editores, 2007.

OTTE, R. L. V.; HEINIG, O. L. de O. M. Autoria: análise dos discursos dos alunos do ensino médio. In: FURLANETTO, M. M.; SOUZA, O. de. (Orgs.). **Foucault e a autoria**. Florianópolis: Insular, 2006. p. 139-150.

PASSOS, J. A. de O.; SANTOS, M. L. dos. Leituras, revisão textual e o revisor. **Anápolis Digital**. Anápolis, Goiás, v. 2, n. 1, 2011. Disponível em: <<https://goo.gl/jyZSnj>>. Acesso em: 27 set. 2016.

PEREIRA, C. da C.; SILVA, E. V. da; ARGELIM, R. C. C. **Dúvidas em português nunca mais**: com exercícios. 3. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Lexikon, 2011.

POSSENTI, S. Indícios de autoria. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 20, n. 1, p. 105-124, jan./jun. 2002. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10411/967>>. Acesso em: 9 out. 2016.

_____. Notas sobre a questão da autoria. **Matraga**. Rio de Janeiro, v. 20, n. 32, p. 239-250, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://www.pgletras.uerj.br/matraca/matraca32/arqs/matraca32a13.pdf>>. Acesso em: 26 set. 2016.

RUIZ, E. D. **Como corrigir redações na escola**: uma proposta textual-interativa. 3. reimpr. São Paulo: Contexto, 2015.

SANT'ANA, R. M. T.; GONÇALVES, J. L. Vila Real. Reflexões acerca das práticas de tradução e revisão de textos e de parâmetros para a formação de tradutores e revisores. **Scripta**. Belo Horizonte, v. 14, n. 26, p. 225-234, 1º sem. 2010. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/4362/4507>>. Acesso em: 5 out. 2016.

SANTOS, L. W.; RICHE, R. C.; TEIXEIRA, C. S. **Análise e produção de textos**. 1. ed. 2. reimp. São Paulo: Contexto, 2015. (Coleção linguagem & ensino)

SILVA, A. L. G. da. Leitura e escrita: processos de autoria e co-autoria. **Tabuleiro de Letras**. Bahia, v. 2, n. 1, p. 1-17, 2009. Disponível em: <<http://www.revistas.uneb.br/index.php/tabuleirodeletras/article/view/121>>. Acesso em: 28 set. 2016.

SOUZA, O. de. A função-autor numa heterogeneidade teórica. In: FURLANETTO, M. M.; SOUZA, O. de. (Orgs.). **Foucault e a autoria**. Florianópolis: Insular, 2006. p. 15-28.

Publique seu e-book com a gente!

Letraria 



Letraria 

» letraria.net  