

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
COGEAE – COORDENADORIA GERAL DE ESPECIALIZAÇÃO,
APERFEIÇOAMENTO E EXTENSÃO
Programa de Estudos Pós-graduados em Língua Portuguesa

RONAN COLOMBI GAVA

PROCESSO DE AUTORIA E PRODUÇÃO DE TEXTO NA ESCOLA

PUC-SP

2017

RONAN COLOMBI GAVA

PROCESSO DE AUTORIA E PRODUÇÃO DE TEXTO NA ESCOLA

Monografia apresentada ao curso de Pós-Graduação *Latu Sensu* em Língua Portuguesa do Curso de Especialização em Língua Portuguesa, da Cogea-PUC-SP, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Língua Portuguesa.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Antonio Ferreira

PUC-SP

2017

RONAN COLOMBI GAVA

PROCESSO DE AUTORIA E PRODUÇÃO DE TEXTO NA ESCOLA

Aprovado em ____/____/____

Orientador: Prof. Dr. Luiz Antonio Ferreira
Instituição: PUC - SP

Dedico este trabalho à minha família e à minha esposa, pelo apoio incondicional em minha vida acadêmica.

AGRADECIMENTOS

Agradeço em especial ao meu professor orientador, por ter conseguido me mostrar caminhos mais objetivos para a realização deste trabalho, e à minha esposa, por todo o apoio durante o curso.

RESUMO

O presente estudo tem como tema o processo de autoria e produção de texto na escola e seu objetivo principal é refletir sobre a produção de textos dissertativos no Ensino Médio e a constituição de autoria, além de refletir sobre as concepções didático-pedagógicas no Ensino Médio da contemporaneidade. Por meio de pesquisa bibliográfica qualitativa e exploratória, o estudo aprofunda a análise do tema e conclui que transformar o aluno em autor implica, necessariamente, estimular o seu interesse pela leitura, para capacitá-lo em estratégias de comunicação, no estabelecimento do contraste entre valores culturais próprios e da cultura refletida no texto literário, no autodescobrimento, nas valorizações positivas, nas percepções e interpretações, na formulação de hipóteses. Essas atividades levam o aluno a aprofundar o conhecimento de si próprio, do outro e do meio em que vive, ou seja, um indivíduo apto a expressar, por meio da escrita, fatores afetivos e emocionais, referências culturais e realidades novas, construídas a partir de sua interação com o texto.

Palavras-chave: língua portuguesa; produção de texto; escola.

ABSTRACT

Make the student a good reader and an author, someone who is able to see the facts with "other eyes", that is, with a look capable of understanding why and in what way things happen, what their consequences and solutions, is a Challenge for those who teach Portuguese Language, because the process of authorship should be stimulated and not relegated to the background, since writing is something that goes far beyond the reproduction of formulas. In this sense, the present study has as its theme the process of authorship and production of text in the school and its main objective is to reflect on the production of essay texts in High School and the constitution of the author present study has as its theme the authorship and production process Text at school. It reflects on the didactic-pedagogical conceptions in the High School of contemporaneity and the conceptions of authorship in the school. Through a qualitative and exploratory bibliographic research, the study deepens the analysis of the subject, concluding that transforming the student into an author necessarily implies stimulating his interest in reading, to enable him in communication strategies, in establishing the contrast between Cultural values and culture reflected in the literary text, in self-discovery, in positive evaluations, in perceptions and interpretations, in the formulation of hypotheses. These activities lead the student to deepen the knowledge of himself, the other and the environment in which he lives, making him apt to express, through writing, affective and emotional factors, cultural references and new realities, built from their interaction With the text.

Keywords: Portuguese language; Text production; school.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	8
1 REFLEXÕES SOBRE AS CONCEPÇÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS NO ENSINO MÉDIO DA CONTEMPORANEIDADE.....	10
1.1 A leitura e a escrita como comunicação do mundo	10
1.2 A formação do autor no Ensino Médio: a revelação da autoria	15
2 CONCEPÇÕES DE AUTORIA DE AUTORIA NA ESCOLA	222
2.1 O que é ser autor?	22
2.1.1 O texto escrito como interação dialógica e o posicionamento discursivo.....	24
2.1.2 A argumentação como habilidade discursiva no autor	27
2.2 A literatura tradicional e o processo de autoria.....	29
2.3 Autoria e intertextualidade.....	37
CONSIDERAÇÕES FINAIS	45
REFERÊNCIAS	48

INTRODUÇÃO

Diversos estudiosos na área de educação têm se preocupado em analisar os métodos de ensino em relação à produção textual no Ensino Médio, no sentido de preparar alunos para, por um lado, despertar o interesse pela leitura e escrita e, por outro lado, desenvolver o processo de compreensão de texto para facilitar o exercício da produção textual.

Se, por um lado, a prática de produção de textos em sala de aula muitas vezes não alcança os parâmetros desejáveis, tanto para o aluno como para o professor, é necessário refletir sobre essa questão, o que justifica a realização de um estudo que contemple o tema do processo de autoria e produção textual na escola.

Considerando-se que é um desafio para o professor incentivar e desenvolver no aluno processos de autoria e de produção escrita, uma vez que o grande dilema é escrever, coloca-se, em relação a esse tema, o questionamento: “De que forma a produção de textos dissertativos na escola pode promover a constituição da autoria?”.

A hipótese que surge, em razão desse questionamento, é que fazer do aluno um bom leitor e um autor - alguém que seja capaz de enxergar os fatos com “outros olhos”, isto é, com olhar capaz de entender por que e de que modo as coisas acontecem, quais suas consequências e soluções - é um desafio para quem leciona Língua Portuguesa, pois o processo de autoria deve ser estimulado e não relegado a segundo plano, já que escrever é algo que vai muito além da reprodução de fórmulas.

Nesse sentido, o objetivo principal deste estudo é refletir sobre a produção de textos dissertativos no Ensino Médio e a constituição de autoria. Especificamente, objetiva analisar as concepções didático-pedagógicas no Ensino Médio contemporâneo e definir as concepções de autoria na escola e as possibilidades de desenvolvimento desse processo.

O estudo é realizado por meio de pesquisa bibliográfica, documental, a partir de material impresso como fonte primária de obtenção de dados e informações. Não se trata somente de recopilação de dados, mas de uma reflexão crítica sobre os textos e conceitos pesquisados e, portanto, também exploratória e qualitativa.

Dentre os autores pesquisados destacam-se Foucault (2011) e Barthes (2012), além de Colomer e Camps (2007), Solé (2008) e Koch (2008), cujos estudos foram importantes para a resolução do problema de estudo e para nortear o percurso investigativo, sobretudo em relação ao ensino da compreensão leitura, a construção de sentidos dos textos e as estratégias de leitura e escrita na escola.

1 REFLEXÕES SOBRE AS CONCEPÇÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS NO ENSINO MÉDIO DA CONTEMPORANEIDADE

1.1 A leitura e a escrita como comunicação do mundo

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais Complementares - PCNEM+ -, “o ensino da língua deve garantir a aquisição e o desenvolvimento das competências interativa, textual e gramatical, que articulam conceitos e conteúdos”. O documento destaca, portanto, a relevância do trabalho com o texto, considerado como a forma através da qual as falas correntes no cotidiano são refletidas. Por meio do texto se vislumbram as diversas formas de uso da língua e se propõe um espaço para a reflexão e para que se desenvolvam as competências e habilidades propostas pelas orientações curriculares:

- reconhecer, produzir, compreender e avaliar a sua produção textual e a alheia;
- interferir em determinadas produções textuais (por exemplo, em sua própria ou na de colegas), de acordo com certas intenções;
- incluir determinado texto em uma tipologia com base na percepção dos estatutos sobre os quais foi construído e que o estudante aprendeu a reconhecer (saber que se trata de um poema, de uma crônica, de um conto). (BRASIL, 2006a, p. 55)

É preciso considerar, nessa perspectiva, que o mundo evolui constantemente e cada vez mais se confirma que não basta saber para falar, ler e escrever: é necessário também ser capaz de encontrar, compreender e posicionar-se em relação às ideias que se encontram implícitas nas entrelinhas do texto. Somente assim o aluno poderá participar efetivamente do meio em que vive e reproduzir, naquilo que escreve, uma compreensão crítica de sua realidade.

A escola precisa formar bons leitores e bons produtores de textos, críticos, criativos e autônomos, capazes de ler, interpretar e expressar-se em diferentes situações. Precisa contextualizar o ensino na realidade e não tornar o educando um decifrador de símbolos e de códigos, pois o ato de decodificar não indica que haja necessariamente compreensão do que está sendo lido.

A representação da escola como ambiente mais propício para que a aprendizagem com a leitura, a interpretação e a produção textual aconteçam impõe que ela proporcione momentos de leitura, de esclarecimento dos alunos a respeito da importância de ler com compreensão e entendimento. Colmer e Camps (2007), nesse sentido, destacam a leitura como um exercício de cidadania e formação de leitores capazes de interpretar o que está implícito nas entrelinhas do texto e de criar, a partir dessas entrelinhas.

Portanto, pensar a leitura e a escrita como exercícios de compreensão e de reflexão sobre o mundo exige, segundo Bunzen (2011), uma reflexão sobre as práticas escolares de leitura e de escrita, bem como o aparente conflito de interesses existente na formação do professor, tornando-o responsável pelo desenvolvimento de mecanismos de compreensão que possibilitem aos seus alunos a produção de textos autorais marcados pela criatividade, a independência e a autonomia de quem é capaz de emitir sua própria opinião e defendê-la.

Em relação à leitura, no sentido amplo, conforme observa Geraldi (2009), é o meio para adquirir informações e desenvolver reflexões críticas sobre a realidade, embora o ato de ler seja geralmente interpretado por alguns como a mera e simples decodificação daquilo que está escrito.

Dessa forma, saber ler consistiria num conhecimento baseado principalmente na habilidade de memorizar determinados sinais gráficos. Uma vez adquirido tal conhecimento, a leitura tornar-se-ia um processo mecânico, que seria prejudicado apenas por limitações materiais ou por questões linguísticas. (GERALDI, 2009)

Algumas vezes o trabalho em sala de aula requer uma leitura reprodutiva, mas com frequência é necessária uma leitura profunda, que aproxime o aluno da essência dos textos e permita que se realizem aprendizagens com elevado grau de significado. Ambas, para Costa e Magalhães (2015) são necessárias, mas é importante que o professor perceba que perseguem finalidades diferentes, desencadeiam processos específicos e exigem estratégias diferentes, que devem ser aprendidas para que o aluno não seja apenas um leitor competente, mas um autor verdadeiramente apto a argumentar e a expressar-se.

No mesmo sentido, Solé (2008) comenta que a leitura não apenas é um meio de aceder ao conhecimento, mas também um poderoso instrumento epistêmico que permite pensar e aprender a expressar o pensamento. Saber ler não pressupõe, necessariamente, saber ler de forma crítica, ser capaz de pensar ou expressar-se gerando conhecimento. Este potencial somente se concretiza quando o leitor participa em situações de criação que lhe exigem ir além do texto e de regras fixas e penetrar em um território de análise, contraste e crítica.

Considera também Solé (2008) que não basta que os alunos estejam formalmente alfabetizados, mas também é necessário que utilizem a alfabetização de uma maneira que seja pertinente para o objetivo da educação formal.

Na visão de Vilson, in Leffa e Pereira (2008, p. 27), “ler é muito mais do que passar do código escrito para o código oral”. Assim sendo, o que o leitor procura é descrever o que acontece em sua mente quando lê um texto.

Ainda, quanto à escrita, é possível afirmar que esta não é, nos tempos modernos, uma simples reduplicação da linguagem oral. A obra escrita sempre foi algo para ser lido efetivamente, isto é, reconvertido em sons. A gradativa autonomização da escrita em relação à oralidade trouxe a libertação do tempo e da sucessão, que são traços distintivos da palavra oral: a escrita permite um conjunto organizado que pode ser percorrido e “revisitado” de várias maneiras pelo leitor. Zuin, citado por Silva, assinala:

[...] a escrita/leitura é, assim, um instrumento de abstração e construção teórica; que permite passar de situações a conceitos; uma atividade indispensável à manipulação de conceitos, que torna possível o pensamento sobre o pensamento. Ou seja, a escrita e a leitura facilitam o exercício da reflexão crítica. (SILVA, 2013, p. 1,037)

Para que a comunicação seja válida, seja realmente comunicação, é preciso que ocorra entre sujeitos capazes de linguagem e de ação. No entanto, nas escolas, vistas num sentido amplo, não há debates, nem discordância, nem participações e reivindicações. Há, portanto, pairando onipresente, a diretriz de que a voz, a fala, a participação não são inerentes ao ser humano, mas um privilégio de quem atingiu uma determinada competência, que se firma no espaço sociopolítico. Essa postura, grosso modo, nega o direito à educação, em sentido mais amplo, porque, segundo Marcuschi:

[...] desconsidera a linguagem é ferramenta significativa quando traz a marca da emancipação, quando tem vetor na reconciliação do gênero humano consigo próprio e com a natureza que lhe é exterior. Não pode, portanto, ser valorizada apenas como troca de vazios, como aceitação acrítica da sociedade e do homem administrados. (MARCUSCHI, 2008, p; 47)

Diante dessa constatação, torna-se imprescindível, de acordo com Marcuschi (2008), que o trabalho com leitura e compreensão de textos nas escolas seja entendido como um processo gradativo no qual o aluno, ao mesmo tempo, se torne um bom leitor, e, também, um produtor de textos capaz de expressar ideias claras e organizadas a respeito do que leu e do que pensa.

Essa afirmativa é confirmada por Colomer e Camps, quando afirmam:

É evidente que não se considera que alguém tenha entendido um texto apenas se é capaz de repetir seus elementos de memória, mas que, quando compreendeu o texto, o leitor possa explicar o significado com suas próprias formulações e, para fazer isso, é preciso que tenha deduzido as relações entre as frases e tenha completado as informações do texto com muitas outras informações que não eram explícitas porque o autor supunha que o leitor já dispunha delas ou as deduziria ao longo da leitura. (COLOMER e CAMPS, 2007, p. 39)

Nesse sentido, é importante que a escola tenha bem claro que ensinar a ler é uma tarefa que se estende por todo o processo de escolarização e, ao mesmo tempo, ensinar a ler é também ensinar a escrever, porque deve favorecer o aluno a superar dificuldades de compreensão e de interpretação para tornar-se capaz de escrever de forma autônoma, independente e crítica.

Ao mesmo tempo, observam Colomer e Camps (2007) que a construção de significados para um texto encontra relação direta com o contexto em que se inserem os leitores, ou seja, tanto o contexto social como o contexto cultural específico no qual vivem as pessoas, as experiências pelas quais passaram ou passam, influem decisivamente sobre a construção do significado daquilo que leem. De outra parte, o texto também é escrito sob determinado contexto, configurado pela cultura, pela sociedade na qual foi escrito e pelos valores que pretende defender aquele que o escreveu.

Assim sendo, o conhecimento dos mecanismos de compreensão desses contextos e o reconhecimento desses fatores durante a leitura proporcionam um nível de compreensão capaz de construir significados críticos, uma vez que todas as fontes de conhecimento de que dispõe o leitor colocam-se a favor dessa construção. A leitura como pensamento crítico sobre o mundo é um trabalho de elaboração de hipóteses, de descobrir e de descobrir-se em contextos diversos, de ocupar-se do texto de maneira ativa, de ir além de decifrar palavras mecanicamente. Para Colomer e Camps (2007), o aluno que não adquire a habilidade de pensar criticamente sobre o que lê e, conseqüentemente, sobre o mundo, não se torna um bom produtor de textos.

Das afirmativas anteriores é possível compreender que o trabalho com a leitura ajuda a melhorar a escrita e enriquece a experiência do aluno em explicar e contemplar a realidade, através da interpretação coerente das palavras que lê, pois as palavras são instrumentos essenciais para a compreensão e o entendimento das informações contidas nos textos.

O ato de ler, ainda, implica percepção crítica, interpretação e da reescrita do lido. A tarefa dos professores é esclarecer, assumindo a sua opção - que é política - e ser coerentes com ela na prática. A questão da coerência entre a opção proclamada e a prática é uma das exigências que educadores críticos fazem a si mesmos, pois sabem que não é o discurso o que ajuíza a prática, mas a prática que ajuíza o discurso.

Como observa Freire, nesse sentido:

Quem apenas fala e jamais ouve; quem imobiliza o conhecimento e o transfere a estudantes, quem ouve o eco, apenas de suas próprias palavras, quem considera petulância a classe trabalhadora reivindicar seus direitos, não tem realmente nada que ver com a libertação nem democracia”. Pelo contrário, quem assim atua e assim pensa, consciente ou inconsciente, ajuda a preservação das estruturas autoritárias. E, já que a educação modela as almas e recria corações ela é a alavanca das mudanças sociais. (FREIRE, 2009, p. 33)

Enfim, a leitura, como prática social, é sempre um meio, nunca um fim. Ler é resposta a um objetivo, a uma necessidade pessoal. Fora da escola, não se lê só porque se aprendeu a ler, não se lê de uma única forma, não se decodifica palavra por palavra, não se responde a perguntas de verificação do entendimento preenchendo fichas exaustivas, não se faz desenho sobre o que mais gostou e raramente se lê em voz alta. Isso não significa que na escola não se possa eventualmente responder a perguntas sobre a leitura, ocasionalmente. No entanto, uma prática constante de leitura não significa a repetição infundável dessas atividades escolares.

1.2 A formação do autor no Ensino Médio: a revelação da autoria

Os diferentes atores que produzem informação sobre a qualidade da educação e, especialmente, sobre a qualidade do ensino da leitura e da escrita necessitam encontrar um campo conjunto de investigação e estabelecer cenários de trabalho que formem leitores e autores, ou seja, que formem usuários da cultura escrita e não meros decodificadores e codificadores de signos alfabéticos. (GARCEZ, 2013)

É necessário, nesse sentido, refletir sobre o que se compreende por uma escola leitora e escritora para articular possibilidades que orientem a determinação da forma como ocorre a formação de autores no âmbito escolar, especialmente no Ensino Médio.

Acrescenta Silva (2013) que, embora não se possa afirmar que todos os jovens percebam a escrita como uma tecnologia de comunicação anacrônica, é claro que para alguns é uma ferramenta em desuso ou secundária. Cabe à escola fazer com que percebam que a escrita se encontra fortemente ligada à formação cidadã e à participação na vida social e que quem não escreve seus pontos de vista não é considerado, não é um cidadão pleno, porque sobrevive em meio às linguagens sociais de modo anônimo, ou seja, como um indivíduo massificado.

Segundo Garcez (2013), é necessário, no cumprimento dessa tarefa, o envolvimento de pesquisadores, professores, pais e alunos para que se estabeleçam fazeres que permitam efetivamente a formação de autores, sem que seja necessário recorrer a exames como o ENEM ou às provas tradicionais para determinar o nível da produção textual dos alunos. Essa atitude contribui para evitar que os alunos cheguem ao ensino superior sem os conhecimentos e habilidades linguísticas requeridas para enfrentar a vida acadêmica e produzir conhecimento.

Ensinar técnicas de escrita para a elaboração de uma redação para concursos vestibulares ou, como é corrente na grande maioria das escolas, para a elaboração da redação do ENEM, é negar aos alunos, na escrita, a mesma liberdade que lhes é dada pela leitura, delimitar os espaços que são considerados “necessários” para que o aluno expresse suas ideias, suas vivências, seus sentimentos, suas opiniões, negar-lhe o espaço para a reflexão, a revisão, a discussão dos significados que transmitem,

Nesse sentido, para Garcez (2013), é fato que muitos dos alunos, ao final do Ensino Médio, escrevem como alunos do quarto ano do Ensino Fundamental, não compreendem os textos que leem e expressam uma apatia em relação à produção de textos.

Do mesmo modo, Silva (2013) também comenta que o sistema escolar encontra dificuldades para adequar-se ao novo entorno e maiores dificuldades para preservar o valor do modelo tradicional. Os alunos chegam ao final do Ensino Médio com graves falhas nas competências de leitura crítica e escrita de textos (desde os mais simples – um e-mail, uma carta – até os mais complexos – um texto dissertativo ou informativo).

Quando se faz uma reflexão sobre a forma como essa abordagem do ensino da escrita é proposta, observa-se que se propõe a fornecer aos alunos uma formação mecanicista e repetitiva de fórmulas prontas através das quais os professores, mesmo conscientes de que a formação do autor requer tempo, processos claros e lentos para alcançar resultados, exige dos alunos o enquadramento de suas produções textuais a padrões preestabelecidos, acabados, sem tempo para ler, revisar, corrigir, refletir sobre seus escritos, meramente para cumprir com conteúdos da área.

Mendes (2013) comenta que quando o aluno é levado a escrever a partir de fórmulas fornecidas pelo professor para que elabore um texto, não desenvolve o processo de autoria e, portanto, tende a reproduzir, através da fórmula, a ideia de outro e não a sua própria.

A esse respeito evoca-se a afirmativa de Bakhtin:

Aquele que apreende a enunciação de outrem não é um ser mudo, privado da palavra, mas ao contrário um ser cheio de palavras interiores. Toda a sua atividade mental, o que pode chamar o 'fundo perceptivo', é mediatizado por ele pelo discurso interior e é por aí que se opera a junção com o discurso apreendido do exterior. A palavra vai à palavra. (BAKHTIN, 2006, p. 147)

Como se percebe, o aluno não é levado a aprender a escrever a partir de sua própria reflexão sobre uma ideia, um texto ou uma proposta temática, apreende o discurso do outro (professor) e sua produção textual demonstra um esforço corresponder às expectativas que percebe nesse outro, admitindo-as como sendo as suas próprias. (MENDES, 2013)

Dessa forma, o discurso do professor é apreendido e exteriorizado de forma mecânica, o que impede que o discurso do aluno emergja nesse processo. Para Mendes (2013), as intervenções de um professor que busca facilitar aos alunos o domínio de fórmulas prontas para alcançar um desempenho melhor em uma avaliação pontual, como o ENEM, impossibilita que o autor amadureça e alimenta a insegurança e o receio de dialogar com os discursos que é essencial para que se desenvolva intelectualmente.

Destaca Garcez (2013), explicitamente, que não alertar para esse problema no sistema escolar ou conhecê-lo e não buscar soluções pode acarretar altos custos sociais e educativos. Portanto, afirma que não se trata da escola descrita no Projeto Político-Pedagógico de cada instituição (muitas vezes meramente retórico), nem da escola pensada pelo Ministro da Educação de turno (e que constitui um mero enunciado), mas de uma proposta de escola constituída através do consenso, de marcos de ação reflexivos, capazes de promover mudanças.

Colomer e Camps (2007), em relação aos baixos níveis de compreensão e de produção textual, consideram que os desafios do sistema escolar diante da leitura e da escrita são três:

- a) A escola deve ensinar a ler e a escrever textos de caráter cada vez mais complexo.
- b) A escola deve ensinar a ler e a escrever diversos e diferentes tipos de textos.
- c) A escola deve ensinar a interpretar além da informação explícita trazida pelos textos.

A essa observação é possível acrescentar a afirmação de Filipouski, *in* Filipouski *et al* (2006) de que a consciência de viver em um mundo global deve levar à reflexão de que todos os alunos têm o direito de aprender e a ler e a produzir textos com sentido – e a fazê-lo de modo habitual.

Aprender a ser usuário da cultura escrita é um processo linguístico e cognitivo longo, que deve ser ensinado pelo sistema escolar. O grande desafio é ensinar a ler e a escrever bem, o que não é um processo simples, mas tampouco impossível. (FILIPOUSKI, *in* FILIPOUSKI *et al*, 2006)

A importância da escrita, na atualidade, é inegável, posto que está em todos os lugares e não saber mover-se nesse mundo traz altos riscos e custos. A globalização traz em si uma exigência paralela: a integração das linguagens. Nunca antes o espaço do mundo foi compartilhado entre tantas linguagens e essa simultaneidade de linguagens trouxe problemas, quando se considera a deterioração da qualidade da leitura e da escrita, sobretudo entre alunos do Ensino Médio. (SILVA, 2013)

Santos *et al* (2012) comentam, no mesmo sentido, que a leitura e a escrita estão intimamente ligadas à cidadania e ao direito de participar. Os não leitores e os não escritores têm grandes dificuldades para construir visões autônomas da realidade, visões livres da tutela e das interpretações alheias que configuram as pessoas com voz e decisão, integradas a um modelo de sociedades democrática e participativa.

Propõem que se estimule a discussão não apenas sobre os problemas relacionados com a compreensão leitora, a interpretação e a produção de textos, mas, em geral, sobre a possibilidade de construir uma escola leitora e escritora. Nessa escola, todos têm a possibilidade de ler e escrever criticamente diferentes tipos de texto de circulação social, de não se distanciarem dos livros e dos materiais impressos e conviverem com as poderosas linguagens midiáticas e associadas às novas tecnologias. (SANTOS *et al*, 2012)

Acrescenta Silva (2013) que, embora não se possa afirmar que todos os jovens percebam a escrita como uma tecnologia de comunicação anacrônica, é claro que para alguns é uma ferramenta em desuso ou secundária. Cabe à escola fazer com que percebam que a escrita se encontra fortemente ligada à formação cidadã e à participação na vida social e que quem não escreve seus pontos de vista não é considerado, não é um cidadão pleno, porque sobrevive em meio às linguagens sociais de modo anônimo, ou seja, como um indivíduo massificado.

Como se percebe, é fundamental que a escola estimule os alunos a trabalharem com os textos de circulação social com os quais convivem dentro e fora da sala de aula, construindo um sentido para estes tanto na leitura quanto na escrita, não apenas reproduzindo o pensamento de outros, mas desenvolvendo um pensamento próprio, que dê identidade e configuração pessoal à realidade.

Diferentemente da leitura – à qual se tem um acesso mais amplo -, a escrita mantém um caráter elitista. Apenas uma minoria escreve e o faz de modo habitual, manejando diversos tipos de textos. A escola, que deveria responsabilizar-se pela formação de autores, não a estimula e, inclusive, muitos alunos resistem a utilizar a escrita, o que tende a agravar o déficit leitor e escritural. (FILIPOUSKI, *in* FILIPOUSKI *et al*, 2006)

Simões e Oliveira (2012) aludem a outra questão importante sobre a formação de autores no Ensino Médio, ao analisarem que o enfoque comunicacional, funcional e cognitivo presente nas aulas de diversas formas e como produto de interpretações e apropriações igualmente diversas deixa marcas nas práticas de produção textual, dentre as quais destacam:

a) A presença quase predominante dos marcos conceituais da Linguística do Texto, através de práticas que muitas vezes se reduzem a uma mera aplicação da teoria como, por exemplo, saberes referentes às propriedades de coerência e coesão textual.

b) O “reinado” das tipologias textuais como elementos organizadores das propostas de leitura e escrita, muitas vezes reduzidas à dinâmica do ler para aprender as características de um tipo textual e do escrever para aplicar essas características.

c) Uma didática fortemente centrada na prática propriamente dita, o que faz com que, muitas vezes, a concepção de que ensinar a língua é ensinar a falar, a ler e a escrever leve a ignorar a dimensão dos saberes específicos da língua, da literatura, da leitura e da escrita como pontos de partida nas decisões curriculares e didáticas.

d) A consideração dos processos de compreensão e de produção de texto a partir de uma perspectiva exclusivamente cognitiva e linguística, em detrimento dos fatores de índole afetiva e sociocultural que incidem diretamente nos processos de construção e de produção de sentido. Isso deu lugar, impulsionadas em grande medida pela oferta editorial, a certas situações de leitura quase arquetípicas, desvinculadas dos contextos institucionais (escolares e não escolares), sociais e pessoais em que a leitura e a escrita se inscrevem.

Diante desse panorama, Simões e Oliveira (2012) propõem uma seleção de conteúdos que supere algumas dessas “debilidades”, questionando os enfoques a partir dos quais se ensina e também o que se aprende nas aulas de Língua Portuguesa.

Solé (2008, p. 122) considera que o problema da leitura e da escrita na escola não se situa preponderantemente no nível do método, “mas na própria conceitualização do que é a leitura e a escrita, como são avaliadas pelos professores, seu papel no projeto curricular adotado pela escola, dos meios que se arbitram para favorecê-las”, bem como das propostas metodológicas adotadas para ensiná-las.

Ainda, no processo de leitura e produção de textos, os professores, ao formularem perguntas sobre o texto lido ou ao corrigirem o texto escrito, obtém um balanço do produto, uma avaliação do que foi compreendido. Entretanto não intervêm no processo que conduz a esse resultado, não incidem na evolução da leitura e da autoria para proporcionar guias e diretrizes que permitam compreendê-los como dinâmicas. (SOLÉ, 2008)

Koch (2010) comenta que nas instituições escolares tende-se a privilegiar o texto no ato da leitura, apoiando-se em uma visão estruturalista da linguagem que, por seu turno, se torna responsável por práticas de leituras mecânicas, produzindo assim um leitor passivo e uma forma de leitura escolar monológica e homogeneizada.

Enfatizam Simões e Oliveira (2012) que a escrita é uma aprendizagem complexa e que requer a aplicação de processos inerentes a ela para superar a aprendizagem mecânica e automatizada.

2 CONCEPÇÕES DE AUTORIA NA ESCOLA

2.1 O que é ser autor?

Alves (2015) observa que a pergunta sobre o que é um autor o sobre o que é ser autor se torna uma oportunidade para pensar a escrita como um trabalho *stricto sensu*, executado pela pessoa do autor e não pelos discursos pensados como entidades sem sujeito que se vê no imperativo de construir-se sujeitos de discurso:

O autor, portanto, não é um sujeito que fala a partir de si mesmo, porque essa autossuficiência, de certo modo, não existe. Ao mesmo tempo, ser autor é ser um trabalhador dos discursos cujo fazer tem o propósito de elaborar-se a si mesmo como sujeito de discurso no qual várias vozes são ouvidas. Elaborar-se como sujeito do discurso significa construir narrativas do eu que possuam valor coletivo, o que equivale a construir sujeitos metonímicos que processualmente se fazem em e pelos discursos que proferem e que convocam sujeitos-pessoas a identificarem-se no espelho da escrita. (ALVES, 2015, p. 89)

De acordo com Alves (2015), essa consideração leva a sugerir que perguntar sobre a natureza do autor equivale a tornar complexa essa categoria, de tal maneira que, em certa medida, deixa de ser apenas uma categoria. Autor é um termo que alude ao trabalho de produzir sujeitos de discurso, bem como de reconectar a estes com as condições de realidade em que essa produção acontece e nas condições de produção de sentido com as quais um texto negocia no momento de sua decodificação e interpretação.

Foucault (2011), no ensaio “O que é um autor?” questiona o que importa quem fala e com essa interrogação afirma que é preciso reconhecer que um dos princípios éticos da escrita contemporânea é uma espécie de regra imanente, retomada incessantemente e nunca completamente aplicada, um princípio que não assinala a escrita como resultado, mas que a domina como prática.

Acrescenta Foucault (2011) que os grandes temas seriam próprios desse princípio ético da indiferença sobre a identidade daquele que fala. Assim, a escritura se libertou do tema da expressão e não se refere mais ao autor ou a qualquer coisa, senão a si mesma.

Foucault (2011) realiza um esforço teórico para destituir o autor de sua posição privilegiada de fundamento originário da escrita, instalando, em seu lugar, a ideia de que o autor sobrevém no discurso e por ele, afirmando a prevalência irrestrita das regras do discurso ao autor, ou seja, enfatizando a função textual como uma constante da escrita. Sua crítica não é contra o autor como sujeito concreto, mas contra um conceito de autor como entidade individual essencialmente originadora da escrita, externa a ela, proprietária e responsável pelo enunciado.

Foucault (2011) sugere a morte de ver uma criação como uma expressão de uma realidade exterior a ela, radicada no sujeito que escreve, substituindo o seu mundo privado pela intersubjetividade, de tal forma que aquilo que em sua origem pode ter sido pessoal se torna experiência compartilhada, elevada à condição de símbolo que condensa e inter-relaciona significados, que convoca a polifonia da comunidade da qual o autor faz parte, em um tempo histórico concreto, em um determinado lugar e a partir de uma posição específica.

Situada a questão do autor, essa adquire uma natureza essencialmente historizada, tanto que a morte do autor deixa de ser um conceito acabado e interpretado literalmente. Nesse contexto, saber quem fala, de que posição o faz, a quem representa e de que modo, se torna o assunto crucial na medida em que se busca definir o que é ser um autor. (FOUCAULT, 2011)

Também Barthes (2012), em “A morte do autor”, evoca a morte do autor, aludindo a uma forma de falar sobre o desaparecimento do autor, na medida em que o conceito de escrita se refere, assim como também pensa Foucault, à condição geral de todo o texto, da condição do espaço em que se dispersa e do tempo em que se desenvolve. A escrita, então, não é redutível ao gesto particular de escrever nem à intencionalidade comunicativa de um sujeito escritor.

Para Alves (2015), autor é o que faz um texto não propriamente como um produto final, mas como meio de produção de artefatos semióticos sujeitos à historicidade dos indivíduos reais que intervêm na cadeia das práticas textuais de ler e escrever. Ser autor, nesse sentido, é executar um fazer de sujeitos concretos que, pelo que fazem, adquirem a condição de autores (de textos e de leituras de textos).

Santos (2015), no mesmo sentido, afirma que a palavra autor se refere tanto a quem faz, literalmente, o texto-obra, como a quem fala ou não na voz de quem escreve, como o que a categoria de autor adquire uma dimensão processual, dialógica, transubjetiva. Pensando-se no autor como o sujeito ou os sujeitos feitos pelo texto, tal formulação adquire sentido quando se considera que os elementos que formam e perpassam o discurso não ocorreriam, a menos que o texto contenha um agente que desencadeie a dialogicidade semântica.

Esse agente é a forma textual depurada de um eu que constrói subjetividades. O texto trata do – e com o – poder, ainda que sob formas muito diversas. A escrita é o lugar designado, nas sociedades modernas, para trabalhar com as representações, experimentar com elas, criar novas representações e transformar outras, desconstruí-las ou referendá-las. O autor se torna, então, aquele que realiza um exercício de busca e desintegração dos modos, quase sempre sutis, através dos quais o poder funciona, se mascara, se disfarça. (SANTOS, 2015)

2.1.1 O texto escrito como interação dialógica e o posicionamento discursivo

Na análise das concepções de autoria na escola, observa Coracini, *in* Eckert-Hoff e Coracini (2010) que converter-se em um leitor e em um escritor hábil, na escola, requer um controle de normas diversas (gramaticais, ortográficas, etc.), mas, além disso, um conhecimento das pautas genéricas, da estrutura retórica dos textos a serem escritos. Também é necessário o reconhecimento destas práticas interativas nas quais o sentido do mundo (interno ou externo), da realidade (cotidiana ou científica) e de si próprio (como indivíduo ou como membro de uma comunidade) se origina na relação com os outros usuários de linguagem, através de diálogos sucessivos, variados e intermináveis.

Assim, os textos constituem um meio importante para a negociação de significados e identidades, são as relações de poder, interesses, valores, crenças, saberes e ações que ocorrem em um determinado âmbito, o que permite ao autor configurar-se como identidade dentro de uma comunidade. (CORACINI, *in* ECKERT-HOFF e CORACINI, 2010)

Para Coracini, *in* Eckert-Hoff e Coracini (2010), a configuração da identidade social e disciplinar é o que permite interagir com os discursos que se propõem como marcos de referência para interpretar as diversas situações enfrentadas nesses textos.

Acrescenta, ainda, que esta interação implica a reorganização de experiências, que ocorre, em parte, através das diversas vozes que estão postas em tais discursos. Dialogar significa identificar, ouvir, interpretar e avaliar estas vozes e a sua posição, saber quando e como é possível aderir a elas ou quando e como é possível confrontá-las.

Assim, o diálogo opera como ferramenta de controle e resolução das diferentes situações que permitem ao escritor desenvolver estratégias de construção de conhecimentos, não apenas em geral, mas em torno dos objetos de estudo de determinadas áreas.

Ao dialogar, o aluno desenvolve capacidades para decifrar conteúdos propostos, descobrir o procedimento em que se baseiam certas afirmações e pode confrontá-las com suas próprias ideias. O diálogo permite formular opiniões e adotar posturas diante aos diversos fatos construídos nos discursos, ou seja, possibilita o posicionamento discursivo necessário para o desenvolvimento da argumentação. (CORACINI, *in* ECKERT-HOFF e CORACINI, 2010)

O tema do posicionamento discursivo tem sido estudado por diversos autores e sob as mais diversas perspectivas. Em termos gerais, afirma Orlandi (2012) que é possível dizer que se trata do conjunto de recursos linguístico-discursivos que o escritor utiliza para estabelecer a posição a partir da qual formula seu discurso.

Para Orlandi (2012), em consequência, se trata de expressões léxicas e gramaticais das atitudes, dos sentimentos, pensamentos ou compromissos pessoais com o conteúdo proposicional das mensagens, ou seja, com aquilo sobre o que escreve.

Para Furlanetto, *in* Souza (2008), corresponde, ainda, à posição que ocupa um locutor em um campo de discussão, aos valores que defende e que caracterizam sua identidade social e ideológica. Estes valores podem estar organizados em sistemas de pensamento (doutrinas) ou, simplesmente, em normas de comportamento social que são adotadas de forma mais ou menos consciente pelos sujeitos sociais e que os caracterizam identitariamente. Pode-se falar, portanto, de posicionamento em relação ao discurso político, midiático ou escolar.

Koch (2008) compreende o conceito de posicionamento como um tipo de ação social que se articula linguisticamente e cujo significado se constrói na interação e nos valores socioculturais.

Assim, aquele que se posiciona se situa como sujeito discursivo (observador/ator), avalia algo (objetos ou ideias), adere ou confronta as posições de outros sujeitos discursivos. Neste sentido, a construção do texto na escola é um processo intersubjetivo que pode ser analisado como um diálogo entre o escritor e seu leitor, que podem compartilhar ou não um mundo de conhecimentos e avaliações. (KOCH, 2008)

Portanto, para Koch (2008), abordar o posicionamento na escrita escolar permite examinar um dos processos mais complexos e fundamentais tanto na produção como na recepção de textos, pois quando se considera que o objetivo de muitas interações no contexto escolar é avaliar perspectivas alheias, teorias ou marcos de referências para assumir uma postura diante dessas ideias, é evidente a importância do estudo destes recursos para o ensino e o estímulo à expressão de opiniões através da produção de textos.

Neste sentido, Koch (2008) considera que os textos escolares são persuasivos quando representados por textos criados pelos alunos-autores para promover nos leitores ações e atitudes favoráveis aos argumentos e ideias que apresentam.

Os recursos avaliativos são fundamentais, porque permitem construir a perspectiva que se busca compartilhar e são compreendidos como a expressão verbal de atitudes, posturas, pontos de vista, crenças, sentimentos ou emoções que os autores realizam ao escrever. (KOCH, 2008)

2.1.2 A argumentação como habilidade discursiva no autor

Segundo Fortunato (2011), para que o indivíduo seja considerado cidadão pleno, é necessário que seja capaz de se posicionar adequadamente diante da sociedade. Por isso, é fundamental que o aluno desenvolva sua competência argumentativa, pois precisa sair-se bem em diferentes contextos sociais em que esteja inserido sem apelar para a discussão verbal por não apresentar argumentos convincentes. Fortunato (2011) concebe a argumentação como fenômeno discursivo que faz parte da identificação da linguagem como sistema integrado com o conhecimento dos falantes sobre o mundo e a sociedade. Portanto, este sistema pode ser descrito, também, em termos sociais, cognitivos e linguísticos, junto com as condições nas quais os falantes os utilizam. A dimensão interacional é de suma importância, pois um estudo da argumentação supõe a descrição de estratégias dos usuários da linguagem em ação.

Da mesma forma, interagir pela linguagem implica em realizar uma atividade discursiva: é dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico e em determinada circunstância. Assim, o “texto é uma sequência verbal constituída por um conjunto de relações que estabelecem a partir da coesão e da coerência”. (PCN, 1998)

Os alunos precisam desenvolver a competência argumentativa desde cedo para que aprendam a expor seu ponto de vista e reconheçam a validade do discurso de outras pessoas, com o intuito de não se deixarem convencer por discursos atraentes, mas sem significado.

Para Koch (2006), argumentar é expressar um ponto de vista desenvolvido de forma a convencer o ouvinte/leitor. Para que isso ocorra, é necessário planejar. O aluno precisa ter conhecimento do assunto que irá abordar para que não haja inconsistência em seu discurso. Do ponto de vista de Koch e Elias (2009), não basta apenas o domínio dos modelos teóricos clássicos da argumentação, de forte matiz filosófico, mas os alunos devem desenvolver habilidades persuasivas que vão além da observação de procedimentos retóricos: devem reconhecer e gerar estratégias que permitam a construção de discursos que convençam por estarem lógica e discursivamente elaborados para isso.

Em uma perspectiva linguística e discursiva, a argumentação possui um status não apenas de estrutura textual, mas de uma complexa tecnologia da linguagem, que exige para seu estudo e aprendizagem a participação e concorrência de diversas teorias e métodos que lhe deem um caráter interdisciplinar, que justifiquem uma análise em vários níveis dos textos como ações cognitivas e socioculturais. (KOCH e ELIAS, 2009)

Em educação, para Fortunato (2011), não se pode falar de desenvolvimento de competências argumentativas de forma independente dos processos de ensino e de aprendizagem. Os alunos precisam desenvolver habilidades que lhes permitam relacionar sua capacidade de selecionar e discriminar os dados que lhes serão úteis para integrar os repertórios de conhecimentos exigidos pelos conteúdos.

O domínio das atitudes persuasivas é central para que se incorporem de maneira propositiva nas discussões geradas na dinâmica do desenvolvimento epistemológico das diversas áreas do conhecimento científico e humanístico. O sujeito que desenvolve suas habilidades discursivas está melhor equipado para alcançar êxito, mas também se forma como cidadão mais consciente e participativo. (FORTUNATO, 2011)

Também, conforme Geraldi (2009), se a prática da leitura e da escrita são tratadas de modo equivocado na escola, a prática de produção de textos na sala de aula se torna traumática, tanto para o aluno como para o professor. Para o aluno o fato de terem que desenvolverem temas maçantes e nada estimulantes e para o professor pela simples frustração de deparar-se com textos mal redigidos. Complementarmente, observa o autor:

O aluno por sua vez relê o texto corrigido que é logo lançado fora. Afinal o aluno escreve apenas para o professor e não vê nenhuma importância nesse ato. E sendo o professor o mediador no trabalho da linguagem escrita e oral, cabe a ele mostrar ao aluno a importância no processo de interlocução, uma vez que seus enunciados, opiniões e reflexões contribuirão para um melhor desempenho, na interação e desenvolvimento psíquico, social e cultural do produtor / receptor. É nesse processo de unidade de trabalho que o texto faz-se necessário que se habilite a ampliação e a apropriação dos recursos expressivos e dos procedimentos de leitura, interpretação e produção textual. (GERALDI, 2009, p. 194)

Koch (2006, p. 17) defende que o ato linguístico fundamental é a argumentação e isso significa que “orientar o discurso no sentido de determinadas conclusões constitui o ato linguístico fundamental, pois a todo e qualquer discurso subjaz uma ideologia, na acepção mais ampla do termo”.

2.2 A literatura tradicional e o processo de autoria

A escola normalmente proporciona regularmente a prática da leitura e superficialmente a prática da escrita, em qualquer das disciplinas. Nas aulas de Língua Portuguesa e de Literatura, essa prática tem seguido, invariavelmente, modelos pré-estabelecidos.

Para Garcez (2013), as práticas de leitura, o texto, normalmente, são utilizadas para testar as habilidades de cada aluno em reproduzir arquétipos da leitura; para a “compreensão” de sentidos “prontos”, a partir dos sentidos que já tenham sido dados ao texto, apoiando-se basicamente nos livros didáticos.

Nas aulas de Língua Portuguesa, o texto é, na maioria das vezes, usado como pretexto para o estudo gramatical, ou de outro aspecto da linguagem que o professor ou o livro didático consideram como importante para a aprendizagem. Desse modo, perde sua função essencial de provocar efeitos de sentido no leitor-aluno, para ser apenas o lugar de reconhecimento de unidades e estruturas linguísticas. (KOCH, 2010)

Na prática da escrita, o texto é utilizado para imitação do estilo de um autor; para produção de textos sobre o mesmo tema; para a paráfrase de determinados textos; para o treinamento de fórmulas “infalíveis” que permitam o enquadramento do texto em determinado estilo (especialmente dissertativo, para as redações vestibulares e do ENEM). (GARCEZ, 2013)

Ainda, de acordo com Garcez (2013), tais práticas não correspondem aos interesses do aluno, entendido como leitor e como autor: são meros exercícios incompreensíveis e/ou enfadonhos, visivelmente fragmentados. Estimulam-se operações mentais (especialmente da memória), mas não se produzem sentidos e não se desenvolvem autorias. Consequentemente, não se oportunizam compreensões sobre a realidade a partir das informações e opiniões do autor do texto, não se realiza um contraponto entre as fórmulas e informações prontas e as opiniões já incorporadas pelo aluno.

Aprofundando essa reflexão, observa-se que a transformação do leitor em autor é um processo que requer envolvimento pessoal, processamento profundo da informação e capacidade de autorregulação. Quando não é mera reprodução, a aprendizagem exige, em algum grau, a compreensão do que se aprende e isso frequentemente se encontra escrito em um texto. Para compreender – e para aprender – é necessário atribuir um significado pessoal ao conteúdo, relacionado com o conhecimento prévio do indivíduo. Quando a informação é lida, é imprescindível identificar as ideias chave e as ideias secundárias para os objetivos perseguidos. Ao escrever, é imprescindível realizar inferências, relacionar e integrar a informação de distintos textos, considerar até que ponto as finalidades de expressar ideias estão sendo alcançadas para revelar o que se compreendeu e o que se aprendeu. (FÁVERO, *in* FÁVERO *et al*, 2009)

Compreender, assim como aprender e expor essa compreensão, não é uma questão de “tudo ou nada”, mas sim de graus: compreende-se em função do texto, de sua estrutura, conteúdo, clareza e coerência; compreende-se em função dos conhecimentos prévios, motivos, objetivos e crenças.

A legitimidade para a leitura e a escrita não pode ser construída quando as atividades afins não possuem, para o aluno, um significado que vá além do cumprimento de exigências de aula ou de determinados testes de aptidão. (GARCEZ, 2013)

Portanto, quando a questão que se coloca é a de ler e produzir textos, o processo de leitura e escrita passa a significar uma síntese de condições históricas dos sujeitos que interagem (autor e leitor), a associação entre a leitura e a experiência vivida, um diálogo criativo entre o aluno e o texto, cabendo ao professor o papel de fazer com que o aluno reflita, argumente, elabore seus próprios pontos de vista e os exponha. (LAGAZZI-RODRIGUES, *in* LAGAZZI-RODRIGUES e ORLANDI, 2006)

De acordo com Lagazzi-Rodrigues, *in* Lagazzi-Rodrigues e Orlandi (2006), a prática da leitura e da escrita na escola, para ser efetivamente produtiva, deve levar em consideração questões que são essenciais, que são chaves fundamentais para que se delimite a importância desse processo para o desenvolvimento do aluno como autor e que remetem a uma compreensão clara dos fatores que influem sobre esse processo.

Também, segundo Carney (2009), uma questão importante que contribui para a improdutividade da prática de leitura e escrita é a opção do professor em considerar o aluno-leitor-autor como um mero receptor de informações e como um simples reproduzidor de fórmulas, que recorre ao texto para acessar o significado “correto” e absoluto da palavra do escritor e que se limita a reproduzi-la, para, dessa forma, elaborar textos alheios ao próprio pensamento e à própria criatividade inventiva.

No extremo oposto observa-se a opção produtiva para a formação do autor, considerada por Carney (2009) como aquela em que o professor considera que o aluno, como leitor, tem uma participação ativa como construtor de significado para o texto e reconhece que acrescenta uma grande quantidade de conhecimentos e de experiências linguísticas à leitura de qualquer texto.

O texto passa a ter, nesse sentido, além de uma profunda influência sobre o significado que constroem os alunos-leitores, uma pluralidade de sentidos que se transferem para novos textos, produzidos pelos alunos a partir desses múltiplos significados. (CARNEY, 2009)

Para Carney (2009), mesmo que se aceite que leitores que compartilham conhecimentos, cultura e experiências similares também compartilham significados quando leem o mesmo texto, é de se observar que as características individuais de cada leitor conduzem a construções diferentes sobre a leitura. Da mesma forma, leituras de um texto, em tempos diferentes, produzem significados diferentes. Se a formação do leitor competente demanda a consideração dessas questões, a conformação da autoria, em sala de aula, não prescinde do estímulo à manifestação desses significados através do texto produzido pelo aluno.

Carney (2009) acrescenta que as diferentes perspectivas acerca da prática da leitura conduzem a diversas abordagens e resultados na prática da produção de textos. Desse modo, também a formação do autor não ocorre sem que se forme o leitor, não no sentido de oferecer ao aluno fórmulas e técnicas que facilitam “extrair significados ideais do texto”, mas sim de auxiliá-los a construir significados mais sofisticados para a leitura, que servirão de base para a construção de textos autorais.

De qualquer forma, não se trata de modificar as formas de ensino da compreensão leitora, mas de modificar as práticas utilizadas para ensiná-la e, a partir dessa modificação, desenvolver autênticos processos de autoria. (CARNEY, 2009)

Assim, se a leitura for considerada como processo construtivo, para estimular o desenvolvimento da sua compreensão e da produção textual, essa prática pressupõe enfoques que contemplem, segundo Carney (2009):

- a) trabalhar textos completos;
- b) propor atividades de ensino depois de considerar com cuidado o objetivo da leitura de qualquer texto;
- c) oportunizar aos leitores que utilizem formas alternativas de construir significados;
- d) colocar os alunos em contato com diferentes tipos de textos;
- e) facilitar o acesso a uma ampla variedade de textos;
- f) propor diversos objetivos para a leitura;
- g) ajudar os alunos a manter intactos o significado e o objetivo do trabalho com o texto;
- d) apoiar os alunos quando tratam de construir significados pessoais para os textos trabalhados;
- e) planejar atividades que aproveitem as fortes relações entre a leitura e produção textual;
- f) aceitar as respostas e interpretações individuais e, principalmente, a produção textual dos alunos;
- g) planejar contextos de experimentação, demonstração e valorização das estratégias de utilização e de aprendizagem satisfatória da linguagem;
- h) proporcionar demonstrações positivas de leitura e escrita, que possam exigir que os alunos leiam, argumentem sobre sua própria leitura e mostrem como compartilhar suas compreensões;

i) ajudar os alunos a utilizar a leitura para aprender coisas sobre eles mesmos e seu mundo e para se capacitarem a discorrer sobre essa aprendizagem, a traduzir suas vivências e experiências e a expor suas ideias sobre elas;

Paralelamente, segundo Carney (2009), ao professor cabe um papel ativo, de apoio ao aluno para que ele próprio seja quem construa o significado, sendo exigido dele:

a) proporcionar informação quando seja necessário ou conveniente;

b) escutar as respostas aos textos;

c) indicar a existência de diversas táticas alternativas para construir significados;

d) compartilhar os pontos de vista sobre a leitura e a escrita e respeitar os pontos de vista dos alunos;

e) apoiar os esforços dos alunos para construir o significado do que leem e para expor seus próprios pontos de vista;

f) valorizar os esforços dos alunos para compreender, estabelecer contrapontos e expressar suas próprias ideias.

Ainda, para Fávero, *in* Fávero *et al* (2009), a vinculação entre a competência leitora e a competência autoral é evidente e remete, em primeira instância, ao fato inquestionável de que boa parte das informações que são processadas pelo indivíduo são escritas. Dominar a leitura é imprescindível para escrever, porque torna os conteúdos acessíveis, mas esta obviedade situa a leitura em um plano estritamente instrumental ou puramente executivo e a vinculação entre a leitura e a escrita vai muito além.

Porém, ainda que sejam decisivas, estas variáveis não explicam por si mesmas a compreensão, graças ao que se pode fazer com o texto, mediante as estratégias utilizadas para intensificar a compreensão, bem como para detectar e compensar possíveis lacunas ou obstáculos tanto na compreensão como na expressão escrita. (SOLÉ, *in* COLL e MARTÍN, 2004)

Para Solé, *in* Coll e Martín (2004), estas estratégias implicam nas ações:

a) atribuir uma finalidade pessoal à leitura e planejar a melhor maneira de ler para alcançá-la;

b) inferir, interpretar, integrar a nova informação com o conhecimento prévio e comprovar a compreensão;

c) elaborar a informação, recapitulá-la, integrá-la, sintetizá-la e, finalmente, expressá-la através da atividade criadora escrita.

Quando o aluno lê e compreende, estas estratégias se encontram implícitas ou, como assinala Alarcão (2015, p, 84), “funcionam em piloto automático”. Sua presença explica porque, mesmo quando não se busca, a leitura conduz frequentemente a uma aprendizagem incidental dos processos de escrita e desenvolve o processo de autoria, realizado sem esforço. Quando essa aprendizagem não ocorre, é porque o leitor não quer ou não sabe como utilizá-la, o que explica porque a leitura e a escrita muitas vezes derivam em algo superficial e pouco produtivo.

Ainda, para Alarcão (2010), quando a leitura é feita com a finalidade de aprender, seu uso explícito e intencional permite processar em profundidade a informação do texto. A competência leitora estabelece um propósito claro para a tarefa de escrever, planejar as estratégias de escrita mais adequadas, atendendo aos recursos próprios do aluno e às demandas específicas da tarefa de escrever.

A utilização das estratégias que permitem desenvolver um processo de autoria produtivo requer que essas estratégias sejam aprendidas, ou seja, intencionalmente ensinadas. Um leitor que não aprenda essas estratégias não poderá utilizá-las para escrever e permanecerá adstrito às formas mais superficiais de leitura. Os alunos devem aprender a se aproximar da leitura de forma diferente, reproduzindo, argumentando sobre o que diz o texto, criticando, interpretando, sentindo-se interpelados pelo texto e pensar sobre o que compreendem para que o processo de autoria seja vivenciado plenamente. (COSTA e MAGALHÃES, 2015)

Costa e Magalhães (2015) também ensinam que uma leitura reprodutiva tem como produto provavelmente efêmero a recapitulação oral ou a paráfrase escrita, mais ou menos mimética do texto. Uma leitura crítica e profunda terá produtos diferentes, por vezes inesperados, muito mais pessoais. Sua marca mais perceptível se encontra nos processos de reflexão que gera, na possibilidade de questionar ou modificar conhecimentos prévios, de gerar aprendizagem ou pelo menos dúvidas que contribuem para transformar o aluno em um autor.

De fato, de acordo com Solé (2008), um aluno pode avançar em sua escolarização compreendendo os textos que lhe são apresentados e, ao mesmo tempo, permanecer completamente incapaz de elaborar uma leitura crítica e, conseqüentemente, sendo incapaz de elaborar um comentário pessoal acerca do que lê, já que a competência leitora e o processo de autoria, para serem desenvolvidos, em algum momento devem ser ensinados.

O que o professor deve ter claro, nesse sentido, é que progredir na aquisição e no domínio de estratégias de compreensão e de elaboração da informação escrita é objetivo de leitura para toda a escolaridade e tão importante como ensinar a ler e a escrever no contexto da alfabetização inicial é desenvolver a competência leitora e incentivar o processo de autoria em todos os níveis de ensino. O professor é o mediador do desenvolvimento dessa competência. (ELY, 2007)

Sobre a mediação da leitura e da escrita Ely expõe:

Em se tratando de leitura e escrita, podemos considerar que o mediador do ato de ler e escrever é o indivíduo que aproxima o leitor do texto e o incentiva e expressar o que compreende. Em outras palavras, o mediador é o facilitador desta relação. [...] mediar leitura significa fazer fluir material de leitura até o leitor, eficiente e eficazmente, formando e preservando leitores. Significa uma postura ativa, moderna e aberta. Mediar escrita significa estimular a expressão de um leitor competente, formando o autor como produto desse processo. (ELY, 2007, p. 47)

Partindo dessas definições, Ely (2007) observa que é fundamental a importância da atuação do professor e que ele esteja engajado no intuito de não apenas proporcionar contato com o texto, mas de favorecer o desenvolvimento da competência leitora e do processo de autoria crítica, comprometida, capacitada, em seus alunos.

Ainda, Fávero, *in* Fávero *et al* (2009) comenta que o papel que cabe ao professor é o de estimular, coordenar e organizar o processo de leitura e estimular a escrita, dedicando-se a desenvolver essas competências no sentido de contemplar:

a) A inovação, a criatividade, a comunicabilidade, a argumentação, a reestruturação de sentidos.

b) A disseminação da cultura, da crítica e da cidadania, através de textos de qualidade, que intervenham na formação das mentes e seduzam para o exercício da reflexão.

c) O desafio constante para refletir e expressar essa reflexão com uma argumentação convincente, embasada e sólida.

2.3 Autoria e intertextualidade

O processo de autoria de textos, considerando o conhecimento prévio do leitor, apenas recentemente vem conseguindo obter algum espaço no âmbito escolar, embora sua aplicação de forma improvisada ou até mesmo equivocada, em que os textos escritos seguem fórmulas que facilitarão a elaboração de redações para concursos, fazem com que continuem fragmentados e descontextualizados de sua situação de produção. Isso tem culminado na aceitabilidade de que a leitura e a escrita possuem um valor técnico e adstrito a uma fórmula a ser utilizada de maneira pontual. (SOLÉ, 2008).

Essa afirmativa remete à consideração de que as partículas pedagógicas de Língua Portuguesa desenvolvidas em sala de aula, no Ensino Médio, têm sido constantemente analisadas, principalmente no que diz respeito à proficiência do aluno em leitura e escrita. Para Koch (2008) isso se dá verificando-se fatores que ocasionam deficiências no domínio dos níveis de processamento dos textos, visto que, ao realizar a leitura, o leitor apreende informações que não estão diretamente expostas no texto, e a partir delas constrói significados e se torna capaz de expressá-los através da argumentação oral e escrita.

Além disso, o leitor passa a ter condições de estabelecer relações entre conhecimento e texto, passa a ser capaz de avaliar a verossimilhança e a consistência das informações extraídas e ter posicionamento crítico perante a leitura realizada, elucidando os valores culturais vigentes na época de sua criação, confrontando-os com os próprios e desenvolvendo mecanismos de aproximação ou distanciamento na criação de sua própria escrita. (KOCH, 2008)

De acordo com Coracini (2007), numa concepção intermediária de leitura, vista como interação entre os componentes do ato da comunicação escrita, o leitor adicionaria seus conhecimentos prévios e os confrontaria com os dados do texto, construindo assim, o sentido.

É preciso enfatizar que a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto, pois sempre que ocorre, visa alcançar alguma finalidade, uma vez que envolve a presença de um leitor ativo que processa e examina o texto. Solé (2008) afirma que para ler é necessário, simultaneamente, manejar as habilidades de decodificação e aportar ao texto objetivos, ideias e experiências prévias do leitor. Para a produção escrita, partindo dessa base, é necessário o envolvimento em um processo de previsão e inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pela leitura e o próprio conhecimento, além de permitir encontrar evidências ou rejeitar as previsões e inferências argumentando sobre essa postura.

Ainda numa perspectiva interativa, Solé (2008) argumenta que se ler é dominar habilidades que levam a escrever, à compreensão, o autor é o processador ativo do texto, já que a escrita é um processo constante de emissão e verificação de hipóteses que levam à construção e à reconstrução do texto autoral.

Ao autor, portanto, cabe reconhecer que o texto se objetifica, ganha existência própria. Coracini (2007, p. 17) evidencia que, independentemente do sujeito e da situação de enumeração, “o autor representaria o leitor inicial, o receptor de um saber contido em diversos textos, percebendo que é preciso capturar sua unidade para construir o sentido”.

Através da análise do processo entre leitura e compreensão de texto no meio escolar, Kato (2011) sugere que se pode evidenciar a existência de três tipos de leitores/escritores:

a) O leitor/escritor que aprende facilmente as ideias gerais do texto, é fluente, mas por outro lado, no processo de escrita, faz excessos de adivinhações, sem procurar confirmá-las com os dados do texto.

b) O leitor/escritor que se utiliza basicamente de um processo que constrói o significado com base nos dados do texto, apreendendo detalhes, detectando até erros de ortografia, mas não sendo capaz de elaborar conclusões no processo de escrita.

c) O leitor/escritor que usa, de forma adequada, no momento apropriado, os dois processos complementares.

Kato (2011) ainda enfatiza que, na medida em que os esquemas são acionados e as variáveis são preenchidas, o processo de autoria possibilita a formação de informações que são integradas a novas informações e enriquecem o texto escrito. Desse modo, assumir o controle da própria leitura, regulá-la, implica ter um objetivo quando se trata de escrever, assim como gera hipóteses sobre o conteúdo que se expõe e favorece novas interpretações.

A elaboração de um texto dissertativo, segundo Solé, envolve:

[...] determinar as ideias principais que ele contém, e embora um autor possa elaborar um texto para comunicar determinados conteúdos, as ideias principais construídas pelo leitor dependem, em grande parte, dos seus objetivos de leitura, dos seus conhecimentos prévios e daquilo que o processo de leitura em si lhe oferece com relação às primeiras informações. Entretanto, os exercícios de compreensão normalmente utilizados em sala de aula falham em vários aspectos e não atingem seus objetivos, devido a uma errônea noção de compreensão como simples decodificação e de criação como mera aplicação de fórmulas ou reprodução de ideias já prontas. (SOLÉ, 2008, p. 119)

Nesse sentido, o processo de autoria é considerado como uma simples e natural atividade que se resume à extração de conteúdos. Dionísio, *in* Dionísio e Bezerra (2006, p. 48) afirma que essas atividades raramente levam o aluno a elaborar reflexões críticas e “não permitem a expansão ou construção de sentido, esquecendo-se aspectos relevantes no processo de compreensão e autoria, como a análise de intenções, as metáforas”.

Dionísio, *in* Dionísio e Bezerra (2006) evidencia ainda que isso só será superado quando os exercícios de escrita forem desenvolvidos através de um processo ativo e construtivo, que vai além da informação estritamente textual, pois a construção de um texto envolve mais do que simples conhecimento da língua e a reprodução de informações ou “formulas infalíveis”.

Ao mesmo tempo, os estudos linguísticos têm cada vez mais ressaltado a importância da intertextualidade e como esse elemento torna-se fator de ligação entre coerência e coesão textual escrita. De acordo com Henriques (2006, p. 273), “considera-se um texto uma unidade semântica não de forma, mas de significado que está relacionado a uma oração ou frase, não constituído apenas de frases, mas codificado em frases”.

Nesse aspecto, a textualidade é analisada como o conjunto de características que fazem com que o texto não seja um amontoado de frases, mas uma unidade linguística concreta em uma dada situação de interação comunicativa. Já os princípios de coerência e coesão são considerados como unidade de sentido do texto e a ligação das ideias do texto. (HENRIQUES, 2006)

Henriques (2006) também argumenta que, para se alcançar boa expressão em um texto, deve-se considerar três aspectos: pragmático, que se refere ao funcionamento enquanto atuação informacional e comunicativa; semântico conceitual, relativo à coerência; formal, voltado para a coesão. Além desses há cinco princípios da textualidade:

a) Aceitabilidade – referente à atitude do receptor mediante o texto, considerando se tem importância ou utilidade para ele;

b) Intencionalidade – Relacionada à forma como o autor tenta apresentar um texto coerente e coesivo.

c) Informatividade – Direcionada às informações apresentadas no texto, considerando que tanto o excesso como a escassez de informações novas pode prejudicar o entendimento do texto.

d) Intertextualidade – Também denominada como intertexto, tem como princípio designar o fenômeno da relação dialógica entre textos.

e) Situacionalidade – Referente a fatores relevantes ao texto numa dada situação comunicativa, vinculados às circunstâncias nas quais o leitor interage com o texto.

Através desse mecanismo, o processo de escrita, para ser um processo autoral, deve garantir que o leitor compreenda o texto e que possa ir construindo uma ideia sobre o seu conteúdo, extraído dele, como afirma, Solé (2008, p. 122), “o que lhe interessa, em função dos seus objetivos”. Isto apenas poderá ser feito mediante uma leitura individual, precisa, que permita o avanço e o retrocesso, que leve a pensar, recapitular, relacionar a informação com o conhecimento prévio, formular perguntas, decidir o que é importante e o que é secundário na compreensão do texto.

Henriques (2006, p. 273), ainda, enfatiza outras considerações sobre intertextualidade, especialmente que “constitui um fator importante para a coerência do texto, visto que o leitor, não possuindo as referências ou não identificando as citações, pode encontrar dificuldades para a decodificação da mensagem”.

Desse modo, Henriques (2006, p. 273) argumenta que “devemos aceitar um texto não como um sistema fechado, autossuficiente, mas reconhecendo que o escritor ou produtor do texto traz várias influências de múltiplas citações”.

Da mesma forma, deve-se reconhecer que a língua é vista como “fenômeno dialogal”, como enfatiza Kato (2011), pois o texto é visto como fenômeno discursivo, dependente de condições que conduzem o evento por um processo interativo, constituído por elementos multifuncionais, para o qual convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais.

Nesse aspecto, o conhecimento de mundo terá a ver com a construção de um mundo textual e sua adequação. Como evidencia Koch:

A interpretação está ligada aos modelos de mundo do produtor e receptor do texto e essa construção do mundo textual dependerá muito das inferências que o interpretador faz ou pode fazer a respeito desse conhecimento, pois o estabelecimento do sentido de um texto depende em grande parte do conhecimento de mundo dos seus usuários, estabelecendo uma continuidade de sentido e que esse processo pode ser comum, resultado da experiência cotidiana ou científica. (KOCH, 2010, p. 65)

Outros fatores importantes para o estabelecimento da coerência de um texto escrito ligado ao conhecimento de mundo são as referências, classificadas como algo que se usa para estabelecer uma relação não explícita no texto, entre seus elementos, um processo no qual o leitor ou ouvinte consegue captar, a partir do significado literal do que se foi escrito ou dito ou, na verdade, o que o autor ou falante pretendia veicular. (KOCH, 2010)

Mecanismos também importantes para a coerência são os fatores pragmáticos, considerados os tipos de atos da fala, contexto de situação, interação e interlocução, intenção comunicativa, que têm grande influência no estabelecimento da coerência e, conseqüentemente, na compreensão do texto escrito. (KOCH, 2010)

Do mesmo modo, para Koch (2010), ocorre com a intencionalidade e aceitabilidade, através da intenção do emissor de produzir uma manifestação linguística coesiva e coerente, para produzir efeitos específicos e a atitude dos receptores em aceitarem a manifestação linguística como um texto que tenha alguma utilidade ou relevância.

O autor evidencia, ainda:

Se o texto contiver apenas informações esperadas dentro do contexto terá um grau de informatividade baixo, e se todo o texto exigir do receptor um esforço maior para calcular-lhe o sentido, o texto apresentará um grau muito elevado de novas informações e dificultará sua compreensão, verificando que a informatividade exerce, assim, importante função no estabelecimento da coerência textual no processo autoral. (KOCH, 2010, p. 63)

Uma das principais condições para o estabelecimento da coerência é também, segundo a análise de Koch (2010), a relevância discursiva, pois o texto poderá ser ainda mais coerente no caso de dado enunciado ou conjunto de enunciados virem explicitamente conectados por meio de um marcador de digressão, através de comentários e informações paralelas a que remete o conteúdo do texto.

Dessa forma, fica evidenciado, para Koch (2010), que a coerência do texto escrito se estabelece na dependência de uma multiplicidade de fatores, passando a ser vista como um princípio de interpretabilidade do texto, demonstrando tudo que auxilia, possibilita, dificulta a interpretação do texto e que se relaciona ao estabelecimento da coerência.

Koch (2010) analisa que diante desse quadro percebe-se que um grande desafio da escola é desenvolver habilidades nos alunos que proporcionem um bom desempenho nas atividades de leitura e produção de textos, como componentes de um mesmo processo, que é único e indissociável quando se trata da formação integral do aluno.

A partir da necessidade de mudança no projeto pedagógico desenvolvido pela escola, nesse sentido, Solé (2008, p. 122) observa a importância de se formar “leitores e autores, capazes de aprender com os textos apresentados em seu cotidiano e – mais – de criá-los”, afirmando ainda que, quem lê e escreve deve ser capaz de interrogar-se sobre sua própria compreensão, estabelecendo relações entre o que lê e o que faz parte de seu conhecimento pessoal, questionando seus argumentos, estabelecendo generalizações que permitam transferir o que foi aprendido para outros textos e outros contextos.

Para isso, explica a contribuição de atividades realizadas como estratégias desenvolvidas para se atingir um nível satisfatório no processo de aprendizagem, as quais permitam ao aluno planejar a tarefa geral de leitura e escrita com motivação, disponibilidade, que possa compreender as propostas e os objetivos a serem alcançados:

Estratégias como a compreensão de propósitos implícitos e explícitos da leitura e escrita, a atuação de uma leitura que valorize os conhecimentos prévios relevantes para o conteúdo em questões, a direção e atenção ao fundamental em detrimento do que pode parecer mais trivial, a avaliação da consistência interna do conteúdo expressado pelo texto e sua compatibilidade com o conhecimento prévio e com o “sentido comum”, também poder comprovar continuamente se a compreensão ocorre mediante a revisão e a recapitulação periódica do conteúdo, assim como elaborar e provar inferências de diversos tipos como interpretações, hipóteses, previsões e conclusões são atividades que podem ajudar o leitor a escolher outros mecanismos quando se deparar com o momento de desenvolver um processo de autoria. (SOLE, 2008, p. 124)

Tais estratégias de leitura e escrita propõem, segundo Solé (2008), um modelo de ensino recíproco, em que o aluno assume um papel ativo, capaz de utilizar estratégias básicas de compreensão, como formular previsões, perguntas, esclarecer dúvidas, resumir e elaborar conclusões.

Nesse modelo de ensino recíproco, para Solé (2008), o professor assume algumas tarefas essenciais, dentre as quais verificar os conteúdos que devem ser ensinados, considerando que os alunos não podem se limitar aos conteúdos factuais e conceituais ou aos procedimentos de caráter específico intimamente ligados a um âmbito concreto, mas que sejam capazes de abranger as estratégias de planejamento e controle que garantam ao aluno o desenvolvimento do processo de autoria, capacitando-os alunos para ler e escrever de forma autônoma e produtiva.

Outra atividade importante a ser desenvolvida pelo professor refere-se aos métodos de ensino. Cabe ao professor buscar situações mais adequadas para os alunos construírem seus conhecimentos e aplicá-los em contextos diversos, assim como desenvolver uma sequência de conteúdos que ajudem os alunos a estabelecer relações entre o que já sabem com o que lhes é oferecido de novo, esperando que, no processo de autoria, o aluno possa relacionar seu conhecimento prévio com algo pouco específico, detalhado e complexo quando possuir um referencial explicativo sobre o texto. (SOLE, 2008)

Nesse enfoque, “o sujeito é considerado em sua dimensão social, cognitiva e cultural”, como evidencia Coracini (2007, p. 27), podendo-se admitir a inclusão da dimensão sócio histórica no processo de leitura e no emprego de situações de produção dos textos, bem como as relações autor-texto-leitor, considerando-se que os sentidos não são dados exclusivamente pelo texto, nem apenas pelo leitor, mas construídos na interação autor-texto-leitor.

Assim, como argumentam Leffa e Pereira (2009, p. 12), fica evidenciado que a leitura e a produção de textos não são, “atividades individuais”, mas comportamentos sociais em que o significado está nas convenções de interação social e que, na medida em que não tem o domínio das práticas sociais previstas pelo discurso hegemônico, o aluno não tem como adquirir uma autonomia e levantar questionamentos como base nas ideias apresentadas – dito de outro modo: o aluno não é capaz de transformar-se em autor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo percorreu sobre o tema do processo de autoria e produção de texto na escola e seu objetivo principal foi refletir sobre a produção de textos dissertativos no Ensino Médio e a constituição de autoria.

Em sua realização, evocou reflexões sobre as concepções didático-pedagógicas no Ensino Médio na contemporaneidade, em relação à leitura e à escrita como comunicação de mundo e à formação e revelação da autoria.

Também tratou das concepções de autoria e, especificamente, dessas concepções na escola, indagando inicialmente o que é ser autor, situando o texto escrito como interação dialógica e o posicionamento discursivo e enfatizando a argumentação como habilidade discursiva do autor. No âmbito da escola, abordou a literatura tradicional e o processo de autoria e as aproximações entre autoria e intertextualidade.

Uma das conclusões a que o estudo remete é quanto à importância da leitura e da argumentação se tornam instrumentos de desenvolvimento da produção textual quando sua prática é capaz de desenvolver a identificação do aluno com o texto e uma postura crítica não somente diante da realidade, das informações e valores apresentados em diversos contextos e situações, mas, sobretudo, diante de suas próprias atitudes.

Para isso, é fundamental considerar a importância de desenvolver estratégias de leitura e técnicas de argumentação que valorizem os conhecimentos prévios do aluno e que forneçam elementos que despertem o prazer no contato com o texto, melhorando as suas possibilidades de comunicação.

Ainda, o estudo indica que compreender o processo de autoria e produção de texto na escola responde à exigência de reciclar métodos e práticas tradicionais e ultrapassadas, que fazem com que o aluno considere a escrita como apenas mais uma dinâmica escolar carente de sentido para sua vida, sobre a qual podem ser memorizadas fórmulas que facilitem, de alguma forma, o cumprimento de uma tarefa ou a aprovação em exames de proficiência.

Do mesmo modo, conclui-se que não é suficiente mudar os métodos, as abordagens, os temas a serem trabalhados em sala de aula. Não se trata de treinar professores ou de reciclá-los para realizarem sempre as mesmas práticas; não adianta aumentar o número dos livros e de fazê-los chegar à escola: é necessário, como ponto de partida, valorizar a leitura e a escrita como formas de expressão e valorizar todas as formas de expressão e reflexão que a Língua Portuguesa proporciona.

Despertar o interesse do aluno pela leitura é essencial para que alcançar um novo padrão e estabelecer novos parâmetros na produção escrita, através da prática da leitura e da reflexão, da argumentação e da exposição de ideias, do compartilhamento de pontos de vista e interpretações pessoais, recriando, de acordo com a realidade interior de cada aluno, a experiência vivenciada em relação ao texto.

Da mesma forma, pode-se afirmar que é um grande desafio para o professor de Língua Portuguesa transformar o trabalho de produção textual em um trabalho de autoria autêntico e legítimo, trazer para a sala de aula e para o aluno o prazer de trabalhar com o texto literário, discuti-lo, refletir sobre ele, analisá-lo, dialogar sobre ele e desenvolver a habilidade para transformar-se em autor.

Esse desafio enriquece o aluno para a vida, representando um dos fazeres do espírito, uma atividade insubstituível para a formação dos alunos como cidadãos, um dos múltiplos fatores imprescindíveis para a educação do indivíduo.

Enfim, das ponderações feitas, se conclui que transformar o aluno em autor implica, necessariamente, em estimular o seu interesse pela leitura, para capacitá-lo em estratégias de comunicação, no estabelecimento do contraste entre valores culturais próprios e da cultura refletida no texto literário, no autodescobrimento, nas valorizações positivas, nas percepções e interpretações, na formulação de hipóteses. Essas atividades levam o aluno a aprofundar o conhecimento de si próprio, do outro e do meio em que vive, tornando-o apto a expressar, através da escrita, fatores afetivos e emocionais, referências culturais e realidades novas, construídas a partir de sua interação com o texto.

A maior contribuição do ensino da Língua Portuguesa para o processo de autoria é, em última análise, a de abrir possibilidades para que o aluno se mostre e se revele em suas diferentes potencialidades e em relação contínua com o mundo, desenvolvendo cada uma dessas potencialidades de forma plena, preparando pessoas para agirem socialmente e não enquadrando-as em critérios pré-determinados.

Desse modo, o processo de leitura e o processo de produção de texto, para a consolidação do processo de autoria, não podem ser fragmentados nem sujeitos a fórmulas, porque os seres humanos não são fragmentos de uma engrenagem mecânica, tampouco cópias automatizadas de modelos preestabelecidos, mas sim seres únicos que pensam e sentem, capazes de se tornar livres pela individuação – e cujo direito maior é o de aprenderem a expressar-se com liberdade e com prazer em manifestar seu pensamento.

REFERÊNCIAS

ALVES, Marco Antônio Sousa. A autoria em questão a partir de Foucault: autor, discurso, sujeito e poder. **Matraga**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 37, jul./dez., 2015, p. 79-97.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12 ed. São Paulo: HUCITEC, 2006.

BARTHES, Roland. **O Rumor da Língua**. Tradução de Mario Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BUNZEN, Clecio. A fabricação da disciplina escolar Português. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 11, n. 34, set./dez., p. 885-911, 2011.

CARNEY, Trevor. **Enseñanza de la comprensión lectora**. 5 ed. Madrid: Ediciones Morata, 2009.

COLL, César; MARTÍN, Elena (org.) **Aprender Conteúdos & Desenvolver Capacidades**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. 3 ed. Porto Alegre: Penso, 2007.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (org.). **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira**. 3 ed. Campinas: Pontes, 2007.

COSTA, Fernanda; MAGALHÃES, Olga. **Com Todas as Letras – Língua Portuguesa**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 2015.

DIONISIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). **O livro didático de português: múltiplos olhares**. 3 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

ECKERT-HOFF, Beatriz; CORACINI, Maria José. (org.) **Escrit(ur)a de Si e alteridade no espaço papel-tela**. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

ELY, Neiva Helena. Dimensões da biblioteca escolar no ensino. **Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina**, v.8/9, p. 43-53. 2007.

FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia da Cunha Victório de Oliveira; AQUINO, Zilda Gaspar Oliveira de. **Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna**. São Paulo: Cortez, 2009.

FILIPOUSKI, Neiva Otero; MARCHI, Ana Mariza; MARIA, Diana. **Teoria e fazeres na escola em mudança**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

FORTUNATO, Márcia Vescovi. Procedimentos de autoria na produção de textos escritos. **Revista Acadêmica de Educação do ISE Vera Cruz**, São Paulo, v. 1, n. 1, 2011, p. 56-69.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos III: estética: literatura e pintura, música e cinema**. Tradução de Inês Barbosa. Rio de Janeiro: Forense, 2011.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 50 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GARCEZ, Lucília Helena do Carmo. **A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto**. 2 ed. Brasília: UNB, 2013.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. 3 ed. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

HENRIQUES, Cláudio César. **Linguagem, conhecimento e aplicação: estudos de língua e linguística**. 2 ed. Rio de Janeiro: Europa, 2006.

KATO, Mary Aizawa. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. 7 ed. São Paulo: Ática, 2011.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2009.

KOCH, Ingedore Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 2008.

LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy; ORLANDI, Eni P. (org.) **Introdução às ciências da linguagem**: discurso e textualidade. Campinas: Pontes Editores, 2006.

LEFFA, Vilson José; PEREIRA, Aracy E. (org.) **Ensino de leitura e produção textual**: alternativas de renovação. 3 ed. Pelotas: Educat, 2009.

MENDES, Sueli de Freitas. **Indícios de autoria em textos de opinião escolares**. Dissertação de Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade. Ponta Grossa: Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2013.

ORLANDI, Eni P. **Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Campinas, 2012

SANTOS, Jefferson Fernando Voss dos. **Foucault na formação discursiva da análise de discurso**: um autor, um conceito, uma positividade. Tese de Doutorado em Linguística. Campinas: UNICAMP, 2015.

SANTOS, Leonor Werneck; RICHE, Rosa Cuba; TEIXEIRA, Claudia Souza. **Análise e produção de textos**. São Paulo: Contexto, 2012.

SILVA, César Augusto Alves da. Experiência moderna e as dificuldades para a educação formal. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 55, out./dez., 2013, p. 1035-1068.

SIMÕES, Darcilia M. P.; OLIVEIRA, Rosane Reis de. As linguagens e suas tecnologias: uma questão teóricoprática. **Acta Semiótica et Linguística**, v. 17, n. 1, 2012, p.127-141.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. 6.ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SOUZA, Osmar de (org.). **Autoria**: uma questão de pesquisa em gêneros (além de) escolares. Blumenau: Edifurb, 2008.

