

# O leitor ideal: uma reflexão sobre a correção textual do professor de Língua Portuguesa

*Raphaela Chittolina (UFRGS)\**

<https://orcid.org/0000-0002-9269-6820>

## Resumo:

O presente artigo trata-se de uma reflexão sobre o leitor que é professor de Língua Portuguesa na escola básica. Para isso, a questão norteadora deste estudo é: qual seria o leitor ideal pensando no professor de Língua Portuguesa da escola básica? A fim de chegar a alguma resposta, a reflexão se encaminha para um olhar teórico que se inicia no letramento e tem como ponto de chegada a área do letramento escolar. Ainda em busca de uma consolidação na reflexão, é apresentada uma análise que conta com trechos de uma observação participante feita em uma sala de aula de uma turma do segundo ano do Ensino Médio, mais especificamente durante as aulas de Língua Portuguesa. Após todo esse percurso reflexivo, os resultados apontam que o leitor ideal no contexto educacional de ensino básico é o leitor incomum: o leitor que prioriza a atribuição de significados de uma produção textual. Esse leitor é, aqui, denominado incomum porque ele não é comumente encontrado na realidade docente, já que a tendência daquele que trabalha com a correção e a revisão de textos, atualmente, centra-se, ainda, em um olhar excessivamente normativo e gramatical.

**Palavras-chave:** Leitor; Incomum; Professor; Língua Portuguesa.

## Abstract:

### **The ideal reader: a reflection on the textual correction of the Portuguese Language teacher**

This article is a reflection on the reader who is a teacher of Portuguese in elementary school. For this, the guiding question of this study is: which would be the ideal reader thinking about the Portuguese language teacher of the basic school? In order to come up with an answer, the reflection is directed to a theoretical look that starts in the literacy until the area of the school literacy. Still looking for a consolidation in the reflection, an analysis is presented that includes excerpts from a participant observation made in a classroom of a class of the second year of high school, more specifically

---

\* Mestra em Linguística Aplicada – Letras. Vínculo institucional: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2435642945138262>. E-mail: [raphaelamonteiro@hotmail.com](mailto:raphaelamonteiro@hotmail.com)

in Portuguese language classes. After all this reflective path, the results indicate that the ideal reader in the educational context of basic education is the unusual reader: the reader who prioritizes the attribution of meanings in a textual production. This reader is here called unusual because he is not commonly found, since the tendency of correcting and revising texts today is centered on an excessively normative and grammatical look.

**Keywords:** Reader; Unusual; Teacher; Portuguese Language.

## Considerações iniciais

No ambiente ainda escolar, para corrigir e revisar os textos que os alunos produzem sempre que escrevem as suas produções textuais, o professor de Língua Portuguesa necessita ser, primeiramente, um leitor. Porém, cabe nos perguntarmos, antes, qual tipo de leitor seria esse que é o docente. É a isso que o presente artigo, então, objetiva responder: qual seria o leitor ideal pensando no professor de Língua Portuguesa da escola básica?

Comumente, entende-se que o docente direcionado ao ensino de produção de textos – ensino esse inserido no interior das aulas de Língua Portuguesa, já que não há um espaço curricular voltado somente para a área textual – desdeos primeiros anos escolares, precisa fazer mais do que apenas marcar regras linguísticas nos textos de seus alunos, pois é necessário considerar as reflexões sobre a linguagem a fim de que esses alunos compreendam a língua enquanto um meio de interlocução e de discurso. Ainda assim, a leitura de quem corrige e de quem revisa profissionalmente, nos dias de hoje, seja na escola ou até mesmo em outros ambientes educacionais, parece ter se reduzido a olhar, simplesmente, para a forma linguística, e não mais para o seu conteúdo semântico.

Na prática docente atual, quando se pede uma redação, o professor tem o hábito de lê-la já pontuando o que ainda não foi pontuado, acentuando o que ainda não foi acentuado e arrumando o que grita aos olhos do fis-

cal da gramática. Agindo de tal modo, esse professor<sup>1</sup> acaba por “canetear” os erros do seu aluno sem dialogar com ele, pois não aponta caminhos que façam da sua escrita uma prática de discurso significativa. Além disso, ao lecionar de modo tão punitivo e, simultaneamente, tão pouco interlocutivo, o professor também distancia esse aluno da prática da escrita, visto que se o aluno só recebe uma lista dos seus erros, a motivação dele para voltar a escrever, automaticamente, diminui.

Tal visão tão padronizada sobre a correção e a revisão de textos na escola demonstra que, no contexto escolar, embora sempre requerida ao longo das avaliações, a escrita parece ter se tornado o lugar da regularização e da manifestação formal baseada, unicamente, nos livros de gramática. De maneira conseqüente, a leitura de uma escrita, nesse mesmo cenário, também acaba sendo feita somente em busca da forma.

Assim, a escrita na escola adquiriu certa impessoalidade. Tal impessoalidade não deixa espaço para a singularidade de cada um que escreve e também que lê. Um ponto de vista como esse, pouco subjetivo, acarreta uma “despersonalização” do texto a qual, aos poucos, tornou-se tão aceita que muitos

1 É essencial esclarecer que não são todos os professores que lecionam dessa maneira. Todavia, neste artigo, refiro-me especificamente aos professores que se direcionam apenas à correção pontual, sem refletir acerca de outros aspectos linguísticos e discursivos.

estudantes sequer se sentem aptos a escrever, em suas próprias redações, em primeira pessoa. Dificuldade essa que está entrelaçada, muitas vezes, ao professor que ensina seus alunos a escreverem textos os quais servirão apenas e somente para atender à fórmula de um concurso, direcionando, assim, a atenção dos alunos unicamente para os aspectos formais da língua e, por isso, reduzindo suas produções textuais muito mais à forma do que ao conteúdo.

Diante de tais considerações, entendo que o professor responsável pelo ensino de texto, na escola básica, tem agido como um leitor que é apenas um fiscal da língua, isto é, tem agido como um policial da gramática. Esse entendimento, embora não esteja aqui exposto com exemplificações, é feito com base não só em diversas leituras destinadas a refletir sobre o ensino de produção textual na escola básica, bem como também com base nas minhas próprias experiências percorridas enquanto aluna, professora e pesquisadora.

Partindo do pressuposto de que o professor de Língua Portuguesa, responsável por ensinar texto na escola básica, está priorizando demasiadamente aspectos formais, não deveria caber, então, desde o início do currículo escolar, uma reflexão sobre a relação entre autor e leitor quando se tem contato com o aprendizado da produção textual? Ao levar mais em conta essa relação, talvez fosse mais fácil fazer os alunos compreenderem as respectivas posições que tanto quem escreve quanto quem lê ocupa em um texto independentemente do concurso pré-vestibular que os espera.

Levar em consideração essas posições faz do texto não mais um produto, mas um processo que resulta em um produto. Faz, também, com que o olhar que se tem para o texto possa ser, então, ressignificado. Obviamente, tal crítica não se caracteriza como

uma sugestão para que se abandone o ajuste linguístico normativo de um texto ou que isso deixe de ser uma demanda do ensino escolar. O objetivo aqui proposto, portanto, está no âmbito da reflexão de um leitor ideal considerando o contexto que o professor de Língua Portuguesa da escola básica trabalha.

Um leitor ideal seria esse leitor que ajusta a forma simplesmente? Ao que parece, o leitor ideal é aquele leitor que inicia o ajuste formal apenas como um primeiro passo na sua leitura e, dado esse passo inicial de movimento mais gramatical, continua caminhando até o conteúdo daquilo que lê, pois é aí que o diálogo, de fato, acontece entre o que foi escrito e o que é lido; ou seja, entre o escrevente e o leitor.

Esse diálogo por escrito é o que aparenta caracterizar aquilo que, efetivamente, atribui significado ao exercício do leitor, à finalidade primeira da leitura, já que, como afirmam Simões *et al.* (2012, p. 48): “sem o ponto de vista do leitor não há diálogo e não há leitura”. Logo, o ajuste de gramática não seria um ponto de vista do leitor, mas um apontamento de forma gramatical. Revisar e corrigir a gramática, dito isso, não podem ser a única finalidade da leitura do professor, e sim uma via que aponta para um caminho de continuidade.

Caminho esse que leva o professor até o sentido do significado uma vez produzido pelo aluno. Assim, a busca pelo sentido é o que, aparentemente, precisa ser a motivação maior do professor de Língua Portuguesa. Contudo, como o que comumente se encontra não tem sido essa postura docente, para esse tipo de professor – que prioriza a leitura semântica – denomino-o, aqui, como um professor que é um leitor incomum<sup>2</sup>, isto

2 Utilizo a expressão “leitor incomum” com base no livro intitulado *Nenhuma paixão desperdiçada*, de George Steiner (1996)

é, o leitor que ultrapassa a formalidade da língua.

## A teorização do letramento na prática escolar

A fim de conceituar mais consolidadamente o professor que é um leitor incomum, cabe discutirmos, em um primeiro momento, quais bases teóricas sustentam esse ponto de vista. Após, é proposto, então, em um segundo momento, que a teoria encontre a prática na análise para que, finalmente, resultados desse entrelaçamento sejam expostos. Em função disso, é importante que, a partir de agora, a discussão passe a se direcionar às noções de letramento e, em seguida, também às noções do letramento escolar.

Inicialmente, o termo letramento surgiu a partir de necessidades alcançadas quando a alfabetização já não era mais um problema tão latente na sociedade, de acordo com Magda Soares (1998). Entretanto, nem por isso os índices de alfabetização conquistados no país significavam uma plena apropriação e a plena utilização da leitura e da escrita em diferentes contextos sociais. Assim, ao passo que a alfabetização era associada a competências individuais de leitura e de escrita, o letramento começou a pôr em foco o impacto social da escrita.

Uma das primeiras ocorrências do termo surgiu no livro intitulado *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, de 1986, da autora chamada Mary Kato. Para Kato, o letramento é consequência da língua culta. Posteriormente, Leda Tffouni também publica uma obra destinada à reflexão da alfabetização e do letramento: trata-se do livro *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*, de 1988. De acordo com Tffouni (1988, p. 16), o letramento “focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um

sistema escrito por uma sociedade”. A partir disso, é possível pensarmos no letramento, portanto, como um conjunto de práticas sociais que envolvem a escrita e a leitura.

Com o passar dos anos, o letramento foi ganhando espaço no âmbito dos estudiosos da área educacional e, em 1995, tornou-se título do livro *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*, organizado por Ângela Kleiman. Conforme a autora, o letramento é um conjunto de práticas sociais que utiliza a escrita para objetivos específicos.

Nomes como o da pesquisadora Roxane Rojo também se destacam nesse meio. Para Rojo (2009, p. 98), o letramento é estabelecido como “os usos e práticas sociais de linguagem que envolve a escrita de uma ou de outra maneira”, sendo que esses usos podem ser valorizados ou não, locais ou globais, recobrando contextos diversos.

Diante de tais considerações, o letramento é visto, neste artigo, como uma colaboração para que a escrita e a leitura sejam associadas, prioritariamente, à produção de sentidos que reverberam na sociedade. O letramento se trata, então, de uma área de estudos que auxilia aqueles que recorrem à escrita e à leitura para, nelas, construir significações, visto que o letramento se estabeleceu como um campo que auxilia no reconhecimento dos lugares sociais daqueles que, por meio da escrita e da leitura, atuam.

A produção de sentidos que cada indivíduo pode estabelecer, pela escrita e pela leitura, serão discursos que representarão cada um na sociedade. A partir desse aspecto, é possível deduzir que tanto aquele que escreve quanto aquele que lê pode transformar seu olhar ao escrito e ao lido visando não apenas à forma, mas também ao conteúdo do que é dito, ou melhor, ao conteúdo do que é escrito e lido.

Entretanto, ao relacionar o letramento exclusivamente à escola, muitas pesquisas denominam o tema não mais como letramento simplesmente, mas como letramento escolar. Para Kleiman (1995), a escola é a principal agência de letramento; contudo, nem por isso o letramento está limitado às práticas de escrita e de leitura, estando presente também na oralidade cotidiana, pois “uma atividade que envolve apenas a modalidade oral, como escutar notícias de rádio, é um evento de letramento” (KLEIMAN, 1995, p. 181).

Isso porque o texto ouvido, como afirma a autora, apresenta marcas de planejamento e de lexicalização que são típicas da modalidade escrita. A partir disso, Kleiman (1995) corrobora que o letramento deve ser assumido como o objetivo do ensino e da aprendizagem no contexto dos ciclos escolares, o que implica adotar uma concepção social das práticas de escrita e de leitura e, conseqüentemente, implica também um abandono daquela visão tradicional do ensino que impõe a aprendizagem enquanto uma competência individual de cada aluno.

Ora, sabemos que a escola é um dos principais lugares em que temos contato com a escrita e com a leitura, mas no ensino esse contato costuma ocorrer de modo demasiadamente sistemático, aproximando-se da “pedagogização do letramento”, como explica Brian Street (2014). Tal pedagogização é um processo de aprendizagem que acaba se aproximando muito do modelo autônomo de letramento – modelo esse pensado também por Street –, isto é, um modelo em que os alunos são rotulados pelos seus fracassos enquanto os professores são os responsáveis pelas instruções hierárquicas da sala de aula.

O modelo autônomo de letramento costuma idealizar a escrita como um produto acabado. Além disso, a escrita, nesse mode-

lo, é associada ao desenvolvimento cognitivo daquele que escreve. Para Street (2014), com base em tal modelo, o letramento, portanto, é um conjunto de competências individuais aplicadas em contextos de ensino de língua escrita.

É comum que as perspectivas tradicionais que incluem a revisão e a correção de texto no ensino escolar associem esses processos de ensino e de aprendizagem a uma etapa apenas com fins normativos: conservar a ortografia, a pontuação, a concordância, dentre outras regras gramaticais. Desse modo, esse cenário encontrado na escola compactua, muitas vezes, com o modelo autônomo de letramento porque se configura como um tipo de ensino que não situa a escrita e a leitura em um contexto social, mas em um contexto técnico voltado apenas à adequação lexical e gramatical, desconsiderando os aspectos mais discursivos que envolvem a interlocução escrita.

Em contrapartida, Street (2014) também conceitua o modelo ideológico de letramento: um modelo que, no contexto escolar, não se centra na escrita e na leitura como produtos individuais e acabados, mas na aprendizagem delas como um processo, sobretudo, social. Trata-se, assim, de um modelo que inclui a ideologia nas práticas letradas. Street (2014, p. 173) sintetiza a ideologia como o lugar de “tensão entre autoridade e poder, de um lado, e resistência e criatividade individual, do outro”. Entretanto, para além da questão ideológica, esse último modelo localiza também os aspectos cognitivos não mais no aluno somente, mas nas estruturas sociais e culturas representadas pela escola, pois “oferece uma visão culturalmente mais sensível das práticas de letramento” (STREET, 2014, p. 173).

Um argumento que Street considera central para o modelo ideológico é o de que

aprender não é apenas adquirir um conteúdo apresentado em sala de aula, mas aprender um processo, já que as modalidades de aprendizagem e as relações sociais dos alunos com o professor são modalidades de socialização e de aculturação. Ainda nesse raciocínio, o autor afirma que o aluno, quando em sala de aula, está aprendendo modelos culturais de identidade e de personalidade, não está apenas aprendendo a decodificar a escrita ou a escrever com determinada caligrafia.

Dito isso, a partir da visão do modelo ideológico de letramento, o letramento passa a ser uma prática que varia, pois parte de uma premissa que, por ser social, não é fixa. Com base em Kleiman (1995), esse último modelo implica ainda que o professor adote a prática social como um princípio organizador do ensino em sala de aula, o que significa partir da bagagem cultural dos alunos, fazendo desse professor um agente de letramento; ou seja, fazendo desse professor um mobilizador de conhecimentos a fim de que os alunos sejam inseridos em práticas sociais de letramento quando em contexto escolar.

Ao adotar essa prática, os alunos, os quais já são participantes da sociedade e já têm suas próprias vivências, passam a ver todo esse contexto particular também ser considerado quando imersos no ensino. E o professor, que costuma ser aquele que apenas reproduz o conhecimento, afasta-se dessa concepção porque o modelo ideológico de letramento torna a relação entre professor e aluno uma interação em que experiências são trocadas e compartilhadas.

O modelo ideológico de letramento, portanto, oferece uma perspectiva que parte de uma visão mais sensível às práticas de letramento quando o comparamos com o modelo anterior, ou seja, com o modelo autônomo

de letramento. E o professor, nesse contexto, torna-se um agente de letramento. Isso porque, em aula, é responsabilidade do professor ampliar as concepções de escrita e de leitura de seus alunos. Entretanto, neste artigo, esse professor é um agente também porque apresenta uma maneira diferente de ser leitor: esse professor é, aqui, um leitor incomum.

Tal leitor tem o adjetivo de incomum ao lado pelo fato de que se trata de um leitor o qual busca atribuir conteúdo ao que é lido a partir do momento em que considera a realidade dos alunos para ir além dela. Esse professor, então, enquanto um leitor incomum, busca atribuir um conjunto de valores que dirige os usos da língua alinhando-se, dessa maneira, a uma visão menos homogênea acerca da escrita e da leitura como formas de produzir significação. Mas, além disso, ao atuar como um leitor incomum, o professor também acaba, por fim, agenciando o letramento de seus alunos de modo incomum.

No intuito de esboçar toda essa teorização de uma maneira um pouco mais prática, veremos, a seguir, uma análise de alguns trechos de uma observação participante<sup>3</sup>. Tal observação participante foi feita em um específico contexto escolar. A finalidade dessa análise é também a demonstração do que é, neste artigo, conceituado enquanto um professor que é um leitor incomum, noção atrelada ao questionamento central acerca de qual seria o leitor ideal pensando no professor de Língua Portuguesa da escola básica. Vamos a isso.

3 A observação participante ocorreu no ano de 2019 somente após a aprovação do Comitê de Ética (CEP). Essa coleta de dados é parte de uma pesquisa de mestrado, de minha autoria, intitulada *Corrigir e re-visar: uma via de mão dupla* (2020).

## O leitor incomum em sala de aula

Os trechos apresentados a partir deste momento fazem parte de uma pesquisa que contou com a observação participante, feita ao longo de seis meses, em uma escola básica, mais especificamente em uma turma do segundo ano do Ensino Médio durante as aulas de Língua Portuguesa. Diante do imenso material coletado, os trechos que foram selecionados para estarem neste artigo são àqueles que visam esclarecer uma possível resposta para a pergunta principal deste estudo: qual seria o leitor ideal pensando no professor de Língua Portuguesa da escola básica? No intuito de sintetizar possíveis reflexões que unam a teorização anteriormente apresentada à prática, vamos à análise de tais trechos.

O primeiro trecho faz parte de um momento da aula em que um texto é exposto, no *datashow*, pela professora. Em seguida, ela pede que a turma se divida para que cada aluno leia um parágrafo desse texto exposto em voz alta. O texto é, na verdade, uma carta feita à autora de um livro que fazia parte do projeto didático. Após a leitura, a professora pergunta à turma se eles sabem o que é um interlocutor. Alguns respondem que sim, mas nenhum aluno tenta explicar o que é. À medida que os alunos comentam o que acharam do texto de maneira aleatória, a professora explica à turma que cada um deles também deve fazer uma carta à autora do livro para lhe contarem quais foram suas reações quando leram esse livro. Dito isso, a professora também os questiona com as seguintes perguntas:

“Como vocês podem dividir essa carta, gente? Vamos pensar em como organizá-la?”  
Uma aluna, chamada Sofia<sup>4</sup>, sugere divisões

4 Sofia, assim como os demais nomes que aparecem nos trechos destacados, não é o nome verdadeiro da aluna. Todos os nomes foram subs-

pensando no conteúdo do livro: “A gente pode recapitular a história, dar a nossa opinião e dar uma crítica construtiva também.” A professora prontamente começa a anotar no quadro as palavras-chave da fala de Sofia e, em seguida, pergunta à turma o que eles devem avaliar na carta que cada um irá escrever. Muitos ficam quietos, outros alunos respondem palavras soltas como “concordância”, “pontuação” (Diário de campo, 07 de maio de 2019).

Ainda que a aluna Sofia tenha elencado aspectos que não são gramaticais para a organização da carta, quando a professora pergunta à turma o que eles devem avaliar em suas escritas, os alunos respondem apenas termos de gramática, como concordância e pontuação. Essas respostas vão ao encontro da reflexão feita anteriormente: a associação de que corrigir e revisar um texto sejam modos de padronizá-lo, simplesmente, de acordo com normas de uma certa ordem.

De maneira nenhuma a intenção de tal reflexão é deixar de atentar o olhar para o ajuste formal; entretanto, é perceptível que os alunos ainda não observam que também é necessário corrigir e revisar o conteúdo dos seus textos. As respostas dos alunos, portanto, valorizam questões de forma que, realmente, devem ser verificadas, mas não há respostas na direção do significado, que também tem de ser analisado.

Já no segundo trecho, há uma representação de um bloco de aulas destinado à leitura dos textos dos alunos em voz alta para toda a turma. Nesse momento da aula, os alunos e a professora sentavam-se em um formato de círculo na sala e, um de cada vez, cada aluno lia o seu texto em voz alta a fim de que seus colegas e a professora dessem suas opiniões para uma possível reescrita.

Uma aluna chamada Tamara finaliza a  
tituidos a fim de preservar a identidade de cada um dos discentes.

leitura do seu texto, e a professora salienta a ela que a epígrafe que a aluna escolheu para iniciar a sua produção textual não está conversando com o restante do seu texto. Tamara, então, responde que colocou aquela epígrafe apenas porque achou bonita e que não pensou se havia alguma conexão com o restante do texto, mas que agora ela já sabe que isso é importante ao escolher uma epígrafe. Embora os demais alunos tenham demonstrado certo envolvimento com a leitura da colega porque elogiaram o seu texto, não há outros tipos de comentários feitos, como se o texto não pudesse ser melhorado. É a professora que, em seguida, comenta:

A professora diz à Tamara que ela poderia falar mais sobre o fato de mandar mensagem para a sua mãe, pois ainda que o texto já esteja bem construído, esse ponto pode ser mais explorado. Enquanto a professora fala, Tamara ouve e também anota algo em seu caderno (Diário de campo, 07 de agosto de 2019).

Cabe salientar que, embora o texto de Tamara tenha alcançado uma boa qualidade já em sua primeira versão, isso não faz com que a professora apenas elogie o texto, pois ela encontra, mesmo assim, pontos que podem ser mais trabalhados pela aluna. Isso mostra que qualquer texto, por melhor que já se apresente, sempre pode ser revisado, modificado e reescrito mais uma vez. Todavia, esse não é um movimento que os alunos tenham o hábito de fazer: quando um texto parece de boa qualidade para eles, esse texto é dado como pronto e não há mais o que ser refletido acerca dele. Tanto não há que os alunos não tentaram sequer pensar em sugestões para melhorar um texto que já julgavam como uma boa produção textual.

Além disso, a questão da epígrafe a qual Tamara afirma ter escolhido somente porque achou bonita também emerge aspectos

de letramento que podem ser refletidos: se a aluna escolheu tal epígrafe simplesmente porque a agradou, pode-se deduzir que Tamara compreende que utilizar a epígrafe em um texto representa certa erudição letrada, provavelmente por ter visto essa estratégia em outros gêneros. Apesar disso, essa aluna ainda não havia entendido a função da epígrafe enquanto um recurso, isto é, não havia entendido o seu sentido, como ela mesma explicou à professora quando justifica sua escolha.

De todo modo, ao longo das observações, foi bastante perceptível o quanto a professora se mostrou sempre preocupada em fazer os alunos refletirem sobre os significados dos textos que analisavam. Porém, isso não quer dizer que não tenha havido momentos em que a professora se prontificava a explicar questionamentos de teor mais normativo e gramatical aos alunos. O diferencial, quando tais momentos surgiam, era que essas explicações aconteciam somente a partir das dúvidas dos alunos. Inclusive, um aluno chamado Lucas sempre se mostrou muito interessado em questões desse tipo, como apresento no trecho seguinte:

Quando um dos alunos finaliza a leitura do seu texto, outro aluno chamado Lucas pergunta se o verbo conjugado como “havam” no texto do colega não deveria ter sido “havia”. A professora, então, explica as regras gramaticais para o uso do verbo haver no plural e no singular, colocando algumas frases de exemplo no quadro ao longo de sua explicação. Assim que Lucas demonstra ter compreendido a diferença de uso, a professora pede para que eles reflitam e comentem acerca do conteúdo do texto que o colega acabou de ler (Diário de campo, 07 de agosto de 2019).

Assim como no trecho recém exposto, muitos outros momentos de dúvidas gramaticais fizeram parte das explicações da



professora. Contudo, tais explicações aconteciam apenas na medida em que os alunos solicitavam. Logo, o ensino de gramática existia, só que não era a partir de frases soltas e descontextualizadas, mas conforme as necessidades dos próprios alunos. Dessa maneira, tal ensino de gramática ocorria de modo muito específico e situado, voltado ao que verdadeiramente fazia parte do uso social da fala, da escrita e da leitura dos alunos.

Tão importante quanto esse movimento é também perceber que a professora sempre tentava trazer a atenção dos alunos para o conteúdo produzido no texto, deixando as questões formais como um anexo que era pensado quando assim a demanda dos alunos exigia, isto é, implicitamente estava sendo entendido, nessa sala de aula, que as considerações formais só serviam se, primeiramente, o conteúdo do texto fizesse sentido para cada um ali enquanto leitor. Esse tipo de postura ao analisar o texto lido é a postura a qual conceituo aqui como a de um leitor incomum: um leitor que não se restringe – embora nem por isso deixe de lado – à correção e à revisão formal porque prioriza o conteúdo da produção textual que analisa.

O último trecho o qual integra esta análise representa um momento em que um dos alunos termina a leitura do seu texto aos colegas, e outro aluno, chamado Marcos, comenta que achou o texto muito bom porque percebeu muitos dados nele. Marcos, então, complementa: “Eu não tinha entendido ainda como se coloca uma frase em um texto, mas agora eu aprendi e vou fazer isso também nos meus textos daqui para frente” (Diário de campo, 07 de agosto de 2019).

Esse comentário do aluno Marcos mostra o quanto é essencial que os alunos tenham exemplos. Além disso, tal comentário salienta ainda um dos tantos pontos positivos

que uma aula de viés mais reflexivo é capaz de proporcionar aos alunos, visto que métodos mais tradicionais de ensino não costumam permitir que os alunos tenham acesso aos textos uns dos outros, ou seja, aos textos dos colegas. Consequentemente, isso faz com que os textos produzidos pelos alunos não circulem entre eles, o que também pode acabar fazendo com que tais alunos se isolem em suas próprias dúvidas.

Dito isso, o aprendizado que Marcos conta a todos nessa específica citação representa aquilo que já era um aprendizado de outro aluno que, mesmo sem saber, exemplificou a Marcos como fazer tal ação. Esse aprendizado entre alunos não significa que a professora tenha deixado de ser menos agente de letramento ou menos mobilizadora de conhecimentos: significa apenas que há um processo no qual o ensino, diferentemente do que postula o modelo autônomo de letramento, não parte somente dos conhecimentos do professor, mas também dos conhecimentos que qualquer indivíduo conhece e compartilha, dialogando, assim, diretamente com o modelo ideológico de letramento no espaço da sala de aula.

## **Resultados de uma prática incomum**

Após o momento analítico, procuremos refletir sobre os resultados deste breve estudo. Diante de toda a teorização acerca do letramento, bem como dos trechos citados, sobre a prática docente assistida, advindos da observação participante, é possível, então, compreendermos alguns pontos. O primeiro deles é que um professor que analisa os textos dos seus alunos corrigindo e revisando tais textos de modo meramente normativo está atuando enquanto um leitor conforme comumente vemos ser o profissional envolvido com a docência de

Língua Portuguesa. Logo, tal professor não está agindo como um leitor comum.

Entretanto, o segundo ponto que podemos compreender é que a resposta à questão de qual seria o leitor ideal pensando no professor de Língua Portuguesa da escola básica não é o leitor que, geralmente, encontramos, no professor que vemos, atualmente, em sala de aula ao lecionar aulas de Língua Portuguesa. Isso porque, frequentemente, esse professor acaba por ser um leitor que corrige e revisa os textos de seus alunos priorizando demasiadamente os aspectos normativos da língua, como já mencionado. Dito isso, no contexto educacional, um professor que propõe uma didática conforme a observada nas aulas anteriormente apresentadas é um professor que age de modo incomum, logo, é um leitor incomum: um leitor que ultrapassa o ajuste gramatical da língua porque visa, sobretudo, à atribuição de sentidos.

Por fim, é importante destacar ainda um terceiro ponto: a correção e a revisão textual nem sempre acontecem em uma leitura individual, feita unicamente pelo professor, como normalmente se espera que aconteça. Nos trechos apresentados, por exemplo, a professora corrigia e revisava os textos dos alunos, muitas vezes, enquanto os ouvia e os dizia, verbalmente, junto do restante da turma, o que poderia ser feito em cada texto.

Assim, todos podiam, em tal momento de escuta e de reflexão, assumir também um olhar corretor e revisório em seus textos, bem como nos textos uns dos outros. A partir disso, foi possível, também, que se instaurassem diálogos não só acerca dos significados que emergiam de cada produção textual, mas como acerca dos próprios aprendizados que, enquanto alunos, em um processo singular de ensino, todos ali vivenciavam.

## Considerações finais

Para concluir, as últimas palavras deste estudo são destinadas à reflexão do que ainda é uma falta. Isso porque parece que, mesmo nos dias de hoje, permanece sendo pouco usual encontrar docentes que estabeleçam um processo de ensino como o que foi demonstrado na análise do presente artigo. Continua sendo muito mais corriqueiro nos depararmos com profissionais que corrigem e revisam sem que, nesse exercício, façam uma parada reflexiva a fim de compreender o que é o objeto do ofício que os acompanha, ou seja, o que é a língua e o que é, afinal, a linguística.

Quais são, então, as posições que os profissionais de Língua Portuguesa devem ocupar nos exercícios docentes atuais? Esse seria um dos tantos pontos que suscita muitos outros estudos. Apesar de tantas pesquisas voltadas à crítica docente nesse âmbito, os cenários encontrados no contexto escolar ainda não consideram o texto enquanto um modo de expressão e de diálogo que ultrapassa ajustes normativos.

Por isso, independentemente de quais sejam as lentes teóricas escolhidas para se enxergar a produção textual no interior do ensino escolar, é preciso que se tenha como premissa básica que um texto não é apenas um emaranhado de frases esperando conserto. Um texto é, sobretudo, uma tentativa de interlocução. É, enfim, uma conversa – conversa essa que é gráfica, sem dúvidas, mas nem por isso menos válida – entre aquele que escreve e aquele que lê.

## Referências

CHITTOLINA, Raphaella Machado Monteiro. **Corrigir e re-visar: uma via de mão dupla**. 2020. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

KATO, Mary. **No mundo da escrita**. São Paulo: Ática, 1985.

KLEIMAN, Ângela. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre as práticas social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SIMÕES, Luciene. et al. **Leitura e autoria**: planejamento em Língua Portuguesa e Literatura. Erechim: Edelbra, 2012. – (Entre Nós – Anos finais do ensino fundamental).

SOARES, Magda. **Letramento**– um tema em

três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 1998.

STEINER, George. **Nenhuma paixão desperdiçada**. Rio de Janeiro: Editora Record, 1996.

STREET, Brian. **Letramentos sociais** – abordagens críticas do letramento no

desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola, 2014.

TFOUNI, Leda. **Adultos não alfabetizados**: o avesso do avesso (1988). Campinas: Pontes Editores, 1988.

Recebido em: 06/04/2021

Aprovado em: 02/08/2021



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.