

Indícios de autoria em textos de estudantes

Jauranice Rodrigues Cavalcanti

Universidade Federal do Triângulo Mineiro

jrodriguescavalcanti@terra.com.br

Resumo:

O objetivo deste artigo é discutir a autoria no contexto escolar. Essa noção remete, sem dúvida, ao trabalho de Foucault, para quem a função autor é reservada àqueles que têm uma obra ou àqueles que o pensador considera fundadores de discursividade (Freud e Marx, por exemplo). No entanto, quando se trata de discutir a autoria em textos de estudantes, é necessário se trabalhar com uma noção distinta da foucaultiana, o que faz Possenti em diferentes trabalhos. Para o linguista, a noção de autoria deve ser aproximada da de singularidade que, por sua vez, não pode desconsiderar a de estilo, isto é, uma certa forma de organização do material linguístico, levando em conta a relação entre essa organização e um determinado efeito de sentido. Partindo da ideia defendida por Possenti, a de que textos escolares podem revelar traços de autoria, analisamos um *corpus* constituído de um conjunto de redações retiradas de um Caderno de Redações, publicado por uma grande universidade paulista. A análise procura apreender os lugares que indiciam a presença de um autor, de um trabalho (consciente ou não) com a forma dos textos, com os recursos que a língua oferece para construir diferentes efeitos de sentido. Resultados apontam que recursos como as anaforizações e determinadas sinalizações de distanciamento podem ser considerados “lugares” onde o estudante autor imprime sua marca. O artigo também destaca a importância da figura do professor, como leitor dos textos de seus alunos, na “caminhada” do estudante rumo à produção de textos com marcas de autoria.

Palavras-chave: indícios de autoria, redações, produção textual, ensino da escrita.

1 Introdução

“O que é um autor?”. Sobre a célebre questão, que Foucault (1969) respondeu relacionando a figura do autor à noção de obra, estudiosos da linguagem já se debruçaram, mobilizando quadros teóricos distintos. Neste artigo, objetivamos discutir a noção de autoria tendo o contexto escolar por foco. Para isso, recorreremos aos trabalhos de Possenti uma vez que avaliamos serem as reflexões desse linguista aquelas que delineiam o caminho mais apropriado para atingir o propósito que aqui nos move, isto é, investigar indícios de autoria em textos produzidos por estudantes.

2 A escrita na escola

O **texto na sala de aula**, coletânea de artigos organizada por João Wanderley Geraldi (1984), representa um marco nas reflexões sobre o ensino de Língua Portuguesa (LP) na escola básica. Em artigo escrito pelo próprio Geraldi, aparece uma distinção que se tornou bastante conhecida dos professores¹ – aquela que opõe **redação** a **produção de textos**. Com ela, assume-se a necessidade de tornar o ensino da escrita (e da leitura) o principal objetivo das aulas de LP, abandonando o que então se privilegiava, a saber, os exercícios gramaticais e a escrita escolarizada, aquela em que o aluno escreve para ninguém ou, no máximo, para um professor-corretor (e não para um leitor com quem estabelece uma interação via texto).

Em reflexão posterior (1995), Geraldi volta a defender a ideia de que a produção de textos (orais e escritos) deveria ser o objeto de partida e de chegada das aulas de LP. Nesse trabalho, apresenta um quadro (p.161) no qual a prática de produção de textos é considerada como uma relação interlocutiva, que exige uma série de condições: ter o que dizer, ter uma razão para dizer o que se tem a dizer, ter alguém para dizer, o aluno constituir-se como sujeito que diz o que diz (“um jogador no jogo”) e, por fim, escolher as estratégias de dizer para realizar os itens precedentes. É interessante observar que Geraldi destaca o último aspecto – a escolha de estratégias de dizer – como aquele no qual a colaboração do professor se faz mais relevante e necessária, no sentido de apontar caminhos possíveis, questionar e sugerir.

Embora não tendo por foco a produção textual, as condições para uma produção escrita adequada, Possenti (2005) também enfatiza a necessidade de substituir a redação escolar por “práticas de produção de textos que façam sentido” (p.13). Em estudo que tem por leitor privilegiado o professor da escola básica, defende de forma enfática a ideia de que a aprendizagem da escrita só se dá por meio de sua prática diária e constante, o que inclui obrigatoriamente a reescrita.

Para Possenti, o domínio da escrita é facilitado quando a escola aproxima as práticas de escrita que nela ocorrem às práticas de escrita da “vida real”, que supõem leituras, pesquisas, objetivos, ou seja, fazem sentido, não são um mero exercício escolar. O objetivo a que a escola não deve se furtar, destaca o linguista, é a formação de alunos com condições de produzir textos adequados, que têm dois traços básicos: serem corretos e bem-escritos. Em relação ao primeiro traço, Possenti lembra que a noção de correção se define segundo critérios históricos, o que o leva a afirmar que “entre as finalidades da escola está a de permitir que o aluno aprenda a escrever segundo as **regras** ou **normas de sua época**” (p.6, grifos do autor).

O fato de o leitor privilegiado do linguista ser o professor explica o amplo espaço dedicado a tratar do traço correção. Isso porque, como sabemos, a preocupação maior dos professores de LP acaba sendo os “erros” (a maioria ligados à ortografia) dos alunos, o que os leva, muitas vezes, a considerar o que seriam materializações de hipóteses sobre a língua escrita (a hipótese fonética, a ortográfica, por exemplo) como sinais de algum distúrbio neurológico. Assim, trata-se de uma discussão importantíssima, que procura formar no professor um olhar voltado para a explicação dos “erros”, que lhes permitiria ir além do simples corrigir, entendendo “quais os

¹ O que não significa que a **redação** tenha desaparecido das aulas de LP.

fenômenos linguísticos que estão na base dos processos que levam alunos a escrever como escrevem” (p.21).

No que diz respeito à exigência de os textos serem bem-escritos, Possenti afirma que os critérios são um pouco mais fluidos ou amplos, já que em cada época há textos mais ou menos formais, uns “bem-comportados” e outros “inventivos”, conforme o gênero em que se materializam. Nas palavras do linguista: “a grande variedade dos gêneros textuais e dos suportes de textos, associada à grande diversidade de realizações, de natureza estética ou não, faz com que seja menos fácil definir o que é bem-escrito do que o que é correto” (p.7).

No entanto, a dificuldade não impede Possenti de assumir uma posição coerente com a proposta desse seu trabalho voltado ao professor, ou seja, defender que “escrever bem, especialmente no espaço escolar, e especialmente na medida em que ele é um espaço de aprendizado, é escrever considerando uma certa tradição culta, o que não significa necessariamente conservadora” (p.7).

Avançando na questão do escrever bem, Possenti afirma que não basta que um texto obedeça a exigências de ordem gramatical ou textual para ser um texto bem-escrito. Para provar sua tese, analisa um “texto” de cartilha que, mesmo sem problemas de ortografia, morfologia e sintaxe, e embora apresentando laços coesivos, não passa de uma soma de frases soltas, sem densidade alguma, assemelhando-se mais a um esquema que a um texto de verdade, isto é, um texto que circularia em outras instâncias que não a escolar. Na conclusão da análise, o linguista afirma que “um bom texto deve incluir marcas de autoria” (p.57).

3 A questão da autoria

Como dissemos no início, os trabalhos de Possenti sobre autoria fundamentam a nossa reflexão. Além do estudo apresentado na seção anterior (2005), o linguista dedica-se à questão em outros momentos, diríamos que até, de forma indireta, em um de seus primeiros trabalhos, **Discurso, Estilo e Subjetividade**, publicado em 1988.

Possenti (2009a) propõe conciliar as noções de enunciação, autoria e estilo a fim de tornar esses conceitos produtivos, proposta que esboça na análise de textos escolares. Em relação à noção de estilo, ressalta que esta sempre foi compreendida como a expressão de uma subjetividade psicológica e unitária, em que as categorias de escolha e desvio inscrevem-na em uma tradição romântica. Segundo Possenti, a categoria **escolha** deve ser repensada na medida em que não pode ser definida “como um gesto que decorre simplesmente de uma avaliação do peso das alternativas por parte de um sujeito/autor onisciente e todo-poderoso, livre de qualquer amarra institucional” (p.93). Dessa forma, Possenti substitui uma concepção romântica de escolha por uma que a vê como efeito de uma inscrição, em dado gênero textual e/ou em determinado discurso/posicionamento.

Da mesma forma, a noção tradicional de autor, tomando o trabalho de Foucault por referência, pode ser apropriada em outra dimensão teórica. Possenti ressalta que o tratamento de Foucault deixou em aberto (já que essa não era a preocupação do filósofo) a questão da autoria quando se trata de discuti-la em outros espaços que não o de uma obra ou discursividade. Nas reflexões de Foucault não caberiam a pergunta que interessa a Possenti (e a nós) discutir, qual seja, quais seriam e como poderiam ser organizados os índices de autoria em textos de escolares?

Para repensar a noção, Possenti considera fundamentais os seguintes elementos:

Por um lado, deve-se reconhecer que, tipicamente, quando se fala de autoria, pensa-se em alguma manifestação peculiar relacionada à escrita; em segundo lugar, não se pode imaginar que alguém seja autor, se seus textos não se inscreverem em discursos, ou seja, em domínios de “memória” que façam sentido; por fim, nem vale a pena tratar de autoria sem enfrentar o desafio de imaginar verdadeira a hipótese de uma certa personalidade, de alguma singularidade. (POSSENTI, 2009a, p.95).

Ao discutir uma reportagem veiculada por um jornal de referência, na qual “especialistas” emitiram opiniões preconceituosas sobre textos de estudantes, Possenti “aplica” a apropriação das noções expostas anteriormente mostrando que há autoria nos textos apresentados, pois esses em nada lembram redações escolares do tipo “a escola é bonita”, mas configuram-se narrativas com valor equivalente a reportagens. Veja-se que aqui Possenti não está tratando de indícios de autoria, o que faz quando discute a existência de traços de estilo, questão menos óbvia, segundo ele.

Para exemplificar traços de autoria, o linguista seleciona a seguinte sequência de um dos textos: “aqueles que soltam bomba, as brigas com garrafa, pau, espada, pedra”, sobre a qual considera que

um analista poderia ver aqui uma peculiar sequência de oclusivas e vibrantes e a alternância de palavras mais longas e mais breves, e até mesmo a ausência de preposições – e ver nessa organização do texto efeitos do tipo “poético” mais ou menos evidentes: representação dos ruídos, da rapidez com que os fatos narrados se sucedem etc. O uso de vírgulas, ao invés de conjunções, faz com que a enumeração produza como efeito que todos os instrumentos utilizados são avaliados exatamente da mesma maneira, que a confusão não tem intervalo algum. (POSSENTI, 2009a, p.100).

A apreensão de traços de autoria continua em Possenti (2009b). Nesse artigo, o linguista inicia a reflexão estabelecendo um paralelo entre uma frase que teria sido dita por L. Armstrong, quando perguntado sobre o quê seria o jazz, e um programa para a escrita: o jazz não é um **o quê**, o jazz é um **como**. A resposta à questão sinaliza aquilo que será priorizado pelo linguista na discussão de textos escolares, a saber, como os textos se constroem, e não seu conteúdo, sua “mensagem”.

Com o objetivo de conferir objetividade à noção de autoria, Possenti (re)afirma que “as verdadeiras marcas de autoria são da ordem do discurso, não do texto ou da gramática” (p.110) e avança na discussão ao propor que “alguém se torna autor quando assume (sabendo disso ou não) fundamentalmente algumas atitudes: **dar voz a outros enunciadore**s, **manter distância em relação ao próprio texto**, **evitar a mesmice**, pelo menos” (p.110, grifos do autor). A primeira atitude é exemplificada com um texto de L.F. Veríssimo, no qual se apreendem diferentes pontos de vista, discursos correntes. Outro indício de autoria apontado por Possenti: a aposta que o autor faz no conhecimento do leitor.

Sobre a atitude **manter distância**, Possenti afirma que os enunciadores se constituem como autores “em boa medida por marcarem sua posição em relação ao que dizem e em relação a seus interlocutores” (p.112). Nos textos apresentados, o linguista

destaca passagens que são exemplos de metaenunciações, ou seja, quando ocorre um retorno ao que é dito a fim de explicitar, corrigir, resumir etc.

Segundo Possenti, a terceira atitude, evitar a mesmice, é uma questão de **como** dar voz aos outros. Como regra, a variação é um indício favorável à autoria, o que não significa variar por variar, mas levar em conta que a variação é interessante apenas quando obedece a tomadas de posição. O exemplo apresentado, do gênero crônica, apresenta diferentes verbos *dicendi* para introduzir a fala das personagens, todos expressivos e extremamente adequados ao contexto, que contribuem para tornar o texto “mais denso”.

A discussão sobre a autoria é retomada em artigo mais recente (Possenti, 2013), em que o linguista faz uma espécie de balanço dos estudos acerca do tema. Possenti sustenta, mais uma vez, que não se pode falar em autoria, em termos foucaultianos, quando se trata de textos escolares, mas é possível afirmar que esses textos possam revelar indícios de autoria. Retoma uma redação de vestibulando apresentada em trabalho anterior (2009b), que exemplifica o que aqui chama de **controle do texto**, isto é, o vestibulando “põe em cena pontos de vista contraditórios sem ‘se perder’. Controla as diversas vozes, e, pode-se dizer, joga com o leitor” (p.242). Observe-se que em relação às reflexões anteriores, o **controle do texto** seria também uma das atitudes necessárias à assunção da autoria.

4 Buscando marcas de autoria

Nessa seção, analisamos redações retiradas do “Caderno de Redações da PUCCAMP”². A seguir transcrevemos a proposta da redação e o texto de apoio:

Leia o editorial abaixo procurando apreender o tema que nele está desenvolvido. Em seguida, elabore uma dissertação em que você exponha, de modo claro e consistente, suas ideias acerca desse tema.

A Promotoria do Tribunal Penal Internacional (TPI) solicitou uma ordem de prisão contra o presidente do Sudão, Omar al Bashir, sob as acusações de genocídio e crimes de guerra e contra a humanidade relacionados ao conflito de Darfur, que já provocou mais de 300 mil mortes nos últimos anos e deixou 2,5 milhões de desabrigados.

Até alguns anos atrás, ditadores e ex-ditadores costumavam levar uma vida mais tranquila. Corriam, é claro, o risco de ser depostos, num golpe de Estado ou revolução, e assassinados, mas eram raras as vezes que tinham de acertar contas com a Justiça internacional. Esse paradigma mudou. O primeiro a percebê-lo foi o chileno Augusto Pinochet (1915-2006), que, no final dos anos 90, em virtude de um pedido de extradição requerido pela Justiça espanhola, amargou 503 dias de prisão domiciliar em Londres, até ser mandado de volta para o Chile.

Pinochet, por uma série de manobras jurídicas, escapou a um julgamento, mas seu caso serviu de precedente a reforçar a tese de que crimes contra a humanidade têm jurisdição universal, isto é, podem ser movidos por qualquer Estado, mesmo que ele não guarde nenhuma relação direta com o réu, as vítimas ou o local do delito.

De lá para cá, vários ex-ditadores foram presos e processados, ou aguardam julgamento em cortes internacionais.

² Em outro trabalho (2011), analisamos as leituras que os vestibulandos faziam do editorial.

Há, decerto, grande dose de hipocrisia nesse tema. Ditadores alinhados às potências militares tendem a continuar imunes à Justiça. Mas, no frigidar dos ovos, é preferível que caudilhos continuem a ser, no mínimo, ameaçados de processo.

O inevitável viés político contra líderes depostos pode ser corrigido por Judiciários mais independentes e técnicos, como, se espera, seja o caso do TPI. O exemplo de um déspota condenado, não há dúvida, serve como freio à tirania.

(Adaptado de *Folha de S. Paulo*, 21/07/2008)

É importante fazer alguns comentários sobre o texto de apoio antes de analisarmos os dados. Como se pode observar, na defesa do ponto de vista da necessidade e legitimidade do Tribunal Penal Internacional (TPI), o editorial apresenta uma série de informações que objetivam produzir como efeito que são argumentos inquestionáveis: os episódios envolvendo o presidente do Sudão e o ex-presidente chileno Pinochet, além de ilustrarem uma mudança de paradigma (agora ditadores e ex-ditadores devem acertar as contas com a Justiça Internacional), sustentam a ideia de que tal mudança não fere a soberania das nações.

Além disso, o editorial não questiona, em nenhum momento, a legitimidade do TPI, silenciando possíveis vozes dissonantes, que não interpretariam a questão da jurisdição universal da forma como foi abordada pelo texto. Na verdade, trata-se de um tema polêmico, mas apresentado como passível de uma única interpretação, a saber, aquela que o editorial apresenta como a verdade sobre os fatos/ideias veiculados. Faz-se apenas uma ressalva em relação ao “viés político” que pode incidir sobre as decisões do TPI. No entanto, esse viés é considerado “inevitável”, podendo ser “corrigido por Judiciários mais independentes e técnicos”.

Vejam agora algumas passagens das redações. A breve análise que empreendemos procura mostrar se os estudantes assumem as atitudes de que fala Possenti, quais seriam elas, as mais frequentes, dentre outros aspectos. Começamos pela atitude **dar voz a outros enunciadores**.

- (1) No entanto, a bandeira de defesa dos direitos da humanidade já serviu para escamotear interesses escusos. Esse é o caso da intervenção norte-americana no Iraque, por exemplo. Dentre as justificativas, a necessidade de implementação da democracia (e dos direitos inerentes a ela) levou à derrubada de um ditador que, não por acaso, não era aliado dos Estados Unidos.
- (2) Para a filosofia iluminista do século XVIII, o progresso da ciência traria a libertação do ser humano ao livrá-lo de crenças mitológicas e de superstições. Acontece que no lugar de uma sociedade mais livre e democrática, como vislumbraram os filósofos, assistimos, no século XX, a duas grandes guerras mundiais que vitimaram milhares de pessoas e destruíram nações inteiras, valendo-se da mesma racionalidade científica.

A leitura dos trechos revela que acolhem diferentes vozes, mas de tal forma que seus autores mantêm o controle do texto (atitude de que fala Possenti), ou seja, distanciam-se ou delas se aproximam de acordo com seu projeto de dizer. Em (1), percebe-se o diálogo com o editorial, na ressalva que este faz acerca do “viés político” que pode interferir nos julgamentos do TPI. No entanto, ao contrário do texto jornalístico, que silencia as potências militares que teriam ditadores como aliados, o

estudante aponta os Estados Unidos como uma delas e veicula as justificativas desse país – a necessidade de implementação da democracia – para sua intervenção no Iraque. A relativa indica o distanciamento em relação à justificativa veiculada na medida em que “lembra” que o ditador derrubado “não era aliado dos Estados Unidos”.

O trecho (2) insere, por meio da modalização em discurso segundo, o ponto de vista da filosofia iluminista do século XVIII, de que do progresso da ciência emergiria uma sociedade mais livre e democrática, visão que não é compartilhada pelo autor. A não adesão já aparece sinalizada logo no primeiro enunciado pelo emprego da forma verbal no futuro do pretérito (**traria**), um índice de polifonia. Na sequência, contrapõe-se o que vislumbraram os filósofos com o “real” das duas guerras mundiais, sendo que essas são apresentadas ao leitor como movidas pela mesma racionalidade científica que sustentou o pensamento iluminista. Trata-se de uma avaliação que revela um posicionamento do estudante, portanto outra marca de autoria.

Em relação a **marcar distância**, vimos que Possenti exemplifica essa atitude com trechos em que os locutores afastam-se do que enunciaram fazendo comentários ou ajustes (metadiscurso). Nos trechos que selecionamos, a distância é marcada em relação a outras vozes. Vejamos os seguintes:

- (3) A princípio, poder-se-ia admitir que a internacionalização da jurisdição abrangendo crimes contra a humanidade resultaria em conflito contra o princípio clássico da soberania dos estados nacionais. Porém, tem prevalecido a noção de que os direitos da pessoa humana, quando violados, devem de todo modo ser protegidos e reparados, ainda que superando os limites impostos pelas fronteiras das nações, justificando, inclusive, a intervenção da comunidade internacional.
- (4) O que se questiona, de fato, é se a isenção e a imparcialidade das investigações e sentenças vêm sendo uma praxe nos tribunais. Indaga-se, por exemplo, se um suposto processo para investigar abusos cometidos por militares dos Estados Unidos em Abu Ghraib (Iraque) ou Guantánamo (Cuba) seria julgado com a mesma celeridade que a ação movida contra o chefe de estado sudanês.
- (5) O fato, aparentemente uma firula diplomática e ideológica, carregou – e ainda carrega – uma expressiva contradição jurídica. Um país pode arrogar para si a competência jurisdicional penal sobre a vida de um cidadão estrangeiro?

O trecho (3) acolhe a voz do outro, mas o faz para dela afastar-se. O emprego das formas verbais **poder-se-ia** e **resultaria** indicia a distância entre os argumentos veiculados e aquele que é usado pelo estudante para defender a atuação do TPI. A continuação da sequência com **porém** reforça a não adesão ao que foi veiculado, apresentando a noção que deve prevalecer (nas palavras do estudante), a de que os direitos humanos devem ser de todas as formas protegidos e reparados.

Em (4), notam-se duas marcas de distanciamento: a expressão **suposto processo** e a locução com verbo no futuro do pretérito **seria julgado**. Em relação a ambas, pode-se dizer que acumulam não só a função de conferir ao trecho um caráter de possibilidade (uma vez que se trata de uma hipótese levantada pelo estudante), mas também a de embutir a avaliação crítica de que as ações condenatórias do TPI não atingem os Estados Unidos. Ressalte-se que a informação sobre os abusos dos militares americanos no Iraque e em Guantánamo não figuram no texto de apoio. São dados que enriquecem o texto e permitem a construção de argumentos.

Já em (5), a expressão apositiva **uma firula diplomática e ideológica**, além de remeter ao fato lembrado pelo estudante (a prisão de Pinochet em Londres), (re) nomeia-o de forma inusitada. O modalizador **aparentemente**, anteposto à expressão, revela que o autor não concorda com a ideia de que o fato seria uma simples firula, posição que pode ser percebida no questionamento que aparece na sequência: “um país pode arrogar para si a competência jurisdicional penal sobre a vida de um cidadão estrangeiro?”.

Além das atitudes apontadas acima, a leitura das redações permitiu que apreendêssemos outros lugares que sinalizam uma tomada de posicionamento dos estudantes sobre aquilo que discutem, configurando, assim, marcas de autoria. Vejamos os seguintes trechos:

- (6) Faz-se necessário, portanto, afastar de forma definitiva quaisquer especulações sobre a parcialidade de julgamento nos organismos internacionais do Judiciário. A névoa representada pela influência das potências econômicas e militares deve ser expurgada das cortes mundo afora.
- (7) É evidente a evolução do direito internacional ao instituir órgão julgador e ritos processuais com vistas em processar, julgar e eventualmente condenar chefes ou ex-chefes de estado que promovem ou promoveram massacres, genocídios e torturas contra povos, tribos, etnias e religiões, em seus países, sob o “manto protetor” da soberania estatal.
- (8) A universalidade da competência jurisdicional do Tribunal Penal Internacional é fruto de um consentimento político e diplomático de seus signatários e, portanto, uma ficção jurídica válida somente entre seus associados.

Em (6), (7) e (8) os estudantes selecionam expressões nominais bastante expressivas para nomear diferentes referentes (o mesmo ocorreu na seleção da expressão “firula diplomática”). Em (6), a expressão metafórica **a névoa** revela-se adequada para referir o perigo de potências econômicas e militares comprometerem a parcialidade do TPI. Da mesma forma, **o manto protetor** em (7), sobre a qual incidem aspas, é usada para fazer referência a um dos efeitos da soberania estatal, o de proteger aqueles que “promovem ou promoveram massacres”. Ressalte-se que as expressões indiciam de forma elegante o posicionamento dos autores, configurando-se, assim, marcas de autoria. O mesmo ocorre em (8) com a expressão **uma ficção jurídica**.

Nos trechos abaixo, aparecem mais expressões nominais:

- (9) Por causa disso, torturadores e assassinos não só continuam em liberdade como também ocupam cargos governamentais de prestígio. Tal situação inadmissível dá validade à existência e à interferência de órgãos internacionais, como o Tribunal da ONU, para defender os direitos da população subjugada.
- (10) (...) ao general Pinochet quando ele foi chefe e protagonista de uma das mais longas ditaduras latinoamericanas. Aliado histórico da Inglaterra, a celeuma se resolveu com sua prisão domiciliar em solo britânico, apenas o tempo necessário e suficiente para que todos esquecessem o caso.

Nos trechos figuram expressões anafóricas que revelam a avaliação dos estudantes em relação aos fatos apresentados. Em (9), **tal situação inadmissível** retoma/resume o trecho anterior, mostrando como o autor considera a permanência em liberdade de

“torturadores e assassinos”. É interessante observar também a “informação-denúncia” que é acrescentada às que constam no editorial, a saber, a de que os criminosos chegam a ocupar cargos governamentais de prestígio.

Em (10), a expressão anafórica **aliado histórico da Inglaterra** retoma o referente “o general Pinochet” acrescentando informações cruciais sobre ele. Isso porque se trata de um dado que sustenta a ideia de que a prisão do ditador, ao contrário do que afirma o editorial (“amargou 503 dias de prisão domiciliar”), durou o tempo necessário para que o caso fosse esquecido.

A leitura das redações permitiu que observássemos a **nomeação** e a **anaforização** como dois “lugares” privilegiados nos textos que materializam as atitudes “dar voz a outros”, “manter distância” e “controlar o texto”. Como vimos, nelas, a questão das vozes, de sua adesão ou rejeição, é central.

Por fim, gostaríamos de retomar as considerações de Geraldini (1993) sobre as estratégias de dizer. Vimos que, para o autor, a contribuição do professor, quando se trata do ensino de escrita, faz-se mais necessária e relevante justamente nesse aspecto, no “como” (retomando Possenti) e não no “o quê” dizer. Lembramos que isso só pode ocorrer se o professor tiver um amplo conhecimento acerca dos recursos linguísticos possíveis de ser mobilizados para construir os textos. As redações apresentadas mostram que os estudantes autores tiveram um interlocutor privilegiado no processo de aprendizagem da língua escrita. Fica a pergunta: terá sido um professor?

5 Considerações finais

A partir de reflexões sobre produção textual na escola e marcas de autoria em textos escolares, analisamos neste artigo redações produzidas por estudantes procurando mostrar como esses inscrevem suas marcas nos textos. Verificamos as atitudes apontadas por Possenti (dar voz a outros, manter distância, controlar o texto) e apreendemos, como forma privilegiada de inscrição, as expressões nominais que revelam o posicionamento dos autores, as marcas de autoria, sobre o assunto que abordam.

6 Referências Bibliográficas

CAVALCANTI, J.R. Sobre leitura e produção de sentidos. In: **Anais da Abralín**, 2011.

FOUCAULT, M. O que é um autor? In: **O que é um autor?** Lisboa: Passagens, 1969.

GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. 2.ed. Cascavel: Assoeste, 1984.

_____. **Portos de Passagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

GUILARDI-LUCENA, M.I. (org.). **Caderno de Redações PUC-Campinas**. Processo seletivo 2009. Campinas: PUC-Campinas, 2009.

POSSENTI, Sírio. **Discurso, estilo e subjetividade**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

_____. **Aprender a escrever (re) escrevendo**. CEFIEL-IEL: Campinas, 2005.

_____. Enunciação, autoria e estilo. In: **Questões para analistas do discurso**. São Paulo: Parábola, 2009a.

_____. Índicios de autoria. In: **Questões para analistas do discurso**. São Paulo: Parábola, 2009b.

_____. Notas sobre a questão da autoria. In: **Revista Matranga**, v.20. n. 32. Rio de Janeiro, 2013.