

AFINAL, ONDE ESTÃO ESSES PROFESSORES?!

*Hélder Sousa Santos**

Escrever é tornar sua a linguagem.
Schneider

RESUMO:

Este artigo, a partir do que nos diz Orlandi (2004), Possenti (2002) e Tfouni (2008) sobre a matéria autoria, analisa possíveis “traços de autoria” em duas redações produzidas em contexto de vestibular. Destas sucintas análises, construímos uma discussão que aqui nos convoca a refletir sobre a “necessidade da autoria” que é sempre imputada à escrita de cada um de nós, quando temos de escrever textos sob determinada injunção. Afinal, mesmo que, a princípio, saibamos nada do assunto, sempre reivindicamos o acontecer dessa função em quaisquer textos; daí se fazer necessário agora, observarmos, atentamente, algumas implicações, (c)feitos disso, em especial, para o ensino de língua materna.

PALAVRAS-CHAVE: Autoria. Discurso. Ensino.

1- Palavras iniciais...

A relação humana com a escrita e os diferentes fins a que esta se presta sempre foi alvo de discussões em estudos de linguagem. Ora, sabemos perfeitamente que é inegável o *status* da escrita ante a possibilidade de se poder, imaginariamente, com ela, quase tudo representar para aqueles que têm de falar das coisas do mundo. A princípio, então, até concordaríamos em dizer que sua função representacional nos dá, sim, acesso ao que é da ordem do “Um”, ou seja, o regular, aquilo que se dá em rede. Porém, é sempre bom lembrar que, nesse mo(vi)mento nosso com a linguagem, há que se perceber até mesmo que a aparente falha, no que deveria calhar com a norma padrão

* Doutorando em Linguística pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). E-mail: helder_sousa@terra.com.br.

da língua, pode corroborar que sujeitos, sentidos e língua estão aí se (des)articulando, sendo, pois, outros...

Nesse sentido, diríamos que a expressão escrita produz em nós certo fascínio, seja pela bendita ou pela “maldita” palavra que supõe dizer “tudo”. Houve um tempo em que escrever bem, em muito, simplificava-se ao fato de aquele que escreve ter de fazer bom uso de regras gramaticais, mantendo, nesse caso, estruturas linguísticas em conformidade com o que prescreve a dita norma culta. Nestas circunstâncias, a imagem que se tinha da linguagem escrita limitava-se exclusivamente a uma técnica formal cuja habilidade consistia em, à risca, seguir o que vem pré-estabelecido em modelos gramaticais.

Mentalidade assim moveu, durante anos, o ensino de língua materna. Essa ausência de uma possível e comedida categoria de análise de textos, a qual ainda era pautada no rigor gramatical a que textos deveriam se enquadrar, instigou, no final dos anos 60, pesquisadores de linguagem, em especial, aqueles que se detiveram em saber de elaborações teóricas da chamada Linguística Textual (LT), a precisarem uma nova categoria de análise para reavaliar textos: a categoria da textualidade.

Entendida como sendo um conjunto de características (progressão, coerência, coesão, não contradição etc.) que fazem com que um texto seja considerado enquanto tal, a noção de textualidade, aos poucos, veio renovar completamente concepções textuais que até então perduravam no ensino línguas. A noção de textualidade então dava a entender que textos não mais seriam examinados somente a partir de aspectos formais, estruturais. Com efeito, este novo olhar para a produção textual é que, na época (década de 60), fez estudiosos enunciarem que havia questões fortes aí implicadas nesse modo-outro de olhar para textos, sobremaneira, no que concerne ao tratamento didático de um texto, tanto de seu ponto de vista da leitura, quanto da escrita (RANGEL, 2003).

Consequentemente, este outro modo de avaliar textos, o qual se respaldava em critérios da categoria textualidade, passava, instrumentalmente, a preencher, expectativas de muitos docentes de língua materna ante a avaliação que faziam de textos de (seus) alunos. Pena que os estudos de LT se prenderam demasiadamente em

fatos do tipo “o que deve ter um texto para que ele seja visto assim nessa condição?”, e não em perscrutar, por exemplo, situações, fatos relacionadas/os aos diferentes modos “como” um bom texto pode funcionar em termos de significação (re)construída.

Porém, asseveramos, como em Possenti (2002, p. 110-111), que “não basta que um texto satisfaça exigências de ordem gramatical” e “não basta que um texto satisfaça exigências de ordem textual”. Diante desta ressalva do autor, perguntamo-nos o seguinte: que meios servir-nos-ia para dizer que um dado texto é “bom”? A resposta que aqui buscamos para essa visível lacuna a que Possenti (2002) se dirige perante a forma de avaliar textos pode, sim, estar em outra perspectiva, que não essencialmente em perspectivas da LT, mas naquelas de ordem discursiva, posto que nestas a noção de texto está para uma materialidade linguística que se (re)faz em (seu) constante curso, movendo-se, (re)estruturando-se... Isso, nas palavras de Rangel (2003, p. 16), pode aqui ser percebido assim:

Ao pensar a linguagem e a língua em termos de discurso, as ciências da linguagem — a linguística, em particular — ampliaram significativamente o conhecimento disponível sobre os processos linguísticos de construção e reconstrução de sentidos. O que nos permitiu enxergar a escrita e a leitura como *processos* nada evidentes, nos quais os parceiros do discurso, diante de uma situação específica e mobilizando os recursos propiciados pela língua, interagem por meio de *textos*, produzindo a cada passo efeitos de sentido particulares.

Diante desta passagem de Rangel (2003), vale ressaltar, então, que aí não se faz nenhuma recusa ao sistema convencional (a escrita padrão) a que textos, certamente, têm de se ater. A grande questão que nela se põe em xeque refere-se ao esforço deste autor em nos dizer que as noções de leitura e escrita, focadas perspectivas discursivas, impõem, por exemplo, que (re) pensemos os efeitos disso para o ensino-aprendizagem de práticas de leitura na escola. Nesse sentido, concordamos com Bakhtin (1988, p. 108), ao afirmar que:

A língua, como sistema de formas que remetem a uma norma, não passa de uma abstração, que só pode ser demonstrada no plano teórico e prático do ponto de vista do deciframento de uma língua morta e do seu ensino. Esse sistema não pode servir

de base à compreensão e explicação dos fatos linguísticos enquanto fatos vivos e em evolução.

A língua e o seu ensino, então, se considerados encerrados apenas no âmbito do sistema que, a princípio, os fazem possíveis de acontecer, não permitem, nessa eventual circunstância, que aprendizes se sirvam daquilo que linguisticamente os levaria a (re)significá-la. Do contrário, se vista como um fenômeno vivo, em constante (re)construção de fatos linguísticos, passa, sem dúvida, a oferecer aos seus usuários lugares para que se (re)façam enquanto sujeitos de seus próprios dizeres. Acerca disso, vale ressaltar aqui que a noção de discurso, a qual parece atender melhor às necessidades de “como” tratar as atividades de leitura e produção de textos na escola, não vem tomar o lugar daquilo que é da ordem da língua, mas (re)colocá-lo numa relação, em um enlace constante com esta, possibilitando aí, por conseguinte, um trabalho de/com os sentidos de um dado texto.

Atentos a estas circunstâncias anteriores, passamos a seguir, aos poucos, a perceber implicações disso para o ensino de leitura e produção de textos no ambiente escolar.

2- A noção de autoria e seus diferentes enfoques

No que tange à função primordial de todas as instituições de ensino em nosso país, acreditamos que, em muito, elas se esmeram em oferecer aos seus alunos saberes úteis acerca das habilidades de leitura e de escrita, a fim de que estes sejam capazes de interagir com o universo cultural que os cercam. Porém, é oportuno ressaltar que, em muitos espaços escolares, a habilidade de escrever carrega em si, como bem nos lembram Leandro e Ferreira (*apud* ASSOLINI, 2008), certa visão “higienista da língua”, em que aí se pode verificar uma aparente “reprodução” de dizeres, de “já-ditos”. Afirmamos “reprodução” (entre aspas) e não reprodução; “já-ditos” (também, entre aspas) e não já-ditos, pois sabemos por bem que todo trabalho com a linguagem apresenta-se enquanto (e)feito de heterogeneidades, ou seja, trata-se de um incessante diálogo entre textos o qual não se limita a exercícios de repetição de fórmulas linguísticas tomadas, a princípio, como “completas”.

Desse modo, há que se assegurar que certo ideal de completude reina na escrita da/para a escola, completude esta que parece se justificar ante a injunções que o homem sofre, à medida que tem de dar “consistência”, “clareza” às representações escritas que ele (re)constrói, fazendo, por exemplo, com que estas funcionem como expressão de uma ciência. Nesses gestos de escrita na escola, observa-se que a forma grafada que o educando constrói acaba se despersonalizando, ficando, pois, apenas sob vigília do que determinam critérios de normatização, de regularidade para o que seja uma escrita padrão, correta. Para esta escrita, não se cogita, por conseguinte, a ideia de um trabalho de sujeitos na/com/pela linguagem, trabalho este em que se esteja abalando a totalidade, o regular, implicando daí um possível sentido-outro para textos.

Com efeito, o que assistimos na escrita da escola é uma forte insistência, neste caso, dos próprios aprendizes em demonstrar que dominam estruturas linguísticas da ordem do padrão. Isso, sem dúvida, impede, em muito, que sujeitos de/da linguagem emirjam naquilo que dizem via escrita, dado que eles têm de colocar a linguagem sob efeito de uma suposta “igualdade”, legitimando, pois, a escrita da ciência. Acerca disso, abrimos espaço aqui para destacar que a subjetividade que a escola busca nas redações de seus alunos limita-se à verificação da capacidade de argumentar deles, argumentação esta que fica sob injunção da “mesma expressão” de conteúdos “aprendidos”, ou seja, uma espécie de subjetividade utilitária, nos moldes do que é cobrado no vestibular (ENDRUWEIT, 2006).

Como prova disso que acabamos de dizer acima, nota-se que, na escola, anterior à produção escrita de textos por alunos, há uma tentativa de administrar o exercício da interpretação, destacando o(s) sentido(s) que será(ão) aceito(s) e, também, aquele(s) que deve(m) ser expurgado(s), fato este que, muitas vezes, impede que traços de autoria apareçam em textos de alunos. Tal tentativa de administrar a interpretação que o aluno, em nosso caso aqui o vestibulando, realiza com os textos que lhe são apresentados para esse fim acaba, conseqüentemente, proibindo-o de circular por outras zonas de sentido(s) a que textos, certamente, se abrem e, também, de realizar outros gestos de interpretação que não aqueles já “estabilizados”, os que já se supõem haver textos.

De modo diferente ao desejo de querer administrar a interpretação do aluno, parece-nos justo aceitar aqui a possibilidade de que

práticas pedagógicas que considerassem a produção linguística enquanto espaço privilegiado para a emergência da subjetividade do sujeito, entendida como propõe Tfouni (1995), isto é, “como lugar que o sujeito do discurso pode ocupar para falar de si próprio, de suas experiências, conhecimentos de mundo, sentimentos (...)”, poderiam contribuir para que o educando aprendesse que escrever pode ser algo prazeroso e que ele pode atrever-se a movimentar-se por diferentes lugares o que lhe permitiria instaurar gestos de interpretação e colocar-se como intérprete. (ASSOLINI, 2008, p. 95)

Envolvidas, então, em um trabalho que perceba o simbólico enquanto materialidade linguística virtualmente constituída de/por subjetividades, as práticas de docência podem, sim, tomar quaisquer textos como espaços discursivos abertos a interpretações-outras; isso na medida do possível, claro! Esse jeito-outro de considerar a produção de textos de alunos, com efeito, pode permitir a construção de gestos de autoria, já que, face a tal produção, sujeito, sentido e língua estariam sempre se (des)articulando-se, (re)construindo sentidos. Quanto a isso, então, temos somente de aceitar que a linguagem é de uma ordem incompleta, cabendo, pois, a sujeitos, sempre e repetidamente, tentar dizê-la, representá-la.

(Cons)cientes desta questão que acabamos de levantar — a necessidade de docentes virem a olhar para subjetividades implicadas a textos e os possíveis efeitos disso, no caso, a emergência da autoria na (re)escrita de alunos —, acreditamos, antes de aqui ser levado à risca esta ideia, ser necessário entender “o que é” e “como se efetiva” o trabalho de autoria em textos. No que concerne a isso, aqui, brevemente, começamos a compreender e a descrever a noção de autoria a partir do que, teoricamente, relata Foucault (1992). Feito isso, é que passamos a colocar em xeque no presente artigo algumas discussões práticas de Orlandi (2004), Possenti (2002) e Tfouni (2008) acerca do “mesmo” assunto.

Sendo assim, destacamos que, em artigo intitulado “O que é um autor?”, Foucault (1992) já anuncia para nós algumas questões que considera úteis no

tratamento da autoria. Neste texto, este autor, inicialmente, ocupa-se em nos dizer que a noção de autor não está para um indivíduo empírico que se senta à carteira e escreve um livro ou mesmo para aquele que profere um discurso; na verdade, o “ser” autor “está bem mais ligado a uma construção feita a partir da conjugação de uma infinidade de fatores, incluindo a linguagem (...) e uma variedade de elementos sociais e históricos” (STRATHERN, 2003, p. 54) que simplesmente a um ser real que pode ser “reconhecido” (ou não) nessa aparente posição de destaque. Acerca disso, Foucault (*apud* STRATHERN, 2003, p. 54) esclarece-nos de que

o autor, na verdade, não é causa, origem ou ponto de partida do fenômeno da articulação escrita ou falada de uma frase; tampouco é aquela intenção significativa que, silenciosamente, antecipando palavras, ordena-as como corpo visível de sua intuição.

Disso decorre que, a noção de “função-autor”, desenvolvida em Foucault (1992), não se reduz a um indivíduo empírico a quem, no discurso do senso comum, por exemplo, atribui-lhe o *status* de criador de textos. Oposto a isso, tal noção se constitui enquanto “característica do modo de existência, de circulação e de funcionamento de alguns discursos no interior de uma sociedade” (FOUCAULT, 1992, p. 46). Nesta forma de conceber a noção de autor, então, há que se averiguar certa relação se dando entre um texto e o sujeito da escrita; ou ainda, há que se perceber que o conceito de autor está para o “modo” como são vistos os discursos em diferentes épocas e, também, para o “modo” como o próprio texto aponta para essa figura que lhe é exterior e, historicamente, anterior a ele.

Ademais, na noção de autor, em Foucault (1992), é possível verificar uma sensata argumentação que, pontualmente, nos esclarece acerca da noção de autoria. Esta, para este autor, liga-se, em essência, ao produto obra e à ideia de discursividade¹. Sumariamente, explicamos isso aqui, cientes de que, na visão de Foucault (1992), indivíduos como Freud e Marx, pelo tipo de discursos que construíram ao longo de

¹ Cumpre-nos, respaldados em Calil (2008, p. 108), aqui destacar o fato de que “essa noção que tem um interesse específico para questões ligadas à obra e à discursividade nada diz respeito da autoria em textos que se reúnem em uma obra, nem fundam qualquer discursividade, a exemplo de textos escritos por escolares”.

seus trabalhos intelectuais — discursos estes que sempre vêm marcados por uma (im)possibilidade (in)determinada de outros discursos (os chamados discursos fundadores) —, fizeram-se, a partir daí, autores.

Diferentemente de Foucault (1992), Orlandi (2004), filiada a trabalhos de Análise de Discurso (AD), apresenta-nos um enfoque-outro (seu) para discutir e analisar a noção de autoria em textos. Para esta autora, a qual não se ocupa em avaliar autoria enquanto um (e)feito do instaurar de discursividades em textos, mas enquanto um (e)feito do emergir da função-autor, tal noção somente se dá quando um EU-produtor assume-se, imaginariamente, como sendo origem de seu próprio dizer. Quanto a isso, Orlandi (2004, p. 22) nos esclarece de que a função-autor sempre está a realizar “gestos de interpretação” para o simbólico do qual é parte; tais gestos de interpretação, então, dizem respeito àquilo que “decide a direção dos sentidos, decidindo, assim, sobre sua (do sujeito) direção”.

Ante a noção anterior, a de “gestos de interpretação”, Orlandi (2004, p. 22) continua argumentando no sentido de nos dizer que “o espaço da interpretação é o espaço do possível, da falha, do efeito metafórico, do equívoco, em suma: do trabalho da história e do significante, em outras palavras, do trabalho do sujeito”. Disso, então, entendemos que, é a partir do “gesto de interpretação”, o qual o sujeito realiza no âmbito do simbólico, que se inicia o trabalho de autoria, ou seja, um EU, imaginariamente origem do dizer, (é)feito de interpretações, pode estar a produzir textos, a engendrar sentidos, sob pena de ter de manter sentidos da ordem do(s) “mesmo(s)” que em algum lugar leu, ouviu.

Com efeito, a noção de autoria em Orlandi (2004, p. 11), a qual basicamente está relacionada a “gestos de interpretação”, corresponde ao ato em si de “constituição do autor na medida em que este constitui ‘seu texto’ (este deve conter unidade coerência, enfim, completude, ou melhor, coerência e completude imaginárias)”. Trata-se, pois, de uma noção que se (des)envolve diante do trabalho de sujeitos que tentam manter o todo, o “Um” dos sentidos de textos.

Além dessas referências anteriores aos trabalhos foucaultianos e orlandianos, os quais procuram conceber como pode ser vista a noção de autoria em textos, há estudos

de Possenti (2002) que versam sobre esse assunto, estudos estes que em muito se aproximam dos de Foucault (1992), já que, discursivamente, também procuram enxergar o ser-autor enquanto alguém que, a partir de um conjunto de textos vinculados a seu nome, está sempre a (re)construir textos (isso sem necessariamente ter de “fundar uma discursividade”, nos termos foucaultianos). Nesse sentido, há que se pensar até mesmo em modos de avaliar esse produto textual que autores estiveram a produzir. Acerca disso, concordamos com Possenti (2002, p. 109), quando destaca que “um texto só pode ser avaliado em termos discursivos. Isto quer dizer que a questão da qualidade do texto passa necessariamente pela questão da subjetividade e de sua inserção num quadro histórico — ou seja, num discurso — que lhe dê sentido”.

No que concerne ao que Possenti (2002) diz acerca da matéria autoria, procurando sempre realçar sua opinião sobre o que seja um bom texto, cabe ressaltar que, este estudioso desenvolveu algumas análises, trabalhando, também, a autoria sob enfoque do que designou de “indícios”, ou seja, algo possível de, pela via das materialidades linguísticas, de se detectar. Tais indícios, conforme este autor, relacionam-se, basicamente, às noções de “singularidade” e “tomada de posição”. Acerca desta, Possenti (2002) procura nos explicar que as escolhas que um eventual autor faz de certas formas linguísticas em uso revelam sua posição diante de objetos, de acontecimentos e ainda de sua própria vida. Já para aquela (a singularidade), este autor apenas nos informa de que a instância autor tende a correr riscos, ao assumir uma dada posição/estilo argumentativa/o frente ao outro, nesse caso, frente ao seu interlocutor; daí se tratar de um mo(vi)mento de singularidade daquele que se esforça por engendrar sentidos. Ante a estas noções de singularidade e de tomada de posição que se somam à noção possentiana de “indícios de autoria”, apenas ressaltamos o fato de que, mesmo esforçando-se por tornar mais objetiva e analítica a questão da autoria, há estudiosos da questão que aí, face à ideia de “indícios de autoria”, veem certo esforço intuitivo de Possenti (2002), colocando, pois, tudo isso aos olhares da crítica.

Ademais, em Possenti (2002), encontramos uma modesta definição de autoria. Esta, segundo tal autor, é resultado de um trabalho de sujeitos que procuram “dar voz

aos outros enunciadores e manter distância em relação ao próprio texto”² (p. 112-113). Este ponto de vista para o acontecimento da autoria em textos resume bem o modo como este autor a concebe, uma vez que, no ato em si de sujeitos de linguagem que buscam dar voz ao discurso do outro em meio ao “seu”, é que surgem indícios de autoria — indícios estes que sempre estão marcados por uma singularidade e pela tomada de posição assumidas por um autor frente ao que (re)escreveu. Nas palavras do próprio Possenti (2002, p. 121), é oportuno ressaltar que

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

Enfim, já em momento de encerrar esta seção de nosso artigo, resta-nos dizer sobre a noção de autoria que o trabalho de Tfouni (2008) (des)envolve. No que tange o modo desta estudiosa abordar esta questão, lembramos que, em muito, diversifica-se dos pontos de vista de Foucault (1992), de Orlandi (2004) e de Possenti (2002), dado que suas elaborações teóricas procuram ressaltar noções como “contenção da deriva” e “dispersão de sentidos” em textos, noções estas que servem para a autora identificar e justificar “como” a autoria, de modo prático, se faz presente em textos.

Sendo assim, em Tfouni (2008, p. 141), há, como nos fala a própria autora, uma tentativa de “relacionar o conceito de autoria com o de deriva”. Acerca disso, prossegue Tfouni nos dizendo que

o sujeito ocupa a posição de autor quando retroage sobre o processo de produção de sentidos, procurando “amarrar” a dispersão que está sempre virtualmente se instalando, devido à equívocidade da língua. O autor, assim, produz (...) lugares do processo de enunciação onde se percebe que o sujeito efetuou

² De certa forma, este modo de conceber o que vem a ser autoria em textos nos faz recordar aqui a noção bakhtiniana de “dialogismo”, que, por sua vez, também nos remete ao fato de que todo texto se co-relaciona a outros. Acerca disso, somente destacamos, conforme literaturas especializadas, que os trabalhos de Possenti (2002), focando a noção de autoria em textos, desenvolveram-se, efetivamente, a partir de estudos bakhtinianos.

um movimento de retorno ao enunciado, e pode, assim, olhá-lo de um outro lugar, que proponho denominar de lugar de autor. (2008, p. 141-142)

No que tange, então, a esse provável esmero daquele que ocupa a posição de autor de textos, tentando “amarrar” junto à sua escrita aquilo que aí pode levá-la à dispersão de sentidos do que (re)escreve, Tfouni (2008, p. 141-142) ainda comenta que “mesmo conseguindo conter a dispersão (...), o autor não consegue controlar o equívoco, e, conseqüentemente, a deriva se instala”. Nesse sentido, diríamos que, para tal autora, o gesto de autoria está vinculado a tentativas daquele que, imerso no simbólico, procura aí conter a deriva de sentidos; deriva essa que sempre ocorre em textos, já que a língua (com)porta, sim, a falha, ou seja, aquilo que desestabiliza o “todo” imaginário, fazendo-nos duvidar de sentidos “unos”, “verdadeiros”, “estáveis”.

Exemplos disso que acabamos de asseverar acima podem ser notados em mo(vi)mentos incipientes da escrita daquele que, imaginariamente, busca, a princípio, mantê-la sob efeito de uni(ci)dade aparente, (de)marcando aí, a rigor, o início, meio e fim do que produziu (isso pela via de dêiticos, de pronomes anafóricos/catafóricos e de operadores argumentativos, por exemplo). Estes movimentos na/com a linguagem, com efeito, são provas de que a função-autor busca conter a deriva de sentidos em textos, evitando, pois, que haja aí a dispersão de sentidos que é sempre comum de ocorrer em textos.

Enfim, tendo em vista essa agenda de investigação, re(a)presentando parte dos trabalhos de Foucault (1992), Orlandi (2004), Possenti (2002) e de Tfouni (2008), temos, respaldados em Calil (2008, p. 111), somente a dizer que não faz sentido nos apoiar no fato de a autoria supostamente ser “uma função que nos dê garantia de um projeto totalizante em que supostamente se constrói a unidade do sujeito”. Esta, conforme passaremos a aduzi-la em nossas análises seguintes, corresponde a um jeito nosso de, aqui, refletirmos acerca do quão importante se faz o reconhecimento de seu estatuto em meio às práticas de docência, sobretudo para aquelas que, especificamente, identificam-se com atividades de leitura e produção de textos.

Atentos a isso tudo que arrolamos acima acerca da matéria “autoria”, temos somente a dizer ao nosso leitor que nossas análises seguintes buscam sublinhar

questões teóricas desses autores a pouco aventadas, para daí percebermos melhor o motivo do título que enreda esse nosso trabalho — *Afinal, onde estão esses professores?! .* Dos estudos de Foucault (1992), doravante, não nos ocupamos em dizer alguma coisa, posto que, para o tipo de material eleito para análise, duas redações produzidas por vestibulandos em momento de vestibular, seria, de nossa parte, excessivo encontrar aí marcas de autoria que corroborem a ideia foucaultiana de “fundação de discursividade”. Sendo assim, sumariamente, autoria para nós será abaixo aduzida enquanto o que pode identificar-se com as noções de “gesto de interpretação” (ORLANDI, 2004), de “estilo” (POSSENTI, 2002) e de “contenção da deriva” (TFOUNI, 2008).

3- Analisando a emergência de traços de autoria em redações de vestibular

Nesta seção de nosso artigo, colocamo-nos a discutir e analisar marcas de autoria em duas redações produzidas em momento de vestibular. Acerca destas marcas, destacamos aqui o fato de elas não fazerem das redações analisadas abaixo um produto textual fechado, comportando, pois, somente o esperado, o regular — há aí, sim, aquilo que desestabiliza a rede imaginária de sentidos desses textos (T1 e T2 a seguir), impondo-nos, por exemplo, a (re)pensar se se tratam de materialidades linguísticas comportando sentidos “claros”, “objetivos”.

Sendo assim, antes que apresentemos nossas análises, procurando pontualmente registrar que há, na produção escrita de vestibulandos, o emergir de traços de autoria, descrevemos, sumariamente, algumas circunstâncias particulares às condições de produção (CP) que aqui servem a nosso leitor para perceber “como” tais textos “deveriam ser/foram produzidos”. Isso que destacamos entre aspas se faz necessário aqui dizer, para que percebamos que o acontecimento vestibular impõe ao aluno-vestibulando certas injunções — injunções estas que cabem ao vestibulando ouvir bem, caso deseje passar no vestibular.

Sobre estas, as CP, destacamos que elas são postas em provas de redação de vestibular, inicialmente, sob título de “Orientações gerais”. No que tange a essas

“orientações”, diríamos que elas podem, a princípio, até denotar certo tom de aconselhamento ao aluno que participa do vestibular, mas isto aparece como uma interpretação refutada aqui por nós. Estas “orientações”, que, na verdade, são exigências, balizas para o do tipo de redação que o vestibular espera que o aluno formule, servem de explicações, de comandos para o fazer do vestibulando, para a sua redação.

Quanto a esse texto (a redação do vestibulando), então, lembramos que o mesmo, de acordo com as “instruções”³ postas, mais exatamente, na folha de redação, “deve ser” de natureza “expositiva” ou “argumentativa”, conter um título que deixe clara a situação escolhida que o motivou (situação A ou B/ou temas propostos) e apresentar partes dos textos motivadores (re)formuladas em condição de paráfrase, ou seja, sem que sejam feitas cópias de informações destes textos. Tudo isso, enfim, fica determinado pela prescrição final: “Se você não seguir as instruções da orientação geral e as relativas ao tema que escolheu, sua redação será penalizada”; prescrição esta que nos permite nela (entre)ver que, no vestibular, a linguagem está para um todo transparente, supostamente possível e passível de ser (re)formulada na forma “ideal”, “completa”, bastando que sejam seguidas as regras desse jogo, o vestibular!

Sendo assim, imaginariamente, até diríamos que as “Orientações gerais” e as “Instruções” que abrem a prova de redação de vestibular mostram-se, efetivamente, “claras” àquele que deve não se furtar a enxergá-las. Porém, ao que abaixo estamos por aduzir, nossas duas análises de redações (re)formuladas em contexto de vestibular, cumpre dizer aqui que não nos detivemos em encontrar nestes textos formas linguísticas julgadas por qualquer um de nós como “mal-redigidas” (com problemas de pontuação, concordância, regência etc., presentes em quaisquer textos). Como agora nosso foco é compreender e descrever possíveis gestos de autoria na escrita da redação

³ Estas “instruções”, que na verdade não deixam de ser injunções que o vestibular imputa à escrita do vestibulando, permitem-nos aí notar que a prescrição representada pelo dizer “Se você não seguir (...)” carrega certo tom de punição e de ameaça ao vestibulando. Ante a este nosso comentário trazido aqui, perguntamos coisas do tipo: i) Como fica o sentimento de pertencimento do vestibulando, frente ao acontecimento vestibular? ii) Ameaça assim não afetaria, por exemplo, o emergir de traços de autoria em seu texto? São questões para nosso leitor aqui, como bem lhe aprouver, refletir!

do vestibulando, questões dessa natureza nos escapam aqui. Anterior a isso, então, vejamos o que nos re(a)presenta a primeira redação a seguir:

TEXTO 1

A fome pode se tornar um problema mundial

A população no mundo hoje, passa por diversos problemas. Um deles é a fome que demonstra cada vez mais, ser um assunto muito discutido e que apresenta poucas soluções. Alguns países, buscam medidas que acabem com esta crise, a falta do que comer. Segundo informações de telejornais, revistas é muito preocupante ao saber que já são um número considerável, as pessoas que não tem condições para se alimentar, dignamente. Falta infra-estrutura para conseguir ajudar os que precisam por meio de doações.

Tendo em vista que o problema da fome no mundo é sério, o que também se precisa para amenizar, esta situação é a criação de unidades assistenciais que colem o maior número possível de alimentos, para que de alguma forma, o problema da falta de comida seja resolvido, ou pelo menos reduzido. A falta do que comer assola boa parte da população mundial. De acordo com estimativas do IBGE, devido as más condições de transporte e armazenamento, 8,7% da produção é perdida.

É de extrema importância, pensar em fatores que amenizem o problema da fome no mundo. Levando-se em consideração que atualmente, enquanto várias pessoas sofrem com a carência do que comer, muitos outros cidadãos, consigam desperdiçar uma pequena parcela, que seja, de alimentos. Pensar que quando este fator, quando está distante de locais que não tem necessidade, não interessa a algumas pessoas é deixar passar algo que por mais complicado que seja, faz parte da vida de todos e esta questão, acaba gerando outra preocupação a desnutrição, ou mesmo a morte.

De alguma forma, não é possível, descartar a situação pela qual o mundo passa, a falta de comida. O número de pessoas que tem fome aumenta cada dia mais e isto é grave, considerando que provavelmente daqui a poucos anos, por exemplo, a humanidade, já não conseguirá deter, a escassez de comida. Por isso, desde agora deve-se pensar em soluções para esta crise, que é de interesse de todos cidadãos, porque mais cedo ou mais tarde, as pessoas terão que dar atenção a esse fator, que ao contrário do que se pensava, algum dia o alimento acabará faltando para todos.

Já de início, podemos assim dizer que, o texto 1 (T1) encontra-se estruturado sob formato que a prova de vestibular exige, o formato expositivo ou argumentativo. Houve aí um esforço inicial do vestibulando em estruturá-lo de tal forma que contivesse um título, um início (1º§), um meio (2º e 3º§) e um fim (4º§), esforço este que nos faz perceber que se trata de um texto o qual figura dentro da tipologia textual dissertação. Neste modo de fazer do T1, há que observar também outro esforço do vestibulando: o de conter a dispersão de sentidos, por exemplo, a partir de ações na

linguagem (do T1) como construir um título, um início, um meio e um fim, impedindo, com isso, que aconteça a deriva de sentidos naquilo que (re)formulou.

Com efeito, uma vez mais aqui, recorrendo a Tfouni (2008), é possível de notarmos um incipiente princípio de autoria se efetivando neste jeito de proceder à configuração estrutural do T1; seu título e a formulação de seus quatro parágrafos corroboram bem isso que estamos dizendo, além de os mesmos servirem para criar um efeito imaginário de uma aparente uni(ci)dade de sentidos que daí se enuncia. Ademais, o fato de os quatro parágrafos do T1 estarem, coesivamente, retomando o já-dito (o problema da fome no mundo) nos faz certos em assegurar que existe nisso uma posição discursiva de um autor que se mostra atento em querer dar conta dos sentidos que (re)construiu durante a formulação do T1.

Todavia, asseverar que há gestos de autoria do vestibulando acontecendo a partir deste modo de estruturar as formas linguísticas do T1 pode levar muitos que aqui nos leem a concluir que o estatuto da autoria, mediante a abordagem teórica a que recorreremos neste estudo para tentar aduzi-la em redações de vestibular, (a)parece (sempre) como algo casual e, por isso mesmo, “possível” a todos os textos, desde que estes se mantenham, no caso, dentro de determinada tipologia textual e que obedeçam a princípios de textualidade do tipo coerência, coesão etc.

Ora, já rejeitando esse nosso receio anterior para o que leitores venham aqui “interpretar” acerca do estatuto da autoria, diríamos que esta não se reduz a circunstâncias simples como, a princípio, pode até mesmo nos (con)vencer. Quanto a isso, é bom lembrar que, Tfouni (2008), amparada em pressupostos teóricos da AD pêcheutiana, analisou a noção de autoria em textos didáticos produzidos em contexto de sala de aula, verificando que há aí movimentos incipientes de sujeitos (alunos), como, por exemplo, dar um título e estruturar parágrafos para um texto, tentando com isso conter a “deriva de sentidos” naquilo que (re)escreveram; fato este que nos põe, certamente, a aceitar que há nisso o assumir de uma função, a de tentar ser autor de “seus” próprios dizeres.

Sendo assim, a busca pela palavra “exata”, a tentativa de fazer amarrações entre frases, partes de um texto, é o que faz de uma materialidade linguística um objeto

interpretável enquanto tal. Ora, o fato de o vestibulando, no T1, fazer uso, por exemplo, do pronome “esta”, em “Alguns países, buscam medidas que acabem com **esta** crise (...)”, e de, imediatamente, dizer de que crise se trata, a crise relacionada à “falta do que comer”, permite-nos, nesta sua escrita, espreitar o trabalho de um autor que se ocupou em não deixar seu leitor distante do referente que aí se representa. De forma semelhante, também, no T1, no dizer “De alguma forma, não é possível, descartar a situação pela qual o mundo passa, **a falta de comida**”, esta parte que destacamos procura retroagir ao já-dito, ou seja, dizer daquilo que se enunciou aí sobre a “inicial” generalização do referente “situação”.

Estas duas passagens, com certeza, servem-nos para percebermos que o vestibulando, na condição de autor, buscou destacar, através do ato de retroagir com os já-ditos no T1, sentidos que (re)construiu em sua redação, evitando que leitores daí (re)construíssem outros sentidos que não aqueles “esperados” sobre a matéria fome no mundo. Ainda, no enunciado “De alguma forma, não é possível (...)”, observamos, nestas suas formas linguísticas, o emergir de uma posição autor que registra sua opinião sobre a fome no mundo, opinião esta que enfatiza bem esse sério problema de ordem mundial, dizendo, nesse caso, do que “não é possível” deixar descartar...

De modo diferente ao que ocorre nestes enunciados acima analisados, notamos que as afirmações seguintes que o vestibulando faz sobre o tema da fome no mundo não demonstram o mesmo que acima acabamos de verificar: o emergir de traços de autoria nesta escrita do T1.

É de extrema importância, pensar em fatores que amenizem o problema da fome no mundo. Levando-se em consideração que atualmente, enquanto várias pessoas sofrem com a carência do que comer, muitos outros cidadãos, consigam desperdiçar uma pequena parcela, que seja, de alimentos.

Justificamos isso ante o que Tfouni (2008) nos expõe sobre a noção de “dispersão de sentidos”. Nesse caso, ao se ler esta passagem do T1, ficamos nos perguntando que fatores seriam esses que, segundo a argumentação do vestibulando, poderiam vir a amenizar a difícil situação da fome no mundo, dado que eles aparecem

indeterminados na (re)escrita do T1. Por isso, então, que concordamos em dizer que sentidos, no trecho do T1 em questão, ficam sob efeito de dispersão do que aí não foi (bem) dito. Além disso, o que aí se produziu, tentando “justificar” aquilo que tange à enfática tomada de posição do vestibulando no dizer “É de **extrema** importância (...)”, poderia nos conduzir até argumentos de cunho pessoal; todavia, isto não se dá de forma efetiva em enunciados do T1 — o dizer “Levando-se em conta que (...)” não serve de justificativa para o que se estava argumentando no T1. Outros sentidos, então, passaram a atuar aí: sentidos estes que não são aqueles postos num plano anteriormente anunciado. Quanto a isso, vale, também, destacar o fato de que o enunciado seguinte, que procura engendrar “justificativas” para amenizar a fome no mundo (“Pensar que quando este fator, quando está distante de locais (...)”), se esgarçou perante o que ele nem chega corroborar argumentativamente.

Enfim, já por finalizar esta nossa análise de gestos autoria no T1, destacamos que neste há, sim, incipientes “indícios” de um efetivo trabalho de autoria acontecendo em meio a formas linguísticas do tipo: “Segundo informações de telejornais, revistas...” e “De acordo com estimativas do IBGE...”. Asseveramos isso, porque, sob a perspectiva de Possenti (2002), há que se notar que o autor destes enunciados (o vestibulando) toma aí, em meio à voz de enunciados-outros (que não são seus, mas do texto motivador da prova de redação de vestibular), algo para si, procurando assumir diante disso uma atitude de alguém que se encontra “ciente” de circunstâncias já registradas em pesquisas que versam sobre a questão da fome em nossa realidade atual.

Acerca disso, inclusive, abrimos um breve espaço aqui para dizer que, conforme exigências do concurso vestibular, o vestibulando tem de, em meio à sua redação, registrar uma paráfrase de enunciados de um texto que se diz ser “motivador” (este vem junto à prova de redação de vestibular). Em se tratando destes (e)feitos de paráfrases no T1, verificamos, amparados em Orlandi (2004), que neles, devido a possíveis gestos de interpretação realizados a partir de conteúdos aduzidos em tal texto (o texto motivador), há o emergir da função discursiva do autor, já que para que “suas” ideias significassem, o vestibulando teve de inserir seu dizer no limite (im)possível do repetível (ORLANDI, 2004).

Vejamos, por sua vez, a segunda redação a que nos propusemos aqui analisar:

TEXTO 02

A caminho da fome

A humanidade sempre foi assombrada com a hipótese da fome, e mesmo isso não se concretizando muitos são submetidos a situação inesperadas que geram grande susto.

Podemos destacar dois fatores prejudiciais a população, o aumento do preço dos alimentos e o enorme desperdício.

A mudança do valor dos alimentos afeta a maioria das classes econômicas. Enquanto uma família mais abastada precisa rever seus gastos em um supermercado uma família mais pobre pode vir a conhecer a fome.

O fator supracitado contribui na hora de praticar o desperdício, mas não o elimina.

Dados de pesquisas comprovam que famílias de classe média, por exemplo, jogam fora por ano o que serviria para alimentar uma criança durante meses. Supermercados são obrigados a jogar todos os dias ao lixo enormes quantidades de alimentos considerados impróprios para o consumo.

Estamos caminhando para uma nova realidade e se não encontrarmos alguma maneira de lidar com os acontecimentos estaremos sujeitos a drásticas consequências.

Outrossim, como no T1, agora, no T2, constatamos a emergência de indícios de autoria na escrita que o vestibulando (re)formulou. Exemplo disso pode ser percebido na incipiente “tomada de posição” que ele assume, ante a avaliação subjetiva que a palavra “inesperada”, em “A humanidade sempre foi assombrada com a hipótese da fome, e mesmo isso não se concretizando muitos são submetidos a **situação inesperadas** que geram grande susto”, denota. Também, podemos destacar que, tal qual para o que no T1 destacamos, o T2, por apresentar uma estrutura de parágrafos, respectivamente, representando a questão da fome mundial em uma sequência de fatos que têm um início, um meio e um fim, há certo princípio de autoria aí se efetivando, dado que, de uma forma geral, esta sua estrutura é prova de que seu autor se preocupou em controlar a dispersão de sentidos que sempre ocorre em textos.

Quanto ao uso do termo “inesperadas”, no T2, acima destacado, cabe ressaltar que, caso ele estivesse mais bem determinado, dizendo, por exemplo, “situações inesperadas” em relação a que e os seus (e)feitos, haveria espaço aí para percebermos outra tomada de posição do vestibulando; tomada de posição esta que nos (re)colocaria diante de outro tipo de argumentação, pois outras operações argumentativas passariam

atuar nesse possível ponto de fuga que deixou em aberto sentido(s) que não foram construídos por seu “autor”. Para esta passagem do T2, então, até diríamos que se trata, infelizmente, de um ponto de deriva de sentidos que esta escrita do traz.

Todavia, se nos atentarmos bem a essa passagem anterior do T2, agora exatamente em seu começo (“A humanidade sempre foi assombrada (...)”), notaremos uma incipiente atividade de autoria se constituindo aí, especialmente a partir do uso do discurso do senso comum que tenta re(a)presentar a seus leitores; discurso este que o vestibulando lançou mão para daí enunciar uma posição argumentativa (em) que ele parece (se) assumir. Sobre tal discurso, que se faz aqui (entre)ver pelas formas linguísticas “**A humanidade** sempre (...)”, asseveramos que se trata de algo plástico na escrita do vestibulando e que, por isso mesmo, fica difícil de ser refutado por um leitor, cabendo senão a este concordar com o que é enunciado sobre o acontecimento fome no mundo (esta, decerto, corresponde parte de algumas das coisas que causam medo em **toda a humanidade**).

Em outro discurso/enunciado do T2 — exatamente em “Dados de pesquisas comprovam que famílias (...)” —, o qual procura (re)construir sentidos relativos ao problema da fome no mundo (sentidos estes que já se supõem haver no texto motivador da prova de redação de vestibular), podemos notar um breve trabalho de autoria se efetivando, uma vez que seu produtor (o vestibulando) tenta “domesticar” sentidos, redizendo-os sob forma de “mesmos sentidos” de quem pode tê-lo gerado. Quanto a isso, diríamos que, embora aqui não tenhamos feito um exercício de comparação entre conteúdos semânticos de tal texto (o texto motivador) e conteúdos semânticos do T2, pode até ser que este (o T2), na nova configuração de formas linguísticas que traz para o (meta)enunciado “Dados de pesquisas comprovam que (...)”, fique sob efeito de uma possível deriva de sentidos que aí se instala, dado que nele outro sistema de valores (termo a termo) passa a existir em meio a outros enunciados que agora também o compõem (os enunciados do T2). Isto, porém, não faz da passagem do T2 que estamos analisando uma não marca de autoria.

Para encerrar esta outra análise, gostaríamos de retomar a rápida alusão que, a pouco, fizemos à noção de pontos fuga na escrita do T2. No que se refere a estes

pontos, que, na verdade, denotam para nós a dispersão do sentido em (re)formulações do vestibulando, registramos ainda outros espaços do T2 em que “o mesmo” ocorre. Ora, quando, no T2, enuncia-se a conclusão de que “Estamos caminhando para uma **nova realidade** e se não encontrarmos **alguma maneira** de lidar com os **acontecimentos** estaremos sujeitos a **drásticas consequências**”, torna-se possível, por meio destas formas linguísticas que aí destacamos, entrever certa generalização destes referentes textuais; generalização esta que, para nós, indica que nesses espaços do simbólico que compõem o T2 o sujeito (o vestibulando), por não conseguir controlar a dispersão de sentidos (que “nova realidade”, que “acontecimentos” e que “drásticas consequências” seria(m) estas/estes?), impede que essa “sua” escrita seja vista como (e)feito de uma função, a função-autor.

4- Afinal, onde estão esses professores?!⁴

Nesta última parte de nosso artigo, escolhemos tratar da questão da autoria o mais próxima possível daquele que pode ser um dos encarregados de construí-la na escrita de sujeitos-alunos, o professor. Destacamos que, se anteriormente nosso foco era tentar compreender e explicar “como”, em parte, a função-autor se dá em textos (o seu estatuto), agora, nosso olhar aflito procura aqui enunciar (sobre) esse professor que pode, efetivamente, conduzir alunos à tão desejada (e necessária) escrita que diz o/do (seu) autor.

Sendo assim, ao nosso ver, pelas análises acima aduzidas, mesmo que nelas apareçam bastantes desvios, sobretudo aqueles que pontuamos como pontos de fuga na escrita do vestibulando, não deixamos de daí destacar prováveis (e)feitos do trabalho docente na escrita dos T1 e T2. Afirmamos isso porque, em tais textos, há, da parte de

⁴ Agora, pode parecer estranho ao nosso leitor a reiteração do título desse artigo. No entanto, justificamo-lo ante a necessidade que este trabalho urge conferir: uma reflexão sobre o que enreda o estatuto da autoria em textos de alunos e sobre as demandas de ensino-aprendizagem de língua materna que daí, na atualidade, encenam haver. Dito de outro modo, se estamos falando de dispersão de sentidos, de pontos de fuga na escrita de alunos, enfim, de autoria, haveremos de não negar que o próprio título que aqui trazemos poderia, sim, ser uma marca disso em nosso texto. Atentos a isso, então, tentamos rapidamente, já em momento final de nossas discussões, apresentar mais alguns posicionamentos acerca da matéria autoria em textos, focando, em especial, o trabalho de docentes engajados em práticas de linguagem que preservem-na em (re)escritas de educandos.

quem os (re)formulou, *a priori*, a criação de sítios de significação, isto é, espaços do simbólico em que sentidos têm de se inscrever para funcionar/significar, por meio dos quais se fez possível enunciar sobre a questão da fome no mundo – o vestibulando, por exemplo, quando escreve para o vestibular, estando sob injunção deste acontecimento, tende a administrar sentidos que devem ser (re)ditos, conforme prescrições que a própria prova de vestibular (a prova de redação) lhe impõe.

Para nós, no entanto, o fato de o vestibulando ter escrito os T1 e T2, respaldando-se em critérios determinados por uma instância avaliadora – o vestibular – não impediu que sentidos fossem (re)construídos em sua redação, favorecendo, de nossa parte, o espreitar da função-autor⁵ que os engendrou. No que concerne a isso, abrimos espaço aqui para dizer que, docentes, quando (cons)cientes da importância e da necessidade de levar alunos a produção de textos tomados pela voz de “seu” autor, poderão até mesmo mudar o modo de ver a linguagem como (nosso) objeto passivo, que carrega sentidos, passando a assumi-la sob forma de estatutos-outros, como, por exemplo, o de poder sobredeterminar a emergência de autores naquilo que estes ousarem re(a)presentar.

Para que ações assim (na/com a linguagem) se concretizem em meio às práticas de ensino-aprendizagem de línguas, acreditamos ser necessário (re)pensar em modos de tomar a linguagem como objeto de ensino na sala de aula. Acerca disso, há várias literaturas que nos dizem do modo com que docentes têm lidado com a ferramenta língua no ambiente escolar, exatamente, quando eles se colocam a ensinar alunos a ler e a escrever textos. Aqui, rapidamente, trazemos Santos (2000), quem nos convoca a refletir sobre três atuais vertentes teóricas de que (se) alimenta o ensino de língua materna face a tentativas de ensinar alunos a compreender e a usar fatos de linguagem no fazer de textos.

Dessa forma, respaldados em Santos (2000, p. 78), sublinhamos que professores que trabalham com fatos de linguagem tendem a se inscrever em uma das três seguintes

⁵ Santos (2010), em seu trabalho de dissertação de mestrado, no qual analisa gestos de paráfrase em redações de vestibular, considera que onde o sentido deveria ser *Um* (“o mesmo”) na escrita do vestibulando (a paráfrase), algo escapa, emergindo daí “efeitos de sentido” que podem, efetivamente, servir para notarmos a emergência da autoria em tais textos. Para maiores detalhes, sugerimos a leitura de Santos (2010).

vertentes teóricas de ensino-aprendizagem de língua materna: i) na formalista, ii) na funcionalista ou iii) na enunciativa. Na primeira vertente, conforme este autor, geralmente, encontram-se docentes “adeptos das formas, das flexões e das classificações dos elementos da linguagem”; na segunda, encontram-se aqueles docentes que se fazem “seguidores da organização estrutural, da formulação exponencial de falas e das simulações situacionais” e, na terceira vertente, por sua vez, encontram-se docentes que se esmeram junto a seus alunos por serem “construtores de sentidos, na particularidade de condições de produção sempre inéditas e únicas” para quaisquer textos.

Diante destas três vertentes é que, mais diretamente aqui, perguntamo-nos: *Afinal, onde estão esses professores?! Estão todos em nossas salas de aula, já respondendo!* No caso dos professores formalistas e funcionalistas, em maior número, infelizmente... Todavia, ao que nos cumpre aqui dizer, gostaríamos de destacar o fato de que, para o caso da autoria a que nos propusemos analisar a partir da escrita de alunos-vestibulandos, ela, melhormente, poderá ser notada em trabalhos de docentes que se inscrevem na vertente enunciativa, dado que aí a noção de texto está para uma atividade de construção de sentidos, na qual estes são sempre (e)feitos do trabalho de sujeitos de linguagem e não necessariamente resultado do “bom uso” de formas linguísticas de que uma língua dispõe.

Ademais, em Santos (2000), encontramos considerações úteis sobre o que seja um professor de vertente enunciativa, considerações estas que vêm a calhar com nossas discussões sobre autoria em textos de alunos. Assim, conforme este autor, o professor enunciativo é aquele que “desvenda o ‘alheio’ junto com seus aprendizes. Ele lida com a tensão, inerente ao processo de construção, por isso vivencia o erro, a reconstituição e a reelaboração de sentidos (...)” (p. 79). Acerca desta fala, apenas aí acrescentaríamos que docentes da vertente enunciativa são, diante de trabalhos de interpretação e formulação de textos que realizam “com” discentes, deflagradores de lugares discursivos-outros; lugares estes onde se fazem possíveis sentidos-outros para textos. Tais professores, então, por não seguirem receitas, fórmulas de ensino, e por não imporem exercícios de escrita que legitímem um saber já supostamente “pronto”,

entendem que a escrita de seus alunos é sempre marcada de alteridades, incompletudes, subjetividades e de heterogeneidades, sendo, pois, constituída de (por) autores que estão imersos no simbólico.

Assim sendo, professores enunciativos, os quais, de fato, correspondem àqueles a que nosso presente artigo procura aludir, são os que não anulam o que Orlandi (2004) chama de gestos de interpretação no nível do simbólico. Pelo contrário, eles, em função do modo de enxergar questões de linguagem, sempre dão a seus alunos o direito de posicionarem-se como sujeitos de/à linguagem e, até mesmo, a vez de correrem riscos frente ao que tentam (meta)enunciar textualmente, permitindo aí o inaugurar de novas leituras para textos. Ademais, há que se destacar o fato de que tanto professores enunciativos quanto alunos poderem se marcar como autores daquilo que buscam (re)dizer textualmente.

No que tange ao trabalho destes professores, os enunciativos, observamos, pois, que eles lidam com responsabilidades promissoras diante de dizeres empregados em textos, dado que suas atitudes de ensinarem alunos a sempre (re)construir textos não se limita ao que muito ainda notamos em muitos espaços educacionais, onde, infelizmente, faz-se notável o trabalho de docentes com textos na condição de produto que “carrega” sentidos e regras gramaticais ditos “determinados” e não como seria possível de tratá-los, como (e)feitos de um processo de escrita que não cessa em dizer algo mais, (re)velando aí sentidos-outros para um “mesmo” dizer.

Com efeito, se o professor, no caso, o enunciativo, que desenvolve uma prática pedagógica em que ele se vê ocupando, conjuntamente a seus alunos, uma posição de sujeito daquilo que enuncia/lê/(re)escreve, deixar-se sempre afetar por gestos de interpretação realizados por seus alunos, haverá espaços do simbólico para identidades/sujeitos (se) reformularem ante a sentidos que daí venham (professores e alunos) experimentar. Dessa forma, concordamos em dizer que, “a resistência é a batalha do sujeito pelo direito de se colocar, de não aceitar a coerção. Neste processo de resistência, o sujeito desloca-se em direção a um lugar em que possa construir um poder de dizer” (LAGAZZI *apud* ASSOLINI, 2008) aquilo que (já) é parte de si.

Para finalizar, gostaríamos de reforçar a importância de, em práticas de ensino-aprendizagem, sempre existir professores enunciativos, posto que estes, efetivamente, poderão levar alunos a se tornarem autores daquilo/naquilo que, sob determinadas injunções do tipo o vestibular, tem de/a dizer. Estes professores, sim, é que permitirão, aos poucos, educandos se inserirem em lugares discursivos-outros, que não somente aqueles tomados como “estabilizados”. Nisso, então, haveremos de dizer que uma grande conquista educacional pode daí surgir: a conquista da subjetividade de alunos, subjetividade esta que poderá até mesmo abalar os falsos domínios do regular, daquilo que se dá em rede e, com isso, inaugurar o diferente, o que pode constituir de fato um/o desejado saber.

AFTER ALL, WHERE ARE THOSE TEACHERS?!

Abstract:

This article analyzes the problem of the emergence of authoring features in two compositions produced in the context of the vestibular. From this brief analysis, we built a discussion that calls us to reflect about the necessity always attributed to producers, when they have to write texts below an injunction. After all, even if nothing, at first, we know about subject (the authorship), we always claim that this function happen in any text; indeed, it making necessary now, carefully, observe your implications, especially, for teaching of languages.

Keywords: Authorship. Discourse. Teaching.

Referências

ASSOLINI, Filomena Elaine P. Discurso Pedagógico Escolar: condições de produção, interpretação e a emergência da autoria. In: TFOUNI, Leda Verdiani (Org.). **Múltiplas faces da autoria**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2008.

BAKHTIN, Michel. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1988.

CALIL, Eduardo. **Escutar o invisível: escritura e poesia na sala de aula**. São Paulo: Editora da Unesp; Rio de Janeiro: FUNARTE, 2008.

COPEV. **Arquivo de prova**. Dez/2008. Disponível em: <http://www.ingresso.ufu.br>. Acesso em: 01 jan. 2010.

ENDRUWEIT, Magali Lopes. **A escrita enunciativa e os rastros da singularidade**. 2006. 206 f. Tese (Doutorado em Teorias do Texto e do Discurso) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

FOUCAULT, Michel. **O que é um autor**. Trad. Antônio Fernando Cascais e Edmundo Cordeiro, Lisboa: Veja Passagens, 1992.

- ORLANDI, Eni. **Interpretação:** autoria, leitura, efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis: Vozes, 2004.
- PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso.** Uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Editora da Unicamp, 1988.
- POSSENTI, Sírio. Indícios de autoria. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. 1, p. 105-124, jan./jun. 2002.
- RANGEL, Egon. Livro didático de Língua Portuguesa: o retorno do recalcado. In: Dionísio, A. P.; BEZERRA, M. A. (Org.). **O livro didático de português:** múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.
- ROMANO, Soraya Maria. As posições de autor e leitor no jogo discursivo. In: TFOUNI, Leda Verdiani (Org.). **Múltiplas faces da Autoria.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2008.
- SANTOS, Hélder Sousa. **A paráfrase no vestibular:** uma prática de (re)formulação do dizer. Uberlândia: 2010. (Dissertação de Mestrado).
- SANTOS, J. B. C. A mentalidade de ensino como anterioridade à tecnologia. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 16, n. 2, p. 75-92, 2000.
- SCHENEIDER, Michel. **Ladrão de palavras:** ensaios sobre o plágio, a psicanálise e o pensamento. Campinas: Editora da Unicamp, 1990.
- STRATHERN, Paul. **Foucault em 90 minutos.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- TFOUNI, Leda Verdiani (Org.). **Múltiplas faces da autoria.** Ijuí: UNIJUÍ, 2008.

*Recebido em 20/04/2011.
Aprovado em 14/07/2011.*