

DA REPRODUÇÃO PARA A AUTORIA: UMA MUDANÇA POSSÍVEL

Anna Maria G. CARMAGNANI

(USP)

Este trabalho surgiu a partir de várias constatações e questionamentos. Das constatações podemos citar o fato de que nos materiais didáticos disponíveis em LE, via-de-regra, as atividades de "escrita" concentram-se prioritariamente em atividades de cópia, reprodução, reescritura e, em estágios mais avançados, em atividades que partem de modelos pré-estabelecidos, solicitando aos alunos que produzam textos com temas similares seguindo a estrutura sugerida. O que fica subentendido a partir desses materiais é que a preocupação com a produção de textos não consegue ultrapassar a concepção de que a forma é primordial, um pré-requisito para a redação cujo ensino, quando existente, se limita à preparação para exames que atestam a proficiência dos alunos a partir de alguns modelos pré-estabelecidos de textos. Em outras palavras, quando a proposta é ensinar a escrever, ela não consegue ir além de objetivos imediatistas que, por sua vez, não retiram do aluno o papel de "re-produtor".

Os questionamentos que citamos de início partem da análise de algumas experiências, sobretudo as experiências desenvolvidas por Gallo (1992), Sartorelli (1997) e nossa própria experiência à luz da discussão de Foucault (1979) sobre a questão da autoria.

Gallo (1992) relata sua experiência em língua materna com crianças de 5ª série, partindo também da constatação de que há uma grande diferença entre re-produzir um texto de Discurso Escrito e produzir tal texto.

Sartorelli (1997), numa situação controlada (experimento) de ensino de redação em LE, constata que através da intersecção dos modos de participação professora/alunos e alunos/alunos, estes últimos foram se constituindo como autores. Na referida pesquisa, a autora estabelece categorias de participação que permitem ao aluno interferir na produção de colegas, dando sugestões, apontando falhas, indicando novas possibilidades. O texto é então produzido a partir de várias reescrituras que são avaliadas pelo grupo (incluindo-se a professora), a partir de temas escolhidos pelos próprios alunos, numa situação em que o objetivo estabelecido para os encontros era o de desenvolver a produção de textos em língua inglesa.

Partindo, então, dessas duas experiências, uma em língua materna com crianças e outra em língua estrangeira com adultos, e de nossa própria experiência como professora de redação em LE no 3º grau, levantaríamos as seguintes questões: a) O que possibilita ao aluno fazer a passagem de reprodutor a autor? b) Quais as condições de produção de textos na escola de 1º e 2º graus? Quais as condições de produção de textos no 3º grau? Que diferenças apontaríamos quando lidamos com redação em LE no 3º grau?

1 O que é um autor?

Foucault (1979) aponta que o surgimento da noção de autor constitui o momento privilegiado de *individualização* na história das idéias, do conhecimento, da literatura, da filosofia e das ciências. Afirma, assim, a primazia hoje do autor em relação aos conceitos, gêneros ou escolas; em outras palavras, a importância unificadora do Autor e de seu texto face aos conteúdos por ele defendidos. O autor é entendido, então, como aquele que organiza, agrupa, torna coerente um texto (Foucault, 1971): “O autor não entendido, é claro, como o indivíduo falante que produziu ou escreveu um texto, mas o autor como princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações, como centro de sua coerência”.

Assim, o nome do autor é revelador de todo um referencial de obras, caracterizando uma certa maneira de ser do discurso: “o fato de que um discurso tenha o nome do autor ... mostra que esse discurso não faz parte da fala usual do dia-a-dia que vai e vem, nem de algo que seja imediatamente consumível. Ao contrário, é uma fala que deve ser recebida de uma certa forma e que, numa dada cultura, deve receber um certo status” (Foucault, 1979:147, nossa tradução).

Dessa constatação, Foucault aponta para o fato de que numa cultura como a nossa há vários discursos aos quais se atribui a *função-autor* (termo utilizado por Foucault), enquanto outros são excluídos dessa atribuição: cartas pessoais, contratos, textos anônimos, por exemplo, foram escritos por

alguém, mas esse escritor (re-produtor) não é identificado como autor: “a *função-autor* é então característica de um modo de existência, circulação e funcionamento de certos discursos numa sociedade” (Foucault, op.cit.:148).

Passemos agora às características da *função-autor* apontadas por Foucault que nos possibilitam distinguir o discurso de um autor de outros discursos. Em primeiro lugar, o fato de que os *discursos* são *objetos de apropriação* (grifos nossos), historicamente ligados à questão de apropriação penal, foi que tornou o autor juridicamente responsável por seu texto, sujeito à punição advinda de suas possíveis transgressões. Dessa característica decorre que o autor é aquele que é responsável socialmente por sua obra. Uma segunda característica é a que aponta para o fato de que a *função-autor* não afeta todos os discursos de uma mesma forma e de maneira constante, isto é, em momentos históricos como o nosso, atribuir a *função-autor* a um sujeito é primordial para seu reconhecimento enquanto autor, enquanto que em outros a atribuição a um autor específico não era necessária. Ligada a essa questão, Foucault (1979:150) aponta mais uma característica: “a *função-autor* não se desenvolve espontaneamente como a atribuição de um discurso a um indivíduo. Ela é, ao contrário, o resultado de uma operação complexa que constrói um certo ser racional que chamamos de *autor*”. Essa construção, por sua vez, atende a alguns requisitos pré-estabelecidos, em uma dada sociedade, pelos críticos que, no caso de textos literários, legitimam as “qualidades” desse texto, vindo a considerá-lo ou não uma obra.

Por outro lado, afirma Foucault, todos os discursos dotados da *função-*

autor apresentam uma pluralidade característica de uma cisão do “eu”, uma pluralidade de posições do sujeito à qual o autor impõe unidade. Foucault aponta, assim, a complexidade dessa função, salientando, contudo, a necessidade de buscarmos não a originalidade atribuída a um dado autor mas, sobretudo, seus pontos de inserção, os modos de funcionamento e o sistema de dependências quando da produção de seu texto. Assim, ao invés de fazermos perguntas sobre o autor e sua obra de modo a termos apenas informações biográficas ou relativas ao contexto imediato de produção, levantaríamos questões sobre as condições e modos de inserção do sujeito na ordem do discurso, o lugar que pode ocupar em cada tipo de discurso, as funções que pode assumir e as regras que tem que obedecer. Na visão de Foucault (1979:158), essas perguntas estão ligadas à questão de “privar o sujeito (ou seu substituto) de seu papel de origem, e de analisar o sujeito como uma função complexa e variável do discurso”.

Ao mesmo tempo, Foucault não deixa de considerar as razões relativas ao *status* ideológico do autor, apontando como este último promove uma “economia” de significados e de discursos, contrariamente à idéia de proliferação ou excesso de sentidos:

... o autor não é uma fonte infinita de significações que preenchem uma obra; o autor não precede a obra, ele é um princípio funcional através do qual, em nossa cultura, limita-se, exclui-se, e escolhe-se; em suma, (um princípio através do qual) impede-se a livre-circulação e manipulação, a livre composição, decomposição e recomposição da ficção. (...) Pode-se dizer que o autor é um produto ideológico, já que o representamos como o oposto de sua função histórica verdadeira (Foucault, 1979:159).

Qual, então, a relação dessa visão de autor apresentada por Foucault e nossa reflexão acerca da produção de textos (de linguagem) na escola? Pode o aluno assumir a responsabilidade da autoria ou isso deve necessariamente ocorrer fora da escola, sendo esta última apenas o local onde lhe são fornecidas as ferramentas necessárias para tornar-se autor? E o professor, que função deveria ter? A de co-produtor do texto, a de leitor e ao mesmo tempo de crítico? Dessas questões nos ocupamos a seguir.

2 As condições de produção da escrita na escola

Gallo (1992:59) atesta que a escola não ensina o discurso da escrita, após discutir as razões históricas que para a autora conservam a separação entre o discurso da oralidade e o discurso da escrita:

(...) No entanto, a Escola não ensina esse discurso, exatamente porque esse discurso tem um lugar próprio para existir, e um lugar sempre institucional, que não é a Escola. A Escola é uma instituição de outro tipo, muito particular: a principal instituição "mantenedora" do discurso escrito, e não uma instituição "produtora". As instituições produtoras são, por exemplo, o jornal, o livro, a publicidade, a revista, a TV, o rádio, entre outras.

Orlandi (1988:79), por sua vez, entende que há possibilidade de propiciarmos a passagem do sujeito de um estágio de re-produção (do sujeito enunciativo) para o de autoria (da *função-autor*), levando-se em conta as condições de produção da escrita na escola:

... o que tem faltado... é compreender o processo em que se dá a

assunção, por parte do sujeito, de seu papel de autor. Essa assunção implica, segundo o que estamos procurando mostrar, uma inserção (construção) do sujeito na cultura, uma posição dele no contexto histórico-social.

Compartilhamos da posição da autora; no entanto, entendemos as dificuldades encontradas se considerarmos o histórico da instituição escola em nossa cultura e os modos de inserção do conhecimento e das maneiras privilegiadas para apreendê-lo nesse contexto. A escola brasileira, desde a sua constituição (jesuítica), pontua-se por um discurso que valoriza a reprodução, privilegia o acúmulo (adição) e memorização de conhecimentos alheios, restando a professores e alunos apenas o papel de repetidores. Se tomarmos as atividades de redação na escola, percebemos o quanto essa proposta é recente e, ao mesmo tempo, a dificuldade de se sair de fórmulas que levam o aluno a fazer cópias disfarçadas, resumir aquilo que o autor disse, dar sua opinião a partir de uma instrução modelar. Desse modo, este aluno raramente tem a oportunidade de entrar no "jogo" (cf. Orlandi, op.cit.) da escrita, assumindo a *função-autor* de que fala Foucault: a organização, coerência que impõe ao texto é sempre a que lhe é sugerida como modelo, isto é, ele está o tempo todo ocupado em desempenhar tarefas que são parte do discurso da escrita mas não lhe é possibilitada a passagem para esse discurso.

Essa passagem está, a nosso ver, ligada à questão de assunção por parte do aluno de seu lugar social e da relação deste com a instituição na qual está inserido, de sua responsabilidade enquanto sujeito agrupador de discursos do qual se cobra unidade, coerência. E essa cobrança apresenta-se com maior frequência em cursos de 3º grau, contexto no qual destacamos

o ensino de língua estrangeira, objeto de nossa experiência.

3 A questão da autoria e o ensino de LE em cursos de 3º grau

Se o ensino de redação é secundário em língua materna na escola (apesar de que todos concordam de que é primordial), em LE ele praticamente inexistente devido, sobretudo, às dificuldades que apontamos a seguir.

Primeiramente, o aluno avalia que seu conhecimento da língua estrangeira (LE) ainda é limitado para assumir a *função-autor*. Em outras palavras, o aluno mal escreve na língua que ele acredita dominar, como escreveria na LE que pretende aprimorar? Cria-se, então, um círculo vicioso que precisa ser mudado: por não conhecer *totalmente* a língua, o aluno não escreve, deixando de escrever ou escrevendo apenas o que lhe é exigido, diminuindo as possibilidades de conhecimento dos mecanismos discursivos necessários para a produção de textos.

Uma segunda dificuldade está ligada aos mitos compartilhados pelos aprendizes de uma LE: a crença de que o controle do *todo* da língua é possível, ou seja, a crença de que quando toda a gramática e o léxico forem dominados, a produção escrita ocorrerá naturalmente.

A terceira dificuldade também resulta da pouca experiência com o

discurso escrito; o aluno está acostumado a reproduzir; não opina, não se posiciona, não critica. Ele aprendeu que não tem voz, nunca será ouvido. Considera-se, também, despreparado em termos acadêmicos: não conhece os conteúdos, como, então, vai se posicionar, assumindo a responsabilidade pelo que escreve?

Essas dificuldades foram detectadas no curso de redação em LE na universidade em que atuamos quando propusemos um programa que buscava desenvolver a capacidade dos alunos do Curso de Inglês (2º ano, duas turmas) de produzirem textos acadêmicos, salientando a importância desse gênero no contexto do 3º grau. Aos alunos foi proposta a realização de uma monografia, partindo da reflexão das diversas etapas de uma pesquisa. Foi salientada a questão da autoria, sobretudo o reconhecimento das formas de inserção de seus textos na instituição. Para isso, buscou-se mostrar que o sujeito deve assumir a responsabilidade sobre aquilo que diz (aí está a relação com o social) e, sobretudo, ser capaz de dominar um tipo específico de discurso para poder "ser ouvido" (ou lido). Isso, parece-nos, é mais facilmente entendido pelo aluno universitário quando é preparado para produzir textos que se inserem no discurso aceito pela comunidade científica. É nesse momento que ele, a partir de um estranhamento, conclui que não se escreve tudo que se pensa/fala na ordem e na forma em que isso ocorre e que, na maioria das vezes, aquilo que escrevemos reflete uma coerência e homogeneidade apenas aparente, imposta por nós na posição de autores.

Ao mesmo tempo, o aluno percebe que o domínio da forma de um

determinado discurso (no caso o texto acadêmico) não é suficiente para que esteja inscrito neste contexto. É necessário que, mesmo que sempre retomando outros dizeres (condição inevitável segundo Bakhtin, 1929), imponha ao seu texto unidade e coerência, assuma a responsabilidade por seu projeto, enfim que entenda que seu texto é feito para um público que julgará suas possibilidades de circulação. Segundo Orlandi (1988), estar inscrito no discurso da escrita significa assumir uma instância de representação, a partir do controle de mecanismos que constituem o sujeito como autor (domínio do processo discursivo) e de mecanismos através dos quais ele marca sua prática de autor (domínio dos processos textuais). Ainda conforme a autora, “na realidade (institucional) escolar, quando se fala da escrita, está se falando da formação do autor, de uma das formas de representação do sujeito (e não do sujeito em si)” (Orlandi, op.cit.:81).

4 A sala de aula e a identidade do autor

Retomando as experiências mencionadas no início deste texto e a nossa própria experiência, diríamos que há alguns aspectos comuns a todas. Em primeiro lugar, nos três casos (primeiro grau, língua materna; instituto de línguas, LE; 3º. grau, LE) houve independência na formulação do tema a escrever, havendo variações quanto ao gênero abordado. A partir do gênero, houve em todas as experiências uma orientação quanto aos mecanismos textuais que lhe são peculiares e a discussão das possibilidades de variação. Ao mesmo tempo, observa-se nos relatos a exposição por parte do aluno de suas escolhas e a apreciação feita pelo Outro (colegas e professora). A decisão da incorporação dessas vozes (ou da não-

incorporação) levou em todos os casos à re-elaboração do trabalho, seguida de reapresentação. Assim, os problemas que iam surgindo puderam ser discutidos para o aprimoramento do trabalho final, sempre regulado pela audiência. Nos três casos, o texto produzido foi submetido à apreciação de outros leitores além do professor e, o mais importante, em todas as experiências o aluno assumiu a identidade de autor e a responsabilidade por sua produção escrita.

Concluiríamos, então, sugerindo que há possibilidade da formação do autor na escola (não de escritores), segundo as experiências apresentadas. É necessário fornecer ao aluno as condições necessárias para sua inscrição no discurso da escrita (que é sempre institucional), assumindo a responsabilidade por sua produção e, ao mesmo tempo, conhecendo as limitações que esta lhe impõe (normas estabelecidas, audiência etc.). Isso exige um trabalho longo de construção (não imediatista), adequado às condições existentes nos diversos níveis e à língua estudada (materna ou estrangeira).

Referências bibliográficas

BAKHTIN, M. (Voloshinov, 1929) *Marxismo e filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1979.

FOUCAULT, M. (1971) *L'ordre du discours*. Paris: Gallimard.

_____. (1979) What's an author? In Harari, J. (ed.) *Textual strategies*. England: Methuen, p. 141-160.

GALLO, S. L. (1992) *Discurso da escrita e ensino*. Campinas, SP: Ed. da UNICAMP.

ORLANDI, E. P. (1988) *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Ed. da UNICAMP.

SARTORELLI, C. (1997) *Interação e aprendizagem na produção escrita em inglês como L2*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC-SP.