MÁRCIA VESCOVI FORTUNATO

Autoria e Aprendizagem da Escrita

Tese apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para obtenção do
título de Doutora em Educação.

Área de Concentração: Linguagem e Educação
Orientadora: Profa. Dra. Maria Thereza Fraga
Rocco

São Paulo
2009

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

375.105 Fortunato, Márcia Vescovi
F745a Autoria e aprendizagem da escrita / Márcia Vescovi Fortunato orientação
 Maria Thereza Fraga Rocco. São Paulo : s.n., 2009.
 218p. : il.

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de
Concentração : Linguagem e Educação) - - Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo.

1. Bakhtin, Mikhail, 1895-1975 2. Flower, Linda 3. Foucault, Michel,
1926-1984 4. Hayes, John R., 1929- 5. Kellogg, Ronald Thomas 6.
Escrita – Aprendizagem 7. Autoria 8. Texto – Produção 9. Ensino e
aprendizagem 10. Redação I. Rocco, Maria Thereza Fraga, orient.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Márcia Vescovi Fortunato
Autoria e Aprendizagem da Escrita

Tese apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para obtenção do
título de Doutora em Educação.
Área de Concentração: Linguagem e Educação

Aprovado em :

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

DEDICATÓRIA

Aos meus queridos companheiros nesta jornada, Miguel e Marina.
À minha mãe, *in memoriam*.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, pela liberdade.
Aos professores da banca, pela leitura e dedicação.
Aos professores suplentes, pela boa vontade e atenção.
Aos educadores da Escola Municipal de Ensino Fundamental
Professor Olavo Pezzotti, pelo acolhimento à pesquisa.
Aos professores do programa de Pós-Graduação, pelos ensinamentos.
À professora Sheila Grillo, pelo estímulo no estudo de Bakhtin.
Ao ISE Vera Cruz, colegas e alunos, pela
oportunidade de discussão do tema.
À Thaís, pelo texto tão significativo.
À amiga Maria José, pelo diálogo constante e as
sugestões sempre bem vindas.
Ao amigo Luiz Antônio, pelo exemplo.
Aos demais amigos, pela companhia e encorajamento nesse percurso.
À minha irmã, Anita, pelos cuidados e pelos conselhos.
Ao meu sobrinho, Demerval, pela atenciosa
ajuda com a língua estrangeira.
À minha filha, Marina, e ao meu marido, Miguel, pelo estímulo,
pela ajuda, pela paciência e pelo carinho cotidianos.

**Te digo o que escrevo e me dizes quem sou?
Te digo o que leio e me dizes quem és?**

Eu já compreendi a minha vida, e em última instância a mim mesma, de várias maneiras e sob diversos aspectos. Já me busquei na história, me procurei na condição de ser humano e me desinteguei para compor um som qualquer com o corpo.

Hoje, exatamente hoje, me achei de um jeito que nunca havia encontrado. Cuidadosamente tecida entre tantas palavras, minhas ou emprestadas, escritas ou faladas, vou me escrevendo de maneira nunca antes experimentada.

Já não posso mais me saber sem escrever. Nem sem ler.

Eu leio muito e de diversas maneiras. Leio o que é comum, mas que ao se mostrar aos meus olhos passa a ser somente meu. Eu leio escritos e implícitos. Palavras e imagens. Expressões e interações. Junções harmoniosas de letras que sozinhas não me permitiriam ler e reler os caminhos, os universos e até mesmo as meras informações. Embora eu não leia nas linhas das mãos toda a vida que ainda está por vir eu também já li com elas.

É na escrita que eu me escapo.

No manejo das palavras nem sempre encontro a precisão delicada que procuro, nas atitudes escrevo com marcas uma Thais completamente vulnerável à leitura alheia. Há um outro, muitos outros... Assim como não há leitura sem escrita eu também não me pareço inteira sem alguém.

Daí eu escrevo e em uma espécie de amarração de fios, de letras, vejo nascer vagarosamente, deitada sobre a folha do papel uma outra que eu desconhecia e diante dela me ponho a ler novamente.

E no recomeço sem fim há uma espécie de “acontecência” de mim. Um encontro indizível e inevitável que se dá no tempo da espera que repousa lenta e devagar. Ou seria a divagar?

Thais Abrahão

Estudante do curso de Pedagogia, do Instituto Superior de Educação Vera Cruz, em resposta a uma discussão sobre autoria ocorrida em aula da disciplina *Leitura e Escrita I: Como se lê, como se escreve*, ministrada por esta pesquisadora, em março de 2009.

RESUMO

FORTUNATO, Márcia Vescovi. **Autoria e aprendizagem da escrita**. 2009. 216fls. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

Todo ato de escrita é um movimento singular de representação simbólica, é um ato de autoria de um escritor em atividade social de comunicação. A produção de textos exige do escritor uma série de decisões e de ações de linguagem que representam um trabalho intenso, resultado de operações cognitivas complexas. A aprendizagem da escrita compreende o domínio desses procedimentos e de sua gestão durante o processo de produção de textos. Por isso, ensinar a escrever textos é ensinar procedimentos de autoria. Para demonstrar essa tese, buscamos conhecer os contextos histórico e teórico que envolvem as concepções de autoria, de texto e de ensino da escrita para situar nosso objeto. A seguir estudamos as concepções de autoria de Bakhtin e Foucault, que consideramos basilares para este trabalho. Procuramos compreender ainda o processo de composição de textos escritos e interpretá-lo à luz da concepção de autoria adotada. A partir desse estudo, foi possível analisar e descrever procedimentos de autoria e compreendê-los como atos de linguagem que desempenham funções específicas na composição de um texto. Finalmente, a análise de uma amostragem da produção escrita de estudantes do Ensino Fundamental descreveu os procedimentos utilizados pelos aprendizes e a adequação desse uso para sua aprendizagem da escrita. Concluímos que a aprendizagem da escrita requer uma prática de composição de textos contínua para seu desenvolvimento e que o ensino não pode focar um ou outro procedimento, mas o conjunto deles em toda a extensão da escolaridade.

Palavras-chave: Autoria. Escrita – Aprendizagem. Texto – Produção.

ABSTRACT

FORTUNATO, Márcia Vescovi. **Authorship and learning of writing**. 2009. 216fls. Thesis (Doctoral) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

Every act of writing is a unique movement towards symbolic representation; it is an act of authorship performed by a writer engaged in an activity of social communication. Text production requires from the writer a series of decisions and language activities, which represent an intensive work stemmed from complex cognitive operations. The learning of writing implies the mastery of these procedures as well as their management during the process of text production. Therefore, to teach to write texts is to teach authorship procedures. To demonstrate this thesis, first we had to be cognizant of the historical and theoretical contexts related to notions of authorship, text and writing education in order to situate our object. Then, we studied Bakhtin and Foucault's notions of authorship, which we considered to be pivotal to this work. We also searched to understand the process of composing written texts and to interpret them in the light of the authorship notion we endorsed. This research made it possible to analyze and to describe authorship procedures so as we could understand them as acts of language that perform specific functions in the composition of a text. Finally, sample analysis of the written production of students from elementary school helped us describe the procedures used by these novices and the adequacy of this use to their learning of writing. We arrived at the conclusion that the development of writing education presupposes a continuous practice of text composition and that good teaching cannot simply focus on one procedure or another, but on their entire set for the whole duration of schooling.

Keywords: Authorship. Writing – Learning. Text – Production.

ESQUEMAS

Esquema 1 -	Elementos do problema retórico que os escritores representam para si próprios enquanto compõem um texto.....	103
Esquema 2 -	Estrutura do modelo do processo de escrita.....	110
Esquema 3 -	Início de uma rede de objetivos.....	118
Esquema 4 -	A organização geral do novo modelo.....	124
Esquema 5 -	Macro-estágios no desenvolvimento cognitivo das habilidades de escrita.....	150

FIGURAS

Figura 1 -	Meire, 1º ano.....	162
Figura 2 -	Giovani, 1º ano.....	163
Figura 3 -	Adolfo, 1º ano.....	163
Figura 4 -	Vitória, 1º ano.....	164
Figura 5 -	Uso de travessão, ponto final e recuo de parágrafo. Josiane, 2º ano.....	165
Figura 6 -	Uso de vírgula e recuo de parágrafo. Luciana, 2º ano.....	165
Figuras 7 e 8 -	Frente e verso de texto mais longo com título, uso de maiúscula para início de frase, recuo de parágrafo e pontuação ao final da frase. Pedro Antônio, 2º ano.....	166
Figura 9 -	Uso reiterativo da palavra “fim” para encerrar o texto. Renan, 2º ano	166
Figura 10 -	Texto não segmentado. Lucas A., 4º ano	167
Figuras 11 e 12 -	Frente e verso de texto não segmentado. Tarcísia, 4º ano.....	168
Figura 13 -	Insegurança no uso do travessão. Lucas L., 4º ano.....	168
Figura 14 -	Sinalização do parágrafo. Vinícius, 4º ano.....	169
Figura 15 -	Uso de ilustração. Ismael, 4º ano.....	169
Figuras 16 e 17 -	Representação gráfica exemplar, frente e verso. Isis, 8º ano.....	170
Figura 18 -	Ausência de segmentação. Pablo, 8º ano.....	171
Figura 19 -	Ponto no início do parágrafo para sinalizar seu início. Henrique, 8º ano.....	171
Figura 20 -	Situação inicial: “Era uma vez uma lebre e a tartaruga. A lebre se achava a mais rápida da floresta e a tartaruga ria do Gabriel, a lebre.” Adolfo, 1º ano.....	175
Figura 21 -	Situação inicial: “A lebre achava que era a mais rápida.” Hugo, 1º ano.....	176
Figura 22 -	Situação inicial: “A tartaruga era uma sabichona. Ela dizia que era mais rápida do que a lebre, mas a lebre não acreditava.” Isaías, 1º ano.....	177
Figura 23 -	Situação inicial: “A tartaruga procurava a Mimi, que é a lebre, e ela foi andando pela floresta inteira. Até que enfim encontrou. Ela estava dormindo na árvore, toda folgada.” Giovani, 1º ano	178
Figura 24 -	Uso de diálogo. Meire, 1º ano.....	180
Figura 25 -	Uso de articulador típico da linguagem oral: “e”. Rodrigo, 2º ano.....	182
Figura 26 -	Situação inicial: “A lebre era muito corajosa e rápida e a tartaruga era muito medrosa e devagar.” Bruno, 2º ano.....	182
Figuras 27 e 28 -	Frente e verso de texto que reescreve todas as fases da sequência narrativa de acordo com a fábula original. Pedro Antônio, 2º ano.....	184
Figura 29 -	“A lebre e a tartaruga”. Ismael, 4º ano.....	187
Figura 30 -	Reescrita sem uso de procedimentos enunciativos. Lucas A., 4º ano.....	188
Figuras 31 e 32 -	Frente e verso da reescrita com situação inicial baseada na versão 2 da fábula Tarcísia, 4º ano.....	190
Figuras 33 e 34 -	Frente e verso de reescrita com situação inicial baseada na versão 2 da fábula. Leonardo, 4º ano.....	192
Figura 35 -	Reescrita sem marcas de parágrafos, sem sinais de pontuação e sem título. Luan, 8º ano.....	195
Figuras 36 e 37 -	Frente e verso de reescrita da fábula. Matheus, 8º ano.....	196
Figuras 38 e 39 -	Frente e verso de reescrita da fábula. Klauss, 8º ano.....	197
Figuras 40 e 41 -	Frente e verso de reescrita da fábula. Jacqueline, 8º ano.....	199

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
1.1 O PROBLEMA INVESTIGADO	12
1.2 PERCURSO DE REFLEXÃO: METODOLOGIA	17
2 CONTEXTO HISTÓRICO E TEÓRICO	21
2.1 CONTEXTO HISTÓRICO	21
2.1.1 <i>O escriba na Antiguidade</i>	22
2.1.2 <i>A constituição material do texto: da mnemônica às representações</i>	23
2.1.3 <i>A escola e o ensino de “gramática” na Idade Média</i>	29
2.1.4 <i>A invenção do autor</i>	30
2.1.5 <i>A educação pública e a alfabetização de massa no século XVIII</i>	32
2.1.6 <i>Século XX: novas práticas de leitura e de produção de textos</i>	34
2.2 CONTEXTO TEÓRICO	36
2.2.1 <i>As relações entre a escrita, a oralidade e outras linguagens</i>	37
2.2.2 <i>O texto: objeto da Lingüística Textual</i>	38
2.2.3 <i>A constituição do sentido do texto: além do objeto lingüístico</i>	43
3 AUTORIA: CONCEPÇÕES FUNDADORAS	46
3.1 BAKHTIN	46
3.1.1 <i>Algumas considerações iniciais</i>	46
3.1.2 <i>Autoria no processo de criação estética</i>	53
3.1.3 <i>Autoria e dialogia: regência de vozes</i>	58
3.1.4 <i>Autoria e estilo</i>	67
3.1.5 <i>Síntese da concepção bakhtiniana</i>	71
3.2 FOUCAULT	73
3.2.1 <i>Alguns questionamentos que deram origem à reflexão de Foucault</i>	74
3.2.2 <i>Enunciado, formação discursiva e discurso</i>	77
3.2.3 <i>Função autor</i>	79
3.2.4 <i>Autor: inserção do discurso no plano real</i>	87
3.2.5 <i>Fundadores de discursividade</i>	88
3.2.6 <i>Síntese da concepção de Foucault</i>	89
3.3 RELAÇÕES ENTRE CONCEPÇÕES DE BAKHTIN E FOUCAULT	90
4 O PROCESSO DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS	96
4.1 O PROCESSO DE PRODUÇÃO DE TEXTOS SEGUNDO FLOWER E HAYES	100
4.1.1 <i>A produção de texto como resolução de problema</i>	101
4.1.2 <i>Descrição do processo cognitivo na produção de textos</i>	108
4.2 A REVISÃO DO MODELO	123
4.3 AS “ASSINATURAS DA ESCRITA”	127
5 PROCEDIMENTOS DE AUTORIA	130
5.1 PROCEDIMENTOS DE PLANEJAMENTO	131

5.1.1.	<i>Representação do problema</i>	133
5.1.2.	<i>Representação do interlocutor</i>	134
5.1.3.	<i>Representação do autor</i>	135
5.1.4.	<i>Representação do texto</i>	137
5.1.5.	<i>Representação do conteúdo</i>	138
5.2	PROCEDIMENTOS DE PRODUÇÃO DE TEXTO	140
5.3	PROCEDIMENTOS DE REVISÃO	144
5.4	PROCEDIMENTOS DE GESTÃO DE PROCESSOS	146
6	APRENDIZAGEM DA ESCRITA	149
6.1	A PESQUISA	156
6.1.1	<i>Situação didática proposta</i>	157
6.2	ANÁLISE	160
6.2.1	<i>Representação gráfica</i>	161
6.2.2	<i>Representação do conteúdo</i>	172
6.2.3	<i>Procedimentos de autoria e ensino da escrita</i>	202
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	205
	REFERÊNCIAS	210

1 INTRODUÇÃO

Desde que, em 1997, comecei a atuar na formação de professores, tenho me dedicado a desenvolver cursos destinados a aprimorar a leitura e a escrita de estudantes adultos, em cursos de graduação ou extensão.

Essa dedicação exclusiva colocou-me frente a frente com o problema do ensino da leitura e da escrita e, mais especificamente, interessaram-me as questões relativas à produção de textos escritos, por serem as que me pareceram mais difíceis de resolver, principalmente devido à falta de formação específica que fundamentasse minha atuação e a compreensão dos problemas encontrados.

À medida que refletia sobre minha prática, fui me apaixonando pelo tema. Foi em decorrência do que se tornou, para mim, uma necessidade que investi em minha formação no programa de pós-graduação.

A autoria foi, desde o princípio, meu objeto de estudo e pesquisa. No mestrado e depois no doutorado, persegui esse tema e hoje compreendo que, mesmo tendo tomado muitas decisões baseadas em minha intuição de educadora, era o que queria e precisava estudar.

Com esta tese cumpri um plano de trabalho, venci algumas dificuldades e vislumbrei muitas outras possibilidades de investigação e pesquisa. Tenho clareza do quanto este campo é amplo e do pouco que consegui avançar com meus estudos. Conto com meus leitores, minha banca de doutorado, especialistas que, com seus comentários, podem me ajudar a melhorar este trabalho.

1.1 O problema investigado

Por muito tempo, no Brasil, acreditou-se que ensinar a escrever era, principalmente, ensinar caligrafia. Estudos foram feitos para definir qual a melhor caligrafia a ser ensinada, de modo a facilitar a escrita e, com ela, a expressão do pensamento, como se escrever um texto fosse uma questão mecânica.

Em pesquisa realizada sobre os programas de ensino das escolas paulistas na primeira metade do século XX, Esteves (2002, p. 75) observou:

Nos primeiros anos da década de 1910, as disciplinas curriculares, correspondentes ao ensino das linguagens eram a Leitura, a Linguagem (subdividida internamente em oral e escrita) e a Caligrafia, para os Grupos Escolares. Para as Escolas Isoladas, mantinham-se as mesmas disciplinas com a diferença que as Linguagens Oral e Escrita compunham matérias separadas uma da outra. Nesse sentido, o programa das Escolas Isoladas se mostrava mais avançado. [...] Nesse momento, os termos caligrafia e escrita eram utilizados como sinônimos, posto que no entendimento dos educadores tinham a mesma definição: instrumento que habilita a “manifestação” rápida e clara do pensamento que era organizado através dos conteúdos das linguagens. A linguagem oral exercitava a ordenação do pensamento para expressá-lo com clareza, enquanto a linguagem escrita normatizava a língua através da gramática e da ortografia.

Como se observa, a produção de texto, segundo essa percepção, se dava no pensamento, segundo os princípios da oralidade, e meio gráfico era utilizado para seu registro.

Assim, os investimentos eram feitos no estudo da caligrafia de modo a garantir a legibilidade do texto. Primeiro, a escrita inclinada deu lugar à vertical, por motivos de ordem tanto pedagógica – letra mais clara, fácil de desenhar, exigia menos esforço do aprendiz, era econômica e higiênica –, como de saúde física, pois se considerava que essa escrita resolveria problemas de miopia e escoliose, devido à postura ereta dos estudantes para escrever (FARIA FILHO, 2001).

Essa concentração de esforços na caligrafia estava contextualizada: tratava-se de imprimir à cultura escolar a racionalização dos processos, adotar normas para generalizar procedimentos típicos dessa esfera. Assim, “a escolarização do escrito e a escrita da fala, da língua nacional, supõem a construção de uma estrutura normativa que distinga o bom do mal uso da língua e o aluno escolarizado da criança sem escola” (VIDAL; GIVRTZ, 1998, p.21).

Esse esforço também veio a reboque de uma necessidade de impor a cultura impressa como modalidade superior à oral, talvez único argumento, naquele momento, para instituir uma cultura escrita aprendida na escola.

Nas décadas de 1920 e 1930, os representantes da Escola Nova investigaram a “escrita muscular” e, assim, recolocaram em pauta a discussão a escrita ideal, agora “baseada em movimentos ritmados do antebraço, cujo resultado era uma letra inclinada e sem talhe, uniforme no tamanho e nas ligações, obtida por tração e não por pressão” (VIDAL; GIVRTZ, 1998, p.23).

A concepção de escrita, como se observa, permanece bom tempo com a ênfase em seu caráter material, mecânico, de produção da superfície discursiva, dissociada do discurso propriamente dito. Compreendia-se a produção do pensamento lógico e racional como as qualidades de um bom texto e os estudantes eram incentivados a desenvolvê-lo em linguagem clara e concisa por meio do exercício da oralidade. O escrito representava o oral. Por isso, os

estudantes eram estimulados a buscar essas qualidades de linguagem também através do exercício da caligrafia.

A “boa linguagem”, definida como clara e concisa, e, assim, veloz, estava intimamente relacionada à “boa escrita”, para a qual os atributos da clareza e velocidade eram, também, fundamentais. Clareza e velocidade somente poderiam ser obtidas pelo desenvolvimento do pensamento lógico e racional e das técnicas apropriadas de expressão. Ao expor suas idéias, as crianças seriam levadas a buscar em tais princípios e técnicas as maneiras adequadas de ordenação do pensamento, tanto no que se refere ao conteúdo, quanto à forma. À disciplina do falar/pensar estaria associada a disciplina do escrever. (VIDAL; GIVRTZ, 1998, p.24)

E, por muito tempo, a produção de textos se associou à atividade de caligrafia. Escrever só era possível, então, enquanto atividade manuscrita, pois, segundo seus defensores, a caligrafia trazia a marca do autor, seu “DNA”. Durante muito tempo, muitos foram os que rezearam escrever a máquina, sugerindo que os tipos impressos na folha de papel homogeneizavam os textos e apagavam as marcas de autoria.

No Brasil, somente em 1946, quando foi promulgada a Lei Orgânica do Ensino Primário, o ensino (primário, secundário, superior, profissionalizante e normal) foi unificado para todo o território brasileiro, passando a ser regulamentado pelo governo federal. Antes disso, o ensino primário era responsabilidade das províncias (ESTEVES, 2002).

Talvez como reflexo dessas mudanças administrativas e em resposta ao aumento da presença das classes populares nas escolas, na segunda metade do século vinte, o ensino de Língua Portuguesa no Brasil sofreu transformações. Especialmente a partir da década de 70, com a promulgação da Lei 5692, de 1971, foi instituído o ensino de Comunicação e Expressão, que refletia uma concepção teórica influenciada pela nova teoria da informação divulgada na época (BEZERRA, 2005). A língua era concebida então como um código através do qual emissores e receptores se comunicam. As mensagens eram providas de diferentes funções, descrita em estudo notável de Jakobson (1975).

Os estudos realizados então foram bastante estimulantes para o ensino da escrita, especialmente da redação. Segundo Bezerra (2005), os livros didáticos, grandes responsáveis pela divulgação de programas de ensino, ampliaram a coletânea de textos oferecida para estudo, acrescentando aos textos literários histórias em quadrinhos e textos da esfera jornalística.

A escrita era estimulada com exercícios que pretendiam provocar a imaginação e a criatividade. Eram atividades de sensibilização que visavam ajudar o estudante a recuperar em sua memória informações, emoções, imagens ou sensações que desencadeassem a produção

de conteúdo para a escrita. O foco estava, portanto, no conteúdo: a qualidade da escrita implicava qualidade do pensamento.

Aprender a escrever é, em parte, se não principalmente, aprender a pensar, aprender a encontrar idéias e a concatená-las, pois, assim como não é possível dar o que não se tem, não se pode *transmitir* o que a mente não criou ou não aprovionou. (GARCIA, 1969, p. 273)

Assim, para escrever bem, segundo esse ponto de vista, era preciso ter uma boa idéia, um bom tema e pensar logicamente bem. Se o pensamento é bom, a forma escrita será boa, pois a escrita “transmite” o pensamento, é meio para o que se quer dizer, de modo que a forma material do texto não constitui o sentido, dá vazão a ele. A energia dos estudantes se dirigia, então, para o que se entendeu por “inspiração”.

Em pesquisa realizada em 1980, acerca dos procedimentos de revisão dos estudantes, Sommers (1994) observa que

For the students, the extent to which they revise is a function of their level of inspiration. In fact, they use the word *inspiration* to describe the ease ou difficulty with which their essay is written, and the extent to which the essay needs to be revised. If students feel inspired, if the writing comes easily, and if they don't get stuck on individual word or phrases, then they say that they cannot see reason to revise. Because students do not see revision as an activity in which they modify and develop perspectives and ideas, they feel that if they know what they want to say then there is little reason for making revisions. (SOMMERS, 1994, p. 80)¹

A partir da década de 80, com o aumento das pesquisas sobre ensino e aprendizagem da língua, os livros didáticos passaram a imprimir mudanças em seus conteúdos, metodologias e concepções teóricas. Houve também investimento em pesquisas com o objetivo de analisar como a criança constrói seu conhecimento sobre o sistema de escrita de modo a adquirir as habilidades necessárias para ler e escrever.

A partir da última década do século XX,

embora a gramática da palavra/frase continue tendo grande relevância, o texto está cada vez mais presente nesses livros (é verdade que, muitas vezes, como pretexto para o ensino de regras gramaticais), variando tanto em gênero como em autores. [...] Assim, a ênfase na leitura, análise e produção de textos narrativos, descritivos, argumentativos, expositivos e conversacionais, considerando seus aspectos enunciativos, discursivos, temáticos, estruturais e lingüísticos (que variam conforme as situações comunicativas), caracteriza-se como uma das renovações mais apregoadas no ensino de nossa língua, embora ainda insuficientemente praticada (BEZERRA, 2005, p. 43)

¹ “Para os estudantes, a extensão de sua revisão é estabelecida em função de seu nível de inspiração. Na realidade, eles usam a palavra *inspiração* para descrever a facilidade ou a dificuldade com que seus ensaios são escritos e a extensão em que necessitam ser revistos. Se os estudantes se sentem inspirados, se a escrita vem facilmente e se eles não ficam presos a palavras ou frases, então dizem que não vêem razão para revisar. Como os estudantes não vêem a revisão como uma atividade na qual eles modificam e desenvolvem perspectivas e idéias, eles sentem que, se sabem o que querem dizer, então há pouca razão para fazer revisões.” (Tradução livre desta pesquisadora)

Corroborando essa observação acerca da prática insuficiente do ensino da língua, vemos que estatísticas recentes² continuam a constatar as dificuldades dos estudantes brasileiros na produção de textos.

O presente trabalho surgiu motivado pelo problema que representa o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa nos dias atuais, no Brasil, especificamente quando se trata do desenvolvimento das habilidades necessárias para a produção de textos escritos.

A tese que aqui se pretende defender pode ser assim resumida:

Todo ato de escrita é um movimento singular de representação simbólica, é um ato de autoria de um escritor em atividade social de comunicação. A produção de textos exige do escritor uma série de decisões e de ações de linguagem que representam um trabalho intenso, resultado de operações cognitivas complexas. A aprendizagem da escrita compreende o domínio desses procedimentos e de sua gestão durante o processo de produção de textos. Por isso, ensinar a escrever textos é ensinar procedimentos de autoria.

Para discutir essa tese, foram formuladas as seguintes hipóteses:

1. Conhecer os contextos histórico e teórico que envolvem as concepções de autoria, de texto e de ensino da escrita permite situar o problema que estudamos. Ao longo da história das práticas de ensino da escrita talvez se tenha investido pouco na formação de produtores de textos. Essa pode ser uma correção de rota importante a ser feita.
2. Os procedimentos de autoria estão estreitamente vinculados às diversas atividades do processo de produção. Para distinguir esses procedimentos é necessário compreender o processo em curso durante a composição de textos escritos e interpretá-lo à luz de uma concepção de autoria.
3. É possível, então, analisar e descrever procedimentos de autoria, compreendê-los como atos de linguagem que desempenham funções específicas na composição de um texto.
4. A análise de uma amostragem da produção escrita de estudantes pode auxiliar na compreensão dos procedimentos utilizados pelos aprendizes e da adequação desse uso para sua aprendizagem da escrita.
5. A aprendizagem da escrita requer uma prática de composição de textos contínua para seu desenvolvimento. A falta de continuidade pode frustrar o

² O Relatório Pedagógico do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) de 2007 atesta que “A média geral obtida na redação foi 55,99, com desvio-padrão igual a 14,03. Metade dos alunos obteve nota igual ou inferior a 57,50. Apenas 5% dos alunos atingiram nota igual ou superior a 77,50.” (INEP, 2008, p. 100)

desenvolvimento das habilidades necessárias para responder às demandas que um adulto tem para escrever.

6. O ensino não pode focar um ou outro procedimento, mas o conjunto deles em toda a extensão da escolaridade. A produção de textos exige do escritor uma série de decisões e de ações de linguagem que representam um trabalho intenso e operações cognitivas complexas. A aprendizagem desses procedimentos se desenvolve gradativamente, ao longo dos anos, exigindo do aprendiz muita prática e do educador um programa de ensino direcionado para as aprendizagens desejáveis em cada etapa do processo.

Com a análise dessas hipóteses esperamos comprovar a tese que defendemos e contribuir para o debate do tema. Esperamos que outros pesquisadores encontrem neste trabalho um ponto de partida para novas pesquisas nesse campo de estudos.

1.2 Percurso de reflexão: metodologia

Em minha dissertação de mestrado, “Autoria sob a materialidade do discurso” (FORTUNATO, 2003), refleti sobre como a autoria, compreendida como um procedimento discursivo que dá unidade ao discurso se define em função da materialidade de que se reveste o texto oral ou escrito. O conceito de autoria de Foucault (2000) e o de meio (mídia) de McLuhan (1999) fundamentaram a análise de como diferentes culturas midiáticas – oral, manuscrita, impressa e digital – constituem diferentes procedimentos de autoria em função das possibilidades de operação da substância material que dá forma ao discurso.

Depois de tratar da autoria sob esse ponto de vista, meu objetivo, no doutorado, foi retomar o conceito de autoria, agora considerando também as reflexões de Bakhtin sobre o tema, e analisar suas implicações para o ensino da escrita.

Minha primeira preocupação foi retomar o estudo de textos que tratavam das práticas de leitura e escrita e os poucos que abordavam a autoria na perspectiva histórica. Alguns dos autores lidos então foram: Chartier (1994, 1996, 2002), Darnton (1992), Havelock (1996, 1997), Illich (1997), Morrison (1995), Olson (1997), Ong (1998), Pattanayak (1997), Petrucci (1999a, 1999b) e Verger (1999).

Como planejava uma pesquisa de análise teórica do tema, com vistas a estabelecer categorias de procedimentos que pudessem funcionar para análise da realidade, fazia-se

necessária a composição de um *corpus* para estudo, para o qual planejei recolher textos de estudantes do Ensino Fundamental, que se caracterizassem como uma produção representativa da aprendizagem de Língua Portuguesa que ocorre hoje nas escolas públicas brasileiras.

Para isso, optei pelo uso da Prova Brasil como referência para avaliar o ensino promovido pela escola escolhida. Esse exame, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), é de âmbito nacional e avalia todos os estudantes da rede pública urbana de ensino, de 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental.

Diferentemente do Saeb, exame aplicado de dois em dois anos, desde 1990, que faz avaliação por amostragem, com o mesmo foco, a Prova Brasil é universal: atinge todos os estudantes das séries avaliadas, de todas as escolas públicas urbanas do Brasil com mais de 20 alunos na série. Criada em 2005, a Prova Brasil “avalia as habilidades em Língua Portuguesa (foco em leitura) e Matemática (foco na resolução de problemas)” (INEP, 2009).

Como se observa, o exame em Língua Portuguesa avalia a leitura e não a produção escrita. Essa escolha reforça nossa hipótese de que, ao longo da história das práticas de ensino de escrita, talvez se tenha investido muito na formação de leitores e pouco na formação de produtores de textos. A incidência do foco do exame sobre a leitura comprova que a expectativa de aprendizagem para o Ensino Fundamental recai sobre as competências de leitura e não sobre as de escrita. Não há outro exame que avalie a produção escrita dos estudantes brasileiros no Ensino Fundamental.

Foi, portanto, essa Prova que orientou a escolha da Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Olavo Pezzotti, localizada na Vila Madalena, em São Paulo, onde realizei a coleta de textos. Essa instituição obteve, em Língua Portuguesa, média superior à nacional na Prova Brasil 2005 e permaneceu na média nacional no mesmo exame em 2007 (INEP, 2005, 2007). O ensino praticado nessa instituição foi considerado, então, representativo do ensino de língua portuguesa que se pratica hoje no Brasil.

Foram recolhidos textos de duas séries iniciais (1º e 2º anos), do 4º ano do ciclo 1 e do 8º ano do ciclo 2 com o intuito de analisar a evolução dos textos ocorrida entre o início e o final de cada ciclo do Ensino Fundamental.

A título de experimentação, planejei a análise de textos de estudantes do Ensino Fundamental para verificar se com o instrumental teórico de que dispunha era possível reconhecer os procedimentos em uso pelos estudantes e fazer uso dessa análise para definir pautas para o ensino da escrita. Tinha clareza de que apenas essa abordagem não poderia esgotar o assunto. Empreendi a possibilidade de ensaiar o uso das ferramentas teóricas para

argumentar que é possível admitir outras formas de organização do ensino da escrita e sugerir um caminho para isso.

Em continuidade à pesquisa teórica, estudei intensivamente alguns trabalhos de Bakhtin, arrolados detalhadamente no início do capítulo 3 desta tese, para depois retornar o estudo dos trabalhos de Foucault, também especificados no mesmo capítulo.

Em meio a esse estudo, durante leitura de Bazerman (2007), tomei conhecimento de pesquisas realizadas por pesquisadores americanos sobre o ensino da escrita de textos que abordavam questões extremamente interessantes para meu estudo, tal como a análise do processo de escrita de estudantes universitários americanos.

Dada a dificuldade de acesso a essa bibliografia – deles não há, até o momento, tradução para o Português e a maioria não se encontra disponível em nossas bibliotecas, apenas os artigos publicados em revistas cujas assinaturas digitais a USP possui – demorei um bom tempo entre a aquisição e a leitura dos textos. Como a quantidade desses textos era muito grande, fiz um recorte e selecionei o que considere mais importante, no momento, para minha pesquisa. Concentrei-me no estudo de alguns artigos de Flower e Hayes (1980, 1981, 1994), Levy e Ransdell (1996), Sommers (1994), Torrance e Galbraith (2004) e Tinjälä e Mason (2001).

Posteriormente, conheci alguns trabalhos de pesquisadores brasileiros que se referiram a alguns desses estudos, especialmente à descrição do modelo de processo cognitivo de escrita de Flower e Hayes (1980).

Kato (1987) fez uma análise desse modelo, Castro (2005) utilizou-o como uma de suas referências para investigar o processo de escrita em língua estrangeira, Santana (1992) analisou, a partir desse modelo, os elementos extralingüísticos que compõem o contexto de produção e condicionam a construção de sentido do texto escrito e Ohlweiler (2006) descreveu e analisou o processo de produção de um jornal por estudantes de Português como língua estrangeira, com base na proposta desses autores.

Em função dessa pesquisa bibliográfica, ampliou-se meu instrumental de análise e então meus objetivos tornaram-se um pouco mais específicos. Estabeleci como meta compreender as concepções de autoria de Bakhtin e Foucault e o modelo de processo cognitivo da escrita descrito por Flower e Hayes (1981, 1994) para analisar a diversidade de procedimentos de autoria mobilizados durante a produção de textos.

Em função desses propósitos, busquei outros estudos que pudessem auxiliar nessa análise. Foi então que me apoiei no trabalho de Kellogg (2008) para analisar meu *corpus*, com

o objetivo de observar como esses textos denunciavam o uso dos procedimentos de autoria e a adequação desse uso para execução da tarefa de escrita solicitada.

Para a produção desta tese, além da busca por uma bibliografia significativa e até mesmo pouco conhecida entre nós, os cursos que freqüentei no programa de pós-graduação foram importantíssimos para desencadear minha pesquisa. Os professores desses cursos certamente reconhecerão aqui sua contribuição.

Além desses estudos, durante o ano de 2007, participei do grupo que elaborou as “Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para o Ensino Fundamental: Ciclo I” (SÃO PAULO, 2007a) e as “Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para o Ensino Fundamental: Ciclo II” (SÃO PAULO, 2007b). Esse trabalho permitiu a aproximação entre os estudos de caráter teórico que vinha desenvolvendo e as questões de ordem prática implicadas na proposição de expectativas de aprendizagem de leitura e escrita para o Ensino Fundamental e, por isso, também foi importante para a finalização deste trabalho.

Na organização deste texto, optei por traduzir cada etapa de meu percurso em um capítulo e todos, no conjunto, retratam o trajeto de minha reflexão.

No próximo capítulo, comento, de uma perspectiva histórica e teórica, as práticas de escrita e de autoria, que, creio, contextualizam o tema em estudo. No capítulo 3, abordo as concepções de autoria que considero fundadoras de minha reflexão, estudo que realizei de obras de Bakhtin e Foucault. No capítulo 4, trato especialmente de uma teoria que descreve o processo cognitivo de escrita e que considereei ferramenta especial para a proposição dos procedimentos de autoria, objeto de análise e descrição do capítulo 5. No capítulo 6, analiso os textos de estudantes do Ensino Fundamental para observar como os procedimentos descritos auxiliam a compreensão do estágio de aprendizagem em que os estudantes se encontram e permitem avaliar os recursos de que dispõem para escrever. Finalmente, no capítulo 7, organizei algumas considerações finais.

2 CONTEXTO HISTÓRICO E TEÓRICO

Diferentes significados e funções atribuídos à escrita, ao texto ou ao autor podem inspirar diferentes concepções de ensino da língua. Há uma estreita conexão entre o uso social da escrita e seu ensino nas escolas, no sentido de que a exigência no plano do uso que socialmente se faz da escrita leva a escola a ensinar o que o indivíduo “necessita” aprender e representa um fator importante de influência na definição de currículos e métodos.

Ao nos propormos a estudar a autoria e suas implicações para a aprendizagem da escrita, sentimos necessidade de contextualizar esse estudo minimamente para saber quais os antecedentes dos conceitos e das práticas que abordamos.

Por isso, este capítulo organiza, de uma perspectiva histórica e teórica, um conjunto de conhecimentos sobre as práticas de escrita e de autoria que, de modo sintético, podem criar um contexto mínimo para as questões abordadas neste trabalho e funcionar como uma breve viagem de reconhecimento da origem de nossos saberes e de nossas dúvidas.

Bazerman (2007) avalia que a compreensão da evolução dos sistemas culturais da comunicação letrada pode nos auxiliar nas decisões que tomamos para nossas intervenções retóricas:

Entender a multiplicidade da escrita e como evoluiu dentro de diferentes condições e sistemas da história humana pode talvez diminuir nossa fixação em qualquer forma ou padrão particular da escrita. Podemos chegar a ver que a boa escrita não é uma coisa única e atemporal. Mas também não é uma realização puramente *ad hoc*. É uma grande e diversa gama de realizações sempre evoluindo, integrada com as muitas formas complexas da vida. Entender essa diversidade em suas muitas localizações sociais e suas muitas formas ativas é entender o que fazemos, quem somos e o que fazemos de nós mesmos em nossas vidas construídas. (BAZERMAN, 2007, p. 91)

Compartilhando essa compreensão, pareceu-nos imprescindível tecer um contexto histórico para situar o tema em discussão e fixar um posicionamento teórico que nos situe em relação ao conceito de texto com o qual dialogamos neste trabalho.

2.1 Contexto histórico

Neste tópico pretendemos mapear a origem de conceitos de autoria, revendo os papéis do escriba e do copista em relação ao autor real, comentar a invenção legal do autor e o

surgimento do que poderia ser o antecedente da concepção de autor, tal como a concebemos hoje a partir de Bakhtin e Foucault. Paralelamente, vamos comentar como, do ponto de vista de especialistas, se deu a constituição do texto, enquanto objeto gráfico, e sua relação com a constituição do pensamento e dos gêneros textuais na cultura escrita. Alguns dados sobre o ensino da escrita serão comentados, de modo a podermos observar sua correlação entre os conceitos de autoria e de texto. Como todos esses tópicos são demasiadamente amplos, vamos nos ater ao que consideramos essencial para os propósitos deste trabalho.

2.1.1. O escriba na Antiguidade

Na Babilônia, berço da escrita, por volta de 3.500 a.C. viveram os primeiros homens a conhecer os segredos da escrita: os escribas.

Aqueles escolhidos para se tornarem escribas recebiam instrução, desde tenra idade, numa escola privada, uma *e-dubba*, ou “casa das tabuletas”. [...] Os escribas deviam ter consciência do poder extraordinário conferido pelo fato de serem leitores de texto e guardavam essa prerrogativa ciumentamente. Com arrogância, a maioria dos escribas mesopotâmicos terminava seus textos com este colofão: “Que o sábio instrua o sábio, pois o ignorante não pode ver”. (MANGUEL, 1997, p. 209-211)

Os escribas mesopotâmicos constituíam uma elite aristocrática, dada a compreensão que se tinha à época da importância de seu trabalho. Um escriba necessitava ser um profissional confiável, uma vez que a ele eram atribuídas diversas tarefas de escrita que o faziam atuar nas mais altas esferas políticas e administrativas.

Eles [os escribas] eram necessários para mandar mensagens, transmitir notícias, baixar as ordens do rei, registrar as leis, anotar os dados astronômicos que permitissem manter o calendário, calcular o número necessário de soldados, trabalhadores, suprimentos ou cabeças de gado, manter o controle sobre operações financeiras e econômicas, registrar os diagnósticos e receitas dos médicos, acompanhar expedições militares e escrever despachos e crônicas de guerra, avaliar tributos, fazer contratos, preservar os textos religiosos sagrados e divertir o povo com leituras da epopéia de Gilgamesh. Nada disso poderia ser feito sem escriba. Ele era a mão, os olhos e a voz por meio dos quais se estabeleciam comunicações e se decifravam mensagens. (MANGUEL, 1997, p. 208)

Com afazeres tão diversos, o escriba era um grande “controlador” de informações e aí se explica sua posição social. Manguel ainda observa que, além de saber escrever, ele precisava saber ler, mas salienta que socialmente sua habilidade de leitura não era reconhecida, como forma de relativizar seu poder.

Sem dúvida, a habilidade de ler também lhe era essencial, mas nem o nome dado à sua ocupação, nem a percepção social de suas atividades reconheciam o ato de ler, concentrando-se quase exclusivamente em sua capacidade de registrar. No âmbito público, era mais seguro para o escriba ser visto não como alguém que buscava e reconstituía informações (e, portanto, que podia imbuí-las de sentido), mas como alguém que simplesmente as registrava para o bem público. Embora ele fosse capaz de ser os olhos e a língua de um general ou mesmo de um rei, era melhor não alardear esse poder político. (MANGUEL, 1997, p. 208)

Do ponto de vista da leitura, deter informações que poucos podiam acessar – porque poucos sabiam ler – conferia ao escriba um poder inédito na cultura mesopotâmica. A possibilidade de manipulação da informação era grande. Talvez assim se explique o temor que se tinha à época em alardear sua habilidade de leitura.

Reconhecer esse profissional da palavra como “escrevente” e não como leitor devia explicar também porque o registro era, naquele momento, atividade crucial para as sociedades que acabavam de obter a escrita, uma vez que havia muito que registrar e pouco a ser lido.

Mas se nos detivermos na análise da natureza do poder que tem aquele que escreve e o que lê, a produção do texto escrito nos parece inicialmente atividade muito mais propícia ao exercício do poder do que a de leitura, uma vez que, ao escrever, os escribas podiam alterar dados ou pensamentos ou ainda sugerir interpretações de fatos que não necessariamente interessassem ao governante a quem serviam. Esses procedimentos de autoria, em níveis mais sutis, seriam difíceis de controlar.

Entretanto, o texto escrito pelo escriba não correspondia propriamente a uma atividade de produção livre de texto ou de conhecimento. Ao contrário, para um escriba, escrever significava o mesmo que reproduzir a fala de outro, uma vez que sua tarefa consistia em escrever o que lhe era ditado. Assim era distribuído o poder: havia os que formulavam discursos e os que os escreviam. Portanto, na Antiguidade e mesmo depois dela, como veremos, o trabalho dos escribas não se confundia com o do autor.

2.1.2 A constituição material do texto: da mnemônica às representações

Nos primórdios da civilização ocidental, o alfabeto foi usado para registrar a linguagem oral como havia sido antes organizada para a memorização pelo drama, pela epopéia e pela lírica. A revolução conceitual teve início, segundo Havelock (1997), quando se percebeu que o registro total dos sons lingüísticos podia ser armazenado de maneira nova, não

mais dependente dos ritmos empregados para a memorização. Os mecanismos da memória oral puderam, então, ser lentamente substituídos pela prosa documentada, pelas primeiras histórias e filosofias, pelos primeiros corpus da lei prosaica e da retórica prosaica. Puderam ser substituídos por uma sintaxe reflexiva, de definição, descrição e análise. Assim se expressou a prosa de Platão e de todos os seus sucessores. A cultura européia lentamente caminhava em direção ao âmbito da prosa discursiva analítica, reflexiva, interpretativa e conceitual. A palavra rítmica como armazenamento e veículo de informação lentamente foi se tornando obsoleta (HAVELOCK, 1997, p. 32).

Defensor da tese do acultramento grego, Havelock considera a escrita fonética grega utilizada na prosa platônica o marco que deu início à cultura escrita ocidental. Segundo esse autor, na Grécia, até o séc. V a.C., as regras oralistas de composição ainda eram exigidas ao se elaborar até mesmo o pensamento filosófico sério e também parte do pensamento científico. A prosa platônica marcou um decisivo afastamento dessas regras: foi o primeiro exemplo de prosa de caráter ampliado produzida por qualquer das culturas que conhecemos. A rejeição por Platão de Homero e do drama grego como integrantes do currículo da educação superior de sua Academia aponta uma divisão da cultura grega: de um lado uma sociedade oralista, de outro uma sociedade de cultura escrita, que no futuro iria confiar na prosa como veículo de reflexão séria, pesquisa e registro. (HAVELOCK, 1997, p.29)

Nem todos os pesquisadores que estudaram a questão estão de acordo com essa tese. Entretanto, mesmo considerando as divergências, há consenso entre os estudiosos de que a oralidade e a escrita criam condições de produção de textos distintas, mobilizando nos interlocutores conhecimentos, comportamentos e procedimentos típicos em cada caso. Historicamente, as mudanças na materialidade do discurso e, portanto, nas formas de manifestação discursiva acarretam configurações específicas nas formas de pensamento e transformações na organização social e na cultura dos indivíduos³.

Essa passagem da cultura oral para a escrita foi lenta e progressiva. Olson (1997) afirma que há evidências de que os registros escritos eram pensados como lembretes, com função exclusivamente mnemônica, até a Idade Média. Usados primordialmente para conferir a memória, esse uso assentava-se na crença de que o conhecimento residia na mente, portanto, a escrita servia como recordação, como um índice a apontar para o que estava armazenado na memória (OLSON, 1997, p. 197).

³ Essa proposição foi tema de minha dissertação de mestrado “Autoria sob a materialidade do discurso” (FORTUNATO, 2003).

Enquanto recurso mnemônico, o texto não tem autonomia, uma vez que ele não representa o sentido por si, mas, sendo um signo que desencadeia o texto original em um contexto específico, mantém estreito vínculo com o evento oral a que remete. A memorização numa cultura oral se dá a partir de procedimentos de composição facilitadores como a organização do texto em versos, com rima, ritmo, distribuição episódica de fatos narrados etc., recursos utilizados, por exemplo, no poema épico.

Entretanto, segundo Havelock (1996), foi essa cultura não-alfabetizada da Grécia homérica que possibilitou o desenvolvimento da inteligência helênica, pois a alimentou e criou condições para seu florescimento. Seu analfabetismo, uma suposta desvantagem na competição pela cultura, constituía seu trunfo supremo na constituição de uma cultura escrita.

Nessa passagem de uma cultura a outra, o caráter coesivo da cultura oral, em que autor e discurso não se separam, se contrapôs ao caráter fragmentário da cultura escrita, resultado da autonomia do discurso. Porém, segundo Morrison (1995), o desenvolvimento do texto como domínio de coerência independente seguiu uma linha evolutiva diferente da tese defendida por Havelock.

Papiros dos séculos V, IV e III a.C. mostram que os textos eram escritos de maneira contínua, sem parágrafos, capítulos ou divisão entre as palavras e frases (Turner, 1971, p. 7-23). Papiros primitivos mostram freqüentemente uma escrita comprimida, com blocos de textos que não obedecem a qualquer das regras que comandam a disposição do espaço escrito e sem qualquer divisão física entre palavras ou frases [...] Portanto, o texto grego era construído sem qualquer auxílio ao leitor, cuja tarefa era dividir as linhas corretamente em palavras e frases[...] (MORRISON, 1995, p. 149)

Além dessa desordem gráfica do texto, os gregos não tinham, àquela época, apreço ao texto como expressão exata do autor, por isso, não havia entre os copistas a preocupação com a precisão das cópias, em manter o texto tal como o original copiado. Ou seja, o escrito não tinha valor de verdade. Essa era a questão posta pela cultura oral nos primórdios da escrita.

O texto escrito no formato gráfico que hoje conhecemos, longe de ser um fenômeno exclusivamente lingüístico, justificado por um grau superior de especialização semântica, na verdade evoluiu ao longo das mudanças específicas na estrutura geral da forma do livro iniciadas no século V, quando os escolásticos, ao traduzir obras de filósofos antigos, como Aristóteles, para o latim, buscavam uma apresentação sistemática dessas obras, procedendo a uma revisão do texto, visando a uma disposição segundo a ordem pedagógica do conteúdo (MORRISON, 1995, p. 181).

Durante a Idade Média, como a escrita continuou dominada por poucos, a prática do ditado era usual.

Para a maioria dos propósitos práticos, a escrita e a condição clerical foram coincidentes até o século XIV. A simples capacidade de assinar o nome era vista como privilégio clerical, e qualquer pessoa capaz de comprovar essa capacidade podia escapar à pena capital. [...] Todos tendiam a se tornar dictator, embora os escribas ainda fossem poucos. Surpreendentemente, até os servos portavam selos, para serem colocados sob seu dictation. (ILLICH, 1997, p. 45-46)

Por muito tempo, em nossa história, perdurou o conceito da escrita como reprodução da fala. No séc. VII, por exemplo, “uma sentença a ser registrada era ‘ditada’: era falada em *cursus*, o ritmo clássico da prosa que hoje não mais possuímos” (ILLICH, 1997, p. 44).

Além da prática do ditado, até por volta do séc. IV, a leitura era feita em voz alta. Ou seja, o oral se reproduzia na escrita que retornava ao oral durante a leitura. Manguel (1997, p. 58) comenta o relato de Santo Agostinho, registrado nessa época, em suas *Confissões*, sobre sua surpresa ao visitar Ambrósio e vê-lo lendo silenciosamente:

Ambrósio era um leitor extraordinário. Nas palavras de Agostinho: “Quando ele lia, seus olhos perscrutavam a página e seu coração buscava o sentido, mas sua voz ficava em silêncio e sua língua quieta. Qualquer um podia aproximar-se dele livremente, e em geral os convidados não eram anunciados; assim, com frequência, quando chegávamos para visitá-lo nós o encontrávamos lendo em silêncio, pois jamais lia em voz alta”.

Ainda que a leitura silenciosa pudesse ter sido realizada nesse período, apenas no século X ela se tornou usual. A leitura em voz alta tinha algumas vantagens à época: além de garantir o controle da leitura, pois o conteúdo lido podia ser conhecido, havia uma motivação de caráter técnico para a oralização do texto escrito. Àquela época, as marcas gráficas textuais inexistiam. As palavras eram escritas umas emendadas nas outras, não se usavam sinais de pontuação, nem parágrafos. Na verdade, o texto escrito era reprodução de uma conversação que, “desnaturalizada”, necessitava ser oralizada para que novamente adquirisse sentido. Ler em voz alta era, assim, uma necessidade prevista no próprio texto escrito.

Antes da invenção da tipografia, no séc. XV, e mesmo logo depois dela, enquanto os impressores e as prensas não eram muitos, a atividade do escriba se desdobrou na figura do copista que trabalhava nas *scriptoria*: indivíduo responsável pela cópia de livros, geralmente monge da igreja católica, instituição que controlou soberanamente a reprodução e circulação de livros no período. Até o séc. VIII, “o original tinha que ser ditado por um monge a vários copistas ou cada copista tinha de ler em voz alta quantas palavras pudessem ser captadas pela memória de seu auditório e, em seguida, anotá-las enquanto ‘ditava para si mesmo’” (ILLICH, 1997, p. 44).

A passagem da leitura em voz alta para a leitura silenciosa representou um momento importante na história da leitura. Por um lado, tornou a leitura uma atividade privada e os

leitores ficaram mais livres de censura. Foi então que surgiram livros obscenos e heréticos e que se tornou possível a cópia silenciosa (ILLICH, 1997).

Por outro lado, a escrita deixou de ser compreendida apenas como registro mnemônico da fala e começou a se definir a partir de um sistema com funcionamento próprio. O texto escrito passou por uma série de reformulações, ganhou marcas que tornaram possível lê-lo apenas com os olhos: os espaços entre as palavras surgiram no séc. VIII e, a partir do séc. XII, os livros se dividiam em capítulos que podiam receber título e subtítulo; foram introduzidos os parágrafos e as miniaturas tornaram-se mais ilustrativas do texto. A partir de então, tornou-se possível a elaboração de sumários e índices (ILLICH, 1997).

As mudanças na organização do texto em tópicos e a distribuição do conteúdo de forma mais clara pela página provocaram um maior aprimoramento técnico do trabalho científico e acadêmico, pois o texto melhor estruturado tornou-se ferramenta para organização do pensamento. Esse fato constitui forte indício de que o nível de clareza atingido em nossos próprios textos se deu, particularmente, em função das mudanças na organização gráfica do texto, favorecida por fatores sociais, como a evolução tecnológica dos suportes, e não por fatores de ordem lingüística (MORRISON, 1995, p. 144).

Assim, a adoção de procedimentos de organização gráfica do texto, “à luz dos novos métodos de estudo e do ensino medieval” (MORRISON, 1995, p. 147), aumentou a inteligibilidade do registro e levou ao surgimento de certo aparato acadêmico do texto. Com esse argumento, Morrison justifica a sua tese de que as práticas textuais gregas parecem insuficientes para dar origem a um texto suficientemente autônomo para funcionar como uma ferramenta capaz de alterar significativamente o modo como o pensamento organiza sua representação de mundo.

O autor faz uma crítica contundente à tese de Havelock, que vê na criação do alfabeto grego o momento revolucionário da cultura ocidental. Morrison não acredita nessa revolução impulsionada por apenas um elemento, mas considera vários componentes de ordem social. Morrison compreende que até mesmo o suporte – papiro, pergaminho, papel – modifica a função da escrita. Dessa forma, esse autor conclui que o sentido não reside exclusivamente na linguagem, mas é inerente a modelos de organização textual que têm origem social.

Chartier (2002) analisa como se formaram, entre os séculos XV e XVII, as práticas editoriais que conhecemos hoje. As técnicas usadas naquele período e as intervenções que os editores faziam nos textos visando sua publicação alteravam significativamente o manuscrito ou o original do autor e, conseqüentemente, o sentido do texto. O autor analisa historicamente esses processos de edição por que os textos passaram, e ainda passam, para demonstrar como

a mediação editorial participa da construção dos textos, ou seja, para comprovar como a materialidade da publicação (formato de página, fonte, ilustração etc.) muda a forma como lemos e muda o sentido que atribuímos aos textos.

Essa parece ser a tese de Morrison (1995), quando afirma que,

no mundo moderno, admitimos sem discutir que existe não só uma relação entre a escrita, o conhecimento e a organização textual, mas também entre as palavras e idéias do texto e a forma ou a estrutura em que são apresentadas ou tratadas. (MORRISON, 1995, p. 173)

O texto escrito não se torna estável apenas por ser escrito, mas por ter uma textualidade específica expressa pela página como unidade de organização textual, adoção de *layout* representante do desenvolvimento do raciocínio, de pontuação, ordenação alfabética como meio de dispor o material na argumentação, ordenação alfabética para facilitar consulta, uso de diagramas, institucionalização de um aparato para incorporar a fonte e a referência, como forma de verificação de que o fato e o texto estavam unidos. Essa textualidade construída historicamente é que permitiu ao texto deixar de ser um registro mnemônico usado para amparar um texto concebido como oralidade e tornar-se representação semiótica, objeto simbólico autônomo.

“A cultura moderna caracteriza-se por sua capacidade de organizar e apresentar a evolução do pensamento de forma que possibilita a organização racional e o uso pedagógico ou didático” (MORRISON, 1995, p. 191). Esse texto é produto da escrita organizada socialmente.

A passagem da mnemônica à representação ilustra como o conceito de texto transformou-se ao longo da história à medida que as tecnologias de escrita evoluíram. Ilustra igualmente a importância dos aspectos gráficos e das disposições das estruturas internas do texto para o estabelecimento de seqüências claras de pensamento e para o desenvolvimento do raciocínio lógico. Nos ajuda a compreender o texto como fenômeno social, não apenas um artefato lingüístico, e permite pensar que a homologia entre o processo histórico de construção textual e o desenvolvimento histórico do pensamento pode ser fenômeno significativo para a compreensão do movimento de constituição da autoria no processo de aprendizagem da escrita.

2.1.3 A escola e o ensino de “gramática” na Idade Média

As pessoas cultas, nas sociedades ocidentais do final da Idade Média,

[...] poderiam exprimir-se tanto em latim quanto em língua vernácula. Seus estudos de lógica e de retórica lhes teria dado a arte do raciocínio correto e da demonstração convincente. Uma longa aprendizagem da memória lhes permitia convocar, sem se referir a notas escritas, múltiplas citações de “autoridades” que fundamentavam seu saber. (VERGER, 1999, p. 111)

As escolas responsáveis pela formação desses homens cultos existiam em três níveis de estabelecimentos: a escola elementar, responsável pelo ensino da leitura e escrita, também chamadas “escolas de gramática”; as universidades, peça mestra do sistema educativo medieval, responsáveis pela formação geral e profissional dos indivíduos; e outros estabelecimentos, administrados por ordens religiosas, que promoviam formação inicial na gramática e artes e, também, em teologia, alguns deles com estudo tão aprofundado e moderno quanto o das universidades (VERGER, 1999, p. 104).

O ensino da leitura e escrita podia também ser realizado em casa, quando os pais sabiam ler e escrever, o que raramente acontecia, ou podia ser confiado a um preceptor, prática mais freqüente. As grandes cidades, como Londres e Paris, eram geralmente bem providas de escolas de gramática. A grande maioria e as mais antigas eram escolas eclesiásticas, sendo as restantes privadas. Nessas últimas, os mestres em geral, eram, às vezes, padres pobres que buscavam complementar sua renda e não ocupavam uma posição social muito reconhecida.

Em todas essas escolas, a base do ensino é evidentemente a gramática, quer dizer o latim. Aprendizagem, inicialmente passiva, por vezes associada àquela do canto, e na qual o mestre, sem dúvida, não se proibia o recurso à língua vulgar. As crianças aprendiam os textos de cor, particularmente os do saltério e de outros livros litúrgicos que tinham a vantagem de serem acessíveis mesmo nas escolas mais modestas, porque era suficiente emprestá-los à igreja vizinha. (VERGER, 1999, p. 77-78)

Além dos livros litúrgicos, alguns manuais, que se mantiveram inalterados durante o período do século XIII ao XV, eram os mesmos usados em todas as escolas do Ocidente. Esses livros continham seleta de textos simples como fábulas, provérbios, poemas, pequenas histórias moralizantes, recomendações de boas maneiras etc. Os métodos eram baseados na memorização, até por uma questão econômica: o pergaminho era caro e o papel, só conhecido nos séculos XII e XIII, não era acessível.

Segundo Verger (1999, p.79), as crianças iam para a escola com oito ou nove anos e se lá permanecessem dois ou três anos adquiriam conhecimentos elementares de leitura,

raramente de escrita. Para alcançar um nível superior o estudante deveria freqüentar a escola por oito ou dez anos. O ensino nas escolas de gramática parecia pouco sistemático e a formação do estudante, dependendo da profissão (notário ou escrevente, por exemplo), se completava no trabalho, em contato com mestres ou escribas mais antigos.

2.1.4 A invenção do autor

Na Idade Média, quando os livros eram ainda manuscritos, os textos de caráter científico deviam receber a assinatura de um autor para ter credibilidade. Era o autor que atribuía valor de verdade a uma obra. Muitos manuscritos dos séculos XIV e XV eram decorados com uma imagem de seu autor em miniatura, como uma marca de autoria (CHARTIER, 1994, p.53). Segundo Petrucci (1999a, p. 74), entre os séculos XI e XIV, expandiu-se a participação direta do autor na confecção material do livro, seja na redação própria do texto, seja na confecção do livro, e essa prática deu origem à elaboração escrita de textos mais complexos, redigidos parcial ou completamente pelo autor.

Esses são alguns indícios históricos que, segundo Chartier (1994, p. 38), permitem dizer que datam da Idade Média as primeiras manifestações quanto ao funcionamento da referência ao autor.

Foi, porém, com o advento da tipografia que se multiplicaram os livreiros e a produção impressa dos livros e, com eles, surgiram os primeiros instrumentos legais sobre direito autoral.

Até o século XVII, a propriedade literária era concedida a livreiros que detinham direito exclusivo e perpétuo sobre as obras que publicavam. O *statute* de 1709, na Inglaterra, foi o documento que investiu contra os monopólios dos livreiros londrinos, atribuindo aos autores o direito deles mesmos pedirem um *copyright* com a duração limitada a 14 anos, que poderia ser prorrogada caso o autor ainda estivesse vivo. Foi então criada a figura do autor-proprietário.

França e Inglaterra não compartilhavam as mesmas opiniões sobre direitos autorais nem concepções de “obra literária”. Enquanto na Inglaterra “os adversários da perpetuidade afirmam que as obras literárias devem ser consideradas como invenções mecânicas” (CHARTIER, 1994, p. 41), justificando que as obras resultavam de um trabalho e deviam ser submetidas à mesma legislação a que estavam submetidos outros produtos, na França

acreditava-se que “a propriedade literária com limites é injusta – pois as idéias pertencem a todos – e contrária ao progresso das Luzes – pois ela institui o monopólio de um só sobre um saber que deve ser um bem comum” (CHARTIER, 1994, p. 41).

Se, sob o ponto de vista inglês, a propriedade incidia sobre o livro e o autor era considerado seu proprietário, para os franceses, as idéias não podiam pertencer a um só e seus direitos só estavam limitados ao interesse público. Para os franceses, o valor de uma obra estava no seu conteúdo e não na forma. Os defensores da propriedade do autor passaram a discutir, então, não o direito sobre as idéias, mas sobre a forma literária, como a responsável pela autenticidade da obra, promovendo, assim, uma nova percepção estética da obra literária.

Como se observa, essa discussão sobre direitos autorais suscitou uma reflexão sobre a natureza estética da obra literária e quem ou quais aspectos dessa obra podem ser responsáveis por seu acabamento singular. Desse modo, o que estava em pauta é um conceito de autoria que não se situa no mesmo plano do conceito de autor-proprietário mas de sua implicação na obra como criador.

Introduzida no contexto dos conflitos engendrados na Inglaterra pelo statute de 1709, em particular por William Blackstone no processo Tonson versus Collins, em 1760, esse conceito que associa a unicidade da forma, o gênio próprio do autor e a imprescritibilidade da sua propriedade encontra as suas formações mais radicais na polêmica aberta na Alemanha, entre 1773 e 1794, onde, como na França ou na Inglaterra, estão ligadas à discussão sobre os privilégios de livraria e o debate sobre a própria natureza da criação literária. Em meio a essa controvérsia que mobiliza escritores (Zacharias, Becker, Kant, Fichte, Herder), emerge uma nova definição de obra, caracterizada não pelas idéias que ela veicula (que não podem ser objeto de nenhuma apropriação individual), mas por sua forma – quer dizer, pela maneira particular como o autor produz, reúne, exprime os conceitos que ele apresenta. (CHARTIER, 1994, p. 41)

Essa nova percepção da obra literária transcendeu a materialidade do livro, pois a obra adquiriu uma identidade advinda das marcas deixadas no texto pelo autor, subjetivamente. Essa concepção de obra prenuncia um novo conceito de autoria, a do autor como princípio de unidade da obra, tal como o descreveu Foucault (2006).

Segundo Chartier (1994), a partir da segunda metade do século XVIII convivem paradoxalmente duas interpretações de autor – a de criador, movido por necessidades interiores, o gênio desinteressado dos bens materiais e protegido pelo patronato, e a de profissional remunerado justamente pelo trabalho, segundo as leis de mercado. A profissionalização podia representar independência financeira e desligar o escritor das obrigações do patronato. Porém, naquela época, essa nova posição social do autor subvertia os valores tradicionais e, além disso, os novos meios impressos representavam uma vulgarização da obra e do autor. Esse preconceito gerou o “desaparecimento do autor” e tornou-se

freqüente a publicação de obras com ausência do nome do autor na página de rosto, a atribuição da origem anônima do texto a um manuscrito encontrado pelo editor-livreiro ou a criação de um autor apócrifo, enquanto estratégia para preservação da identidade do autor.

2.1.5 A educação pública e a alfabetização de massa no século XVIII

Do séc. XVI ao XIX, a Pedagogia esteve centrada na transmissão do saber, na prescrição de métodos e procedimentos didáticos e na ausência absoluta de reflexões relativas à aprendizagem e aos processos de aprendizagem. Não se tinha claro um conceito de infância que se esboçou no final do séc. XIX e se desenvolveu e se firmou no século seguinte (BARBOSA, 1994).

O ensino da leitura deu-se de modo diverso em cada lugar, assim como o processo de institucionalização do ensino laico e gratuito. Na Inglaterra do séc. XVII grande parte do aprendizado deu-se fora da escola. Famílias abastadas contratavam preceptores para educarem seus filhos. Os menos privilegiados ensinavam uns aos outros nos locais de trabalho, no campo, em casa.

Segundo Darnton (1992), na França do séc. XVIII, quase todas as escolas eram orientadas pela Igreja e os livros didáticos eram religiosos. Como se vê, a leitura e a escrita continuavam objeto de controle, exercido especialmente pelo clero.

Uma das primeiras tentativas de alfabetização de massa em escolas públicas ocorreu na França, no final do séc. XVIII, como reflexo da Revolução Francesa, que tinha como objetivo, na área da Educação, o estabelecimento de escola pública para todo cidadão. (BARBOSA, 1994). “Antes de 1789, Paris possuía 500 escolas primárias, uma para cada mil habitantes, todas mais ou menos gratuitas” (DARNTON, 1992, p. 209).

Tanto na França como na Inglaterra, nessa época, a principal preocupação era ensinar primeiro a ler, depois a escrever. Porém, a maioria das crianças saía da escola quando começava a decifrar a palavra impressa, pois já podiam participar dos rituais da Igreja. O privilégio da leitura sobre a escrita evidencia a importância dada à doutrinação e ao uso da leitura como estratégia principal de formação intelectual. Na escola, a leitura não era, entretanto, uma atividade livre de controle.

Assim, as avaliações da alfabetização, baseadas na capacidade de escrever, podem ser muito baixas, e o público leitor pode ter incluído um grande

número de pessoas que não podiam assinar seus nomes. [...] A leitura era com frequência uma questão de reconhecimento de algo já conhecido, em vez de um processo de aquisição de um novo conhecimento. (DARNTON, 1992, p. 221-222)

No final do séc. XVIII, com o desenvolvimento do papel feito a máquina, da prensa movida a vapor e do linotipo e com a alfabetização quase universal, teve início a leitura de massa que se desenvolveu no século seguinte. Darnton comenta estudos microanalíticos que constatarem que no final do século XVIII, 35% dos mestres e artesãos e 26% dos artífices (na Alemanha) e 35% os trabalhadores assalariados e empregados domésticos (em Paris) possuíam livros.

Segundo Vidal e Gvirtz (1998), até o final do século XVIII, a escola elementar basicamente ensinava a ler. A escrita era compreendida como um saber de ofício, ensinada pelas corporações de eclesiásticos ou de artesãos. Apesar da demanda da burguesia pela aprendizagem da escrita, que gerou um movimento de incorporação da escrita na escola elementar, esse ensino só se tornou possível, no século XIX, graças à simplificação das técnicas gráficas, à invenção da pena metálica e do lápis, ao barateamento do preço do papel na Europa e difusão da ardósia pequena para ser colocada sobre os joelhos e usada pelos aprendizes para os exercícios de escrita. A popularização do ensino da escrita nas escolas, considerando toda a história da escrita, é, portanto, uma experiência pedagógica bastante recente.

No final do século XIX, a leitura já não era controlada pela Igreja e já devia se constituir como atividade social e de lazer, uma vez que, na época, nos empréstimos nas bibliotecas alemãs, inglesas e americanas, 70% a 80% dos livros eram de ficção leve e apenas 1% pertencia à temática religiosa (DARNTON, 1992).

Até o desenvolvimento de outros meios, como a fotografia, o cinema, o telefone e o rádio, no final do século XVIII e início do séc. XIX, a população alfabetizada dedicou-se à leitura extensiva de livros e periódicos. A escrita era a principal mídia para divulgação de informação: “[...] grupos de artesãos, especialmente fabricantes de charutos e alfaiates revezavam-se, lendo ou ouvindo um leitor para se manterem entretidos, enquanto trabalhavam” (DARNTON, 1992, p. 216).

2.1.6 Século XX: novas práticas de leitura e de produção de textos

O séc. XX foi marcado por uma intensa mudança nas práticas de leitura e escrita. O surgimento de novas mídias, especialmente a televisão, criou novos hábitos de leitura e novas possibilidades de acesso rápido à informação. Cânones foram contestados e o mercado produtor buscou atender aos novos anseios do público leitor.

As mudanças das práticas de leitura ocorridas no séc. XX foram objeto de análises rigorosas de vários pesquisadores. O poder da escrita para divulgação de idéias e valores foi posto em questão.

Petrucci (1999b), ao analisar a situação da leitura no ocidente no séc. XX e suas possibilidades de desenvolvimento futuro, observa que,

no último século, quase todas as campanhas de alfabetização de massa realizadas em níveis nacionais ou mundiais (por exemplo, pela Unesco), em países adiantados ou em ex-colônias, apostaram preponderantemente no crescimento e na difusão da capacidade de ler, não da capacidade de escrever. Tal escolha resultou, evidentemente, do enfoque pedagógico conscientemente adotado pelas instituições que elaboraram, em toda parte, as ideologias e as metodologias da aprendizagem: a escola dos estados burgueses e a Igreja (em concorrência entre si, porém de acordo sobre este ponto), os sistemas de bibliotecas (sobretudo os dos países anglo-saxões) que elaboraram a ideologia democrática da leitura pública; a indústria editorial interessada na criação de um público cada vez mais amplo de leitores, não de "escreventes". Na realidade, na base dessa escolha universal, comum a todas as autoridades e a todos os poderes, havia também um outro fator, a saber, a consciência de que a leitura era, antes do advento da televisão, o meio mais adequado para determinar a difusão de valores e ideologias e, de qualquer modo, o mais fácil de controlar mediante regras, desde que se conseguisse dominar os processos de produção e sobretudo os de distribuição e conservação dos textos, ao passo que a escrita é uma capacidade individual e totalmente livre, que pode ser exercida de qualquer maneira, em qualquer lugar, e para produzir o que se quer, estando além de qualquer controle e, em última análise, de qualquer censura. (PETRUCCI, 1999b, p.206-207)

Petrucci alerta logo em seguida para o fato de que a produção dos textos escritos “nos níveis mais altos, e da cultura oficial” (PETRUCCI, 1999b, p. 207) também pode ser controlada, conforme demonstrou Foucault (2000). Entretanto, observa que o controle da leitura tem sido uma escolha universal, comum a todas as autoridades e a todos os poderes, através de mecanismos tais como o estabelecimento de sistemas de classificação de livros e o controle do acervo de bibliotecas públicas, a adoção de cânones literários e científicos e o estabelecimento de bibliografias de programas de ensino que filtram o que deve ser lido e estabelecem em graus diversos – da interdição à recomendação – normas para consumo de obras pelos leitores.

As campanhas de alfabetização sempre investiram na difusão da capacidade de ler e não de escrever. Essa observação de Petrucci chama a atenção para o fundamento que sustenta essa prática pedagógica. Quando o foco do ensino é a leitura, a aprendizagem se volta para a busca e o reconhecimento de informação, para a construção do conhecimento a partir da palavra lida, do pensamento formulado por outro, em diálogo com o leitor. Ao contrário, se o foco do ensino é a produção escrita, a aprendizagem se volta para a produção de conhecimento, para a constituição de um sujeito que diz, que tem opinião, que sabe comunicar aos outros sua visão de mundo. O exercício de autoria – a busca do quê e como dizer – vai consolidar a autonomia de pensamento e auxiliar os indivíduos na apropriação do conhecimento.

Ao longo da história das práticas de ensino de escrita, talvez se tenha investido muito na formação de leitores e pouco na formação de produtores de textos. Talvez essa seja uma correção de rota importante a ser feita.

Hoje sabemos que transformar o indivíduo em sujeito que atua diante dos problemas e propõe soluções (e tem voz para defender-se dos mais poderosos ou para concorrer com eles) só ocorre se ele compreender o mundo em que vive e se for produtor de conhecimento. Por isso, promover a aprendizagem da língua deve implicar não só aprender a ler e escrever, mas aprender a exercer a autoria em discursos orais ou escritos e saber distinguir os diferentes meios que dão suporte à escrita e as implicações sociais de seu uso.

O surgimento do computador pessoal provocou novas reflexões sobre essas práticas. Chartier (2002) chama a atenção para o fato de que, diferentemente do cinema e da televisão, o computador representa um novo suporte para o texto e cria uma nova forma para o livro.

A revolução do texto eletrônico é, de fato, ao mesmo tempo, uma revolução da técnica de produção dos textos, uma revolução do suporte do escrito e uma revolução das práticas de leitura. (CHARTIER, 2002, p. 113)

Dessa maneira, o que está em jogo não é tanto a perda do leitor, mas sua “transfiguração” que, segundo Chartier (2002), se processa de modo muito lento. Uma revolução tecnológica não instaura desde o princípio novas práticas, ao contrário, tratamos o novo a partir de nossas experiências anteriores.

[...] a longa história da leitura mostra com firmeza que as mutações na ordem das práticas são geralmente mais lentas do que as revoluções das técnicas e sempre em defasagem em relação a elas. Da invenção da imprensa não decorreram imediatamente novas maneiras de ler. Do mesmo modo, as categorias intelectuais que associamos ao mundo dos textos perdurarão diante das novas formas do livro. (CHARTIER, 2002, p. 112)

O uso do computador acelerou a revolução tecnológica iniciada pelas outras mídias, mas o processo de mudança ainda está em andamento. As pessoas estão escrevendo mais,

lendo mais, entretanto, não segundo os padrões vigentes na cultura escrita impressa. Isso significa que estamos desenvolvendo novos hábitos de leitura e de produção de textos.

Um dos efeitos mais marcantes no uso da língua escrita produzidos pelos novos meios foi a contestação do cânone da padronização lingüística. Internamente, em cada nação usuária da Internet, a língua padrão foi subvertida. Nas salas de bate-papo, nos *e-mails*, nos *blogs*, o uso freqüente de palavras abreviadas, erros de concordância e ortografia, uso de sinais gráficos em substituição a frases ou expressões geraram um novo uso da língua escrita. Os padrões de escrita de sinais usados nas mídias digitais são conhecidos internacionalmente. Ao mesmo tempo, grande parte dos usuários consegue aprender rapidamente rudimentos das línguas estrangeiras e se comunicar com nativos de outros países, graças aos recursos audiovisuais do meio.

A produção escrita se disseminou entre os indivíduos que usam a Internet, independentemente de sua formação escolar. A autoria passa a ser exercida como ato de subversão: qualquer pessoa pode se apoderar da palavra para escrever e publicar o que pensam. A facilidade de publicação de textos na Internet estimulou a produção escrita. O poder de ler qualquer texto, escrever e publicar no meio digital não é irrestrito, mas é muito mais amplo hoje.

É nesse cenário que a aprendizagem da escrita tornou-se mais desejada e necessária. Nos meios eletrônicos, os textos escritos são convites para relacionamentos, apresentação social e estréias literárias. É então que escrever bem faz a diferença e que a escola é exigida quanto a o ensino que promove.

2.2 Contexto teórico

O fato de tratarmos nesta tese da produção de textos escritos acabou por criar a necessidade de tecermos algumas considerações de caráter teórico para estabelecer o que compreendemos por *texto*.

Em função dessa preocupação, vamos tratar do *texto escrito* sob três pontos de vista: o da sua relação com a modalidade oral da língua e as múltiplas linguagens que transitam pelos espaços digitais; o do tratamento que lhe dispensa a disciplina que o toma como objeto de estudo, a Lingüística Textual; e o do funcionamento do texto enquanto objeto semiótico que extrapola o âmbito do lingüístico na constituição dos sentidos.

2.2.1 As relações entre a escrita, a oralidade e outras linguagens

Durante muito tempo, na cultura ocidental, sociedades inteiras utilizaram, e talvez algumas ainda utilizem, a comunicação oral exclusivamente, dispensando o uso da escrita. Embora a escrita seja reconhecidamente uma ferramenta fundamental para a formação de nossa cultura, é impossível deixar de reconhecer a importância da oralidade nas formas de organização social existentes e mesmo no estabelecimento da cultura escrita. A relação entre oralidade e escrita é tensa e intensa. Uma e outra se complementam, se interpenetram com propriedades ou efeitos que, justamente porque são próprios de uma, não podem senão ser reinventados sob as condições de existência de outra. Não é possível abordar adequadamente a escrita sem ter em conta suas relações com a oralidade.

Muito se tem tratado, no âmbito acadêmico, da relação entre a essas duas modalidades da língua ou esses dois meios de materialização do discurso. Embora distintos, tanto na forma como no uso social, os textos orais e escritos se imbricam e são comuns os gêneros textuais que se apresentam sob a forma de um, mas foram concebidos no sistema do outro: são textos escritos originários de atividades de linguagem orais (entrevistas, por exemplo) ou textos orais concebidos por meio da escrita (noticiário televisivo, por exemplo).

No curso da história da civilização ocidental, a escrita, enquanto tecnologia da palavra, passou por um longo processo evolutivo, não só porque as línguas são dinâmicas e se alteram com o uso que delas se faz, mas porque evoluíram as técnicas gráficas (de produção do sinal gráfico ou do suporte). A escrita manuscrita, impressa, digital, em rolo, códice, livro ou página eletrônica geram produtos muito diversos, com funções sociais distintas, histórica e socialmente definidas. Não só se diversificaram os suportes, os instrumentos de registro, como os gêneros textuais por eles veiculados.

Todas as tecnologias empregadas para escrever operam transformações na constituição do texto. Se o texto se altera enquanto produto (gráfico ou composicional) altera-se a relação do autor com o texto, na medida em que mudam os procedimentos de composição e de leitura, já que a nova organização textual afeta o sentido que pode ser atribuído ao texto.

Os textos não existem fora dos suportes materiais (sejam eles quais forem) de que são os veículos. Contra a abstração dos textos, é preciso lembrar que as formas que permitem sua leitura, sua audição ou sua visão participam profundamente da construção de seus significados. O “mesmo” texto, fixado em letras, não é o mesmo caso mudem os dispositivos de sua escrita e de sua comunicação. Nasce daí a importância reconquistada pelas disciplinas que têm como finalidade justamente a descrição rigorosa dos

objetos escritos e impressos que carregam os textos: paleografia, codicologia e bibliografia.(CHARTIER, 2002, p. 61-62).

Se a escrita é, em si mesma, dinâmica, sujeita a alterações em seu processo de produção, a oralidade também o é. Conhecemos bem as variedades do português falado, sujeito a variações que ocorrem no tempo, no espaço, em diferentes estratos econômicos de uma população e associadas ao uso de diferentes meios ou veículos.

Sob esse ponto de vista, o texto é um objeto dinâmico e a frequência de alterações sofridas sob os meios digitais tem sido tão grande que, hoje, se torna difícil definir um gênero textual, especialmente se o meio for a Internet. As possibilidades de compartilhamento do oral com o escrito, na Internet, se multiplicaram: *chats*, *e-mails*, *blogs* usam o escrito e o oral em estreito relacionamento também com imagens, paradas ou em movimento.

Essa multiplicidade de linguagens em relação estreita vem se proliferando com a velocidade dos avanços tecnológicos. Portanto, defender um conceito de texto torna-se tarefa difícil, porque temos que levar em conta o conjunto das formas midiáticas sob as quais ele se apresenta e as interações que realiza não só no âmbito da própria língua, como é o caso das relações que mantém com a oralidade, mas com outros sistemas de signos, tais como as linguagens visuais.

Essa possibilidade de interação, entretanto, não é nova, existe pelo menos desde a invenção do jornal impresso. O que vem ocorrendo mais assiduamente com o uso do computador é um acentuado aumento no uso dessas interações, já que o próprio veículo é, em si, mais multimídia do que os utilizados anteriormente. Hoje um maior número de pessoas produz textos mais freqüentemente exercitando essas relações entre linguagens.

É importante termos em conta, portanto, que tomar o texto como objeto que participa de uma extensa rede de relações sociais e semióticas é compreender o autor como sujeito que articula essas relações e, portanto, deve dominar não apenas conhecimento sobre o código lingüístico, mas sobretudo das práticas sociais em que está envolvido e os sistemas semióticos correlacionados ao objeto que produz.

2.2.2 O texto: objeto da Lingüística Textual

Na segunda metade da década de 1960, o texto tornou-se objeto de estudo de uma disciplina, a Lingüística Textual. Com o propósito de perceber o movimento das muitas

acomodações e compreensões que o conceito de texto sofreu desde então, vamos comentar a seguir algumas abordagens que essa disciplina tem feito do texto, sem pretender restringir demasiadamente conceitos, mas também sem a preocupação de dar conta do volume de estudos já efetuados.

Koch (2006) divide a trajetória da Lingüística Textual em fases, que assim podem ser compreendidas: uma abordagem inicial, essencialmente voltada para o estudo das gramáticas textuais, que ocupou a segunda metade da década de 1960 e foi explorada até meados da década de 1970; a abordagem pragmática, que se iniciou em meados da década de 1970 e chegou até início da década de 1980; a cognitivista, que se delineou na década de 1980 e se expandiu até a década de 1990; e as abordagens interacionistas, que, de certa forma, representam desdobramentos das anteriores, com o foco mais voltado para a dimensão sociointeracional da linguagem.

Nas primeiras abordagens,

O texto era então concebido como uma “frase complexa”, “signo lingüístico primário” (Hartman, 1968), “cadeia de pronominalizações ininterruptas” (Harweg, 1968), “seqüência coerente de enunciados” (Isenberg, 1971), “cadeia de pressuposições” (Bellert, 1970). (KOCH, 2006, p. 3)

Essa concepção tomava o texto como uma sucessão de unidades lingüísticas cuja propriedade ou característica era a coesão textual, recurso que, nos estudos da época, englobava o de coerência. Como o texto era considerado uma unidade lingüística mais alta, superior à sentença, era suscetível a uma gramática textual análoga às gramáticas da frase. Os esforços, então, caminharam nesse sentido.

Essa abordagem sintático-semântica, entretanto, não resistiu às teorias pragmáticas que compreendiam o texto como unidade básica de comunicação e de interação humana.

Com isso, a pesquisa em Lingüística Textual ganha uma nova dimensão: já não se trata de pesquisar a língua como sistema autônomo, mas sim o seu funcionamento nos processos comunicativos de uma sociedade concreta. [...] Assim, na metade da década de 70, passa a ser desenvolvido um modelo de base que compreendia a língua como uma forma específica de comunicação social, da atividade verbal humana, interconectada com outras atividades (não-lingüísticas) do ser humano. (KOCH, 2006, p. 14)

Nessa concepção, o texto passa a integrar um evento de comunicação, obedece a regras de interpretação a partir das quais o leitor estabelece a coerência do texto. Ducrot, ao definir a disciplina a que denominou “pragmática semântica” ou “pragmática lingüística” (DUCROT, 1987, p. 163-164) assim descreve seu objeto:

O problema fundamental, nesta ordem de estudos, é saber porque é possível servir-se de palavras para exercer uma influência, porque certas palavras, em certas circunstâncias, são dotadas de eficácia. [...] Não se trata mais do que se faz quando se fala, mas do que se considera que a fala, segundo o próprio enunciado, faz. [...] O objeto da pragmática semântica (ou lingüística) é

assim dar conta do que, segundo o enunciado, é feito pela fala. Para isto, é necessário descrever sistematicamente as imagens da enunciação que são veiculadas pelo enunciado.

Sob essa perspectiva, o texto é um componente de um ato verbal de comunicação que cumpre uma função comunicativa identificável, definida por um plano geral do texto. Os elementos do texto se combinam a partir de uma intenção do autor, com a função retórica de atuar cognitivamente sobre seu interlocutor. Esse, por sua vez, não é compreendido como um receptor passivo, mas como aquele que reconstrói os propósitos comunicativos do texto.

Van Dijk (1983), outro autor a explorar a abordagem pragmática, assim define o objeto dessa disciplina:

La pragmática como ciencia se dedica al análisis de los actos de habla y, más en general, al de las funciones de los enunciados lingüísticos y de sus características en los procesos de comunicación. [...] a la pragmática se le adjudica la tarea de ocuparse de las condiciones bajo las que las manifestaciones lingüísticas son aceptables (acceptable), apropiadas u oportunas (appropriate) [...] Así pues, la pragmática se ocupa de las condiciones y reglas para la idoneidad de enunciados (o actos de habla) para um contexto determinado; resumiendo: la pragmática estudia las relaciones entre texto y contexto. (VAN DIJK, 1983, p. 79-81)

Compreendendo o contexto como a situação comunicativa, van Dijk propõe que não se considerem apenas os elementos que determinam a estrutura e a interpretação dos enunciados ou os elementos determinados por eles, mas também os elementos da situação comunicativa sistematicamente ligados a ela e define todos esses elementos como parte do contexto.

Van Dijk adverte, entretanto, que não são quaisquer relações que podem ser consideradas pertinentes ao contexto. O fato de o falante estar resfriado ou ser ruivo, por exemplo, não deve ser tratado como elemento do contexto, embora possa caracterizar uma utilização da língua no momento. Tampouco são elementos do contexto as análises da sociologia ou da psicologia, que observam a classe social, formação escolar, inteligência, rapidez na leitura, motivação etc. dos interlocutores de um discurso.

O que pertence ao contexto são categorias como o falante e ouvinte, a ação que eles realizam ao produzir um enunciado ou ao ouvi-lo, o sistema lingüístico que empregam e conhecem e especialmente o que conhecem a respeito do ato de fala e as atitudes mútuas dos falantes; e as atitudes que assumem diante dos sistemas de normas, obrigações e costumes sociais, caso determinem de maneira sistemática e convencional a estrutura e a interpretação do enunciado.

Como se pode observar, sob esse ponto de vista, a compreensão de um texto obedece a regras de interpretação que levam em conta a interação e o contexto que determina essa interação de forma sistemática e convencional.

Na década de 80, os estudos de Linguística Textual se desenvolveram com a abordagem cognitivista, que compreende o texto como resultado de processos mentais, cognitivos. São valorizados os procedimentos de construção textual centrados na ativação dos saberes, de ordem social, acumulados pelos interlocutores. Nessa abordagem, valorizam-se os conhecimentos e experiências dos interlocutores, que funcionam como expectativas de comunicação, tanto do ponto de vista do autor, ao traduzi-las em palavras, como do leitor, por ocasião da atividade de compreensão de textos. Essa concepção instigou a pesquisa no sentido de desenvolver modelos que descrevessem como os processos cognitivos operam a integração dos diversos sistemas de conhecimento na produção e leitura de textos.

Todo e qualquer processo de compreensão pressupõe atividades do ouvinte/leitor de modo que se caracteriza como um processo ativo e contínuo de construção – e não apenas de reconstrução –, no qual as unidades de sentido ativadas, a partir do texto, se conectam a elementos suplementares de conhecimento extraídos de um modelo global também ativado em sua memória. Por ocasião da produção, o locutor já prevê essas inferências, na medida em que deixa implícitas certas partes do texto, pressupondo que tais lacunas venham a ser preenchidas sem dificuldades pelo interlocutor com base em seus conhecimentos prévios. Por esta razão, dependendo desses conhecimentos e do contexto, diferentes interlocutores poderão construir interpretações diferentes do mesmo texto. Os textos só se tornam coerentes para o leitor/ouvinte por meio de inferenciação. (KOCH, 2006, p. 27)

O leitor e o autor são compreendidos como sujeitos ativos que articulam e conectam fragmentos do texto para atribuir sentido ao que lêem ou escrevem.

Essa abordagem cognitivista do texto motivou o desenvolvimento de análises das estratégias textuais envolvidas tanto no processo de produção como de leitura do texto. Para os cognitivistas importa explicar como os conhecimentos que um indivíduo possui, e que estão estruturados em sua mente, são acionados de modo a resolver os problemas postos pelo ambiente.

As estratégias interacionais são determinadas socioculturalmente e trabalham com a interação verbal, tais como as estratégias de preservação das faces (*facework* – atos preparatórios, eufemismos, rodeios, mudança de tópico etc.) ou de representação positiva do *self*, que envolvem uso de formas de atenuação, de polidez, de negociação, entre outras.

As estratégias textuais não deixam de ser também interacionais. Dizem respeito às escolhas textuais que os interlocutores realizam para atingir seus objetivos e assegurar a compreensão do texto pelo leitor.

Essa abordagem cognitivista permitiu elaborar uma nova concepção de texto, a de que o sentido do texto se constrói com base em determinado funcionamento que pode ser descrito. A partir de então as pesquisas procuraram descrever as características que definem um texto como tal, a partir de critérios de textualidade (coesão textual, coerência, situacionalidade, informatividade, intertextualidade, intencionalidade, aceitabilidade etc.) que são propostos com formulações distintas, de acordo com cada pesquisa.

Assim, a Lingüística Textual entrou numa nova fase que se complementou com a abordagem sociointeracionista, que incorporou aspectos sociais, culturais e interacionais à compreensão do processamento cognitivo. Sob essa perspectiva a base da atividade lingüística está na interação e o compartilhamento de conhecimentos. Os eventos lingüísticos não são compreendidos como a reunião de vários atos individuais, mas como atividade que se faz com os outros, conjuntamente (KOCH, 2006, p. 31).

A atividade lingüística, nessa abordagem sociointeracionista, é um evento do qual participam indivíduos em interação uns com os outros. As ações conjuntas que desenvolvem exige coordenação entre eles e não atuações autônomas e independentes.

Portanto, na concepção interacional (dialógica) da língua, na qual os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores, sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e por ele são construídos. A produção de linguagem constitui atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza, evidentemente, com base nos elementos lingüísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer não apenas a mobilização de um vasto conjunto de saberes (enciclopédia), mas a sua reconstrução – e a dos próprios sujeitos – no momento da interação verbal. (KOCH, 2006, p. 32-33)

Como poderemos observar, esse conceito de texto adotado pela Lingüística Textual em suas abordagens mais recentes estão em consonância com concepções de Bakhtin e de Foucault acerca da língua e seu uso, em conceitos como enunciado, discurso, texto e gêneros do discurso.

O foco na dimensão sociointeracional da linguagem deu origem à pesquisa com interesse na descrição das diversas formas de progressão textual (articulação dos fragmentos do texto), da dêixis textual, do processamento sociocognitivo do texto, dos gêneros (incluindo os da mídia eletrônica), na abordagem de questões como a intertextualidade, o hipertexto etc. E é esse o conceito de texto em uso nesta tese.

2.2.3 A constituição do sentido do texto: além do objeto lingüístico

Bronckart (2003) compreende a linguagem humana como uma atividade de produção interativa associada às atividades sociais, constituindo, portanto, uma característica da atividade social humana, que se materializa com a semiotização das relações do indivíduo com o meio.

As representações semiotizadas são, em outros termos, os produtos de uma “colocação em interface” de representações individuais e coletivas. Essa semiotização introduz, além disso, uma **distância** nas relações que os organismos humanos mantêm com o meio; este não é mais a única instância de *controle* das representações. Essa distância, por sua vez, torna possível a **autonomização** das próprias produções semióticas. Elas podem, a partir daí, organizar-se em uma atividade particular, que continua, claro, em interdependência com as outras atividades da espécie, mas que se configura em organizações de signos dotados de uma autonomia parcial. Assim, a semiotização dá lugar ao nascimento de uma **atividade** que é propriamente **de linguagem** e que se organiza em **discursos** ou em **textos**. Sob o efeito da diversificação das atividades não verbais [*non langagières*] com os quais esses textos estão em interação, eles mesmos diversificam-se em **gêneros**. BRONCKART, 2003, p. 35)

Essa percepção das atividades de linguagem como parte de eventos sociais mais amplos que envolvem não só as representações semióticas textuais, mas ações, acontecimentos, fatos em razão dos quais a linguagem atua, funciona, representa, sustenta uma visão de mundo, constitui a noção de texto que queremos considerar como ponto de partida.

Consideramos o texto uma unidade de produção significativa em nossa cultura: são muitas as referências que se fazem aos textos enquanto objeto, unidade genérica em referência a todo e qualquer gênero, seja na modalidade oral ou escrita, veiculado em diferentes mídias. No dia-a-dia usamos nos referir aos textos enquanto fatos lingüísticos, cuja materialidade é definida e reconhecida em seu começo e fim. Um texto é um objeto que se encontra inserido em uma prática social de determinada esfera de atuação humana (literária, educativa, jurídica, jornalística etc.) e, em função dessa existência, é definido não só pelas normas lingüísticas, mas também por procedimentos de ordem social que definem o que dizer, como fazê-lo e quando.

Enquanto objeto fisicamente definido, um texto tem um começo e um fim reconhecidos pelos interlocutores, seja visualmente, seja acusticamente, delimitado no espaço ou no tempo, seja logicamente. Sendo parte de uma prática social, todo texto pertence a um gênero cujas marcas o tornam reconhecível em suas funções comunicativas pelos

interlocutores. É, portanto, objeto de interação por meio do qual os interlocutores compartilham representações de mundo. Por isso, ao atribuir sentido a um texto, o fazemos em razão de seu uso, das características e das condições das práticas que envolvem sua produção e sua recepção.

O texto não se confunde com o discurso, assim como o autor com o sujeito.

O discurso, por princípio não se fecha. É um processo em curso. Ele não é um conjunto de textos, mas uma prática. É nesse sentido que consideramos o discurso no conjunto das práticas que constituem a sociedade na história, com a diferença de que a prática discursiva se especifica por ser uma prática simbólica. [...] o texto, como dissemos, é a unidade de análise afetada pelas condições de produção e é também o lugar da relação com a representação da linguagem: som, letra, espaço, dimensão direcionada, tamanho. Mas é também, e sobretudo, espaço signifiante: lugar de jogo de sentidos, de trabalho da linguagem, de funcionamento da discursividade. [...] O sujeito, diríamos, está para o discurso assim como o autor está para o texto. (ORLANDI, 2007, p. 71-73)

Desse modo, um texto é um evento complexo porque constitui uma atividade social, em determinado momento histórico e em certo contexto cultural. Enquanto parte de uma estrutura mais complexa, o sentido de um texto é constituído a partir desse conjunto de circunstâncias que o definem.

Os interlocutores, afetados por circunstâncias semelhantes, não produzem ou interpretam textos a partir apenas de seu conhecimento de língua. Além do conhecimento lingüístico, tanto a produção como a recepção de textos requerem indivíduos que detenham saberes acerca das normas sociais que controlam e organizam a produção, a distribuição e a recepção do texto, acerca do objeto de que trata o texto e das ações que ele pode desencadear em seu meio social.

Evidentemente, podemos “ler” um texto escrito produzido por um autor cuja cultura desconhecemos. Porém, tomar um texto fora das práticas sociais que o significam constitui sempre uma perda de sentido. Daí a dificuldade de muitos historiadores atribuírem sentido a textos de culturas antigas ou extintas. Decodificar um texto é apenas uma das ações previstas em uma atividade de leitura, uma vez que

saber decifrar baseia-se essencialmente no domínio de um código de correspondência entre grafemas e fonemas, cuja aquisição requer alguns meses. Isso jamais desembocará, porém, no saber ler. As estratégias de leitura, quando se desenvolvem, provêm de um processo específico e pessoal. (FOUCAMBERT, 1994, p. 109)

Assim afetado pelas condições em que é produzido e recebido, pela forma que adquire em função da mídia sob a qual toma corpo e se concretiza, o texto não pode ser considerado apenas do ponto de vista lingüístico, até porque, se considerarmos o processo de produção e de recepção como condições de existência do texto, podemos dizer que um texto começa a

existir antes mesmo de ser registrado, por ocasião de sua concepção, de seu planejamento, e continua a ter existência depois de produzido, ou seja, ele é concluído temporariamente a cada leitura. Nesse sentido, o texto é sempre um objeto inacabado.

Visto dessa forma, um texto é sempre uma possibilidade, um objeto simbólico dinâmico que tem sua existência reconhecida em função do uso. Autor e leitor são condições de existência do texto.

Desse ponto de vista, um texto não pode ser compreendido apenas em sua materialidade, como um objeto lingüístico, mas deve ser compreendido como um complexo semiótico-discursivo em relação ao qual o objeto lingüístico é uma unidade de análise.

3 AUTORIA: CONCEPÇÕES FUNDADORAS

3.1 Bakhtin

O conceito de autoria que pretendemos esboçar neste capítulo não foi desenvolvido por Bakhtin de forma definitiva em um único texto. Ao contrário, encontra-se disperso em vários de seus trabalhos. Por isso, procuramos compor um texto que alinhe os diversos fragmentos e que, de forma coesa e clara, explicita o pensamento bakhtiniano a partir da leitura de alguns trabalhos do autor: “O autor e a personagem na atividade estética”, escrito entre 1920 e 1930 (BAKHTIN, 2003a); “O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária”, de 1924 (BAKHTIN, 2002a); “A personagem e seu enfoque pelo autor na obra de Dostoiévski” e “O discurso em Dostoiévski”, capítulos do livro “Problemas da poética de Dostoiévski”, escrito em 1929, acrescido das reformulações feitas para a edição de 1963 (BAKHTIN, 2005); “O discurso no romance”, escrito entre 1934 e 1935 (BAKHTIN, 2002b); “Formas de tempo e de cronotopo no romance”, escrito entre 1937 e 1938 (BAKHTIN, 2002c); “Os gêneros do discurso”, escrito entre 1952 e 1953 (BAKHTIN, 2003b); “O problema do texto na lingüística, na filologia e em outras ciências humanas”, notas de 1959-1961 (BAKHTIN, 2003c); o projeto de trabalho de 1961, “Reformulação do livro sobre Dostoiévski” (BAKHTIN, 2003d) e “Metodologia das ciências humanas”, último artigo publicado com a revisão de Bakhtin, em 1974 (BAKHTIN, 2003e).

Como se pode observar, há muitos textos produzidos em épocas diversas, reunidos sob uma mesma publicação. Assim, nas referências, para maior precisão na identificação das citações, optamos pela entrada de cada trabalho individualmente, como parte da obra.

3.1.1. Algumas considerações iniciais

Bakhtin é uma referência teórica importante para compreendermos o conceito de autoria, uma vez que desbravou esse campo de investigação, até então restrito aos estudos bibliográficos e jurídicos, aqueles interessados na compilação e indexação dos livros, estes na análise da legislação que regula a propriedade intelectual das obras.

Embora, desde a Idade Média, se reconheça o autor como o princípio unificador da obra (CHARTIER, 1994), no início do século XX, ainda faltava sistematização ao estudo das obras literárias e do papel do autor no processo de criação estética. Em artigo da década de 1920, “O autor e a personagem na atividade estética”, Bakhtin (2003a) observa a necessidade de uma disciplina que fizesse a abordagem da literatura a partir de princípios coerentes, elegendo o ponto de vista estético em primeiro plano:

[...] reina até hoje pleno caos na estética da criação verbal e particularmente na história da literatura. A cada passo esbarramos na confusão de pontos de vista diferentes, de planos de enfoque diversos, de princípios vários de avaliação. [...] As tentativas mais sérias de empreender um enfoque de princípio da personagem partem dos métodos biográficos e sociológicos, mas esses métodos tampouco são dotados de uma concepção estético-formal suficientemente aprofundada do princípio estético basilar da relação entre personagem e autor, pois o substituem por relações e fatores sociais e psicológicos passivos e transgredientes à consciência criadora: a personagem e o autor acabam não sendo elementos do todo artístico da obra mas elementos de uma unidade prosaicamente concebida da vida psicológica e social.

Até mesmo em trabalhos histórico-literários sérios e conscienciosos, o mais comum é extrair o material biográfico das obras e vice-versa, explicar pela biografia uma dada obra, e aí se consideram plenamente satisfatórias as justificações puramente factuais como, por exemplo, a simples coincidência entre fatos das vidas da personagem e do autor [...] São particularmente absurdas comparações factuais da visão de mundo da personagem e do autor e as explicações de uma pela outra: compara-se o aspecto abstrato do conteúdo de um pensamento isolado do autor com um pensamento correspondente da personagem. (BAKHTIN, 2003a, p. 7-8)

Com sua análise do papel do autor na construção do discurso literário, Bakhtin ilumina esse campo de investigação e instiga a pesquisa e a reflexão. Esse foi o primeiro motivo que nos levou a elegê-lo como uma referência teórica para nossos estudos.

Essa contribuição, contudo, deve ser contextualizada. Como o próprio Bakhtin nos lembra, “[...] a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais do outro” (BAKHTIN, 2003b, p. 294). Portanto, é necessário pensar a obra de Bakhtin como uma voz que representa o pensamento circulante na Rússia à sua época, pois suas reflexões freqüentemente dialogam com outras encontradas em publicações assinadas pelos formalistas russos ou pelos companheiros do Círculo de Bakhtin. Ao tratar da obra de Dostoiévski, por exemplo, Bakhtin elenca os estudos anteriores que, de alguma maneira, tocam em aspectos que se relacionam diretamente com sua abordagem (BAKHTIN, 2005, p. 3).

A crítica de Bakhtin expressa no trecho acima citado recai sobre a abordagem da literatura sujeita à indagação e à ordenação históricas, ou seja, refere-se à crítica literária que, a partir de elementos da vida do autor e de sua época, impõe uma necessária vinculação da

estética a ciências como história, psicologia e filosofia. A relação entre autor e personagem, nos estudos em referência, era então descrita pelos críticos a partir de elementos prosaicos da vida psicológica e social, transpostos diretamente para o plano estético, como se literatura e realidade se confundissem.

Mas Bakhtin não restringe sua crítica a essa abordagem pouco sistemática da literatura. Ao tratar a obra literária como discurso dominado pelas relações dialógicas extralingüísticas, Bakhtin pontua sua discordância dos formalistas russos, que concebiam o estudo da literatura centrado nas relações entre os elementos internos da obra, mas não nas relações dessa com o mundo, o autor ou o leitor. No estudo “O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária”, escrito em 1924, Bakhtin observa:

Apesar da indiscutível fecundidade e importância dos trabalhos russos sobre poética surgidos nos últimos anos, a posição científica comum, ocupada pela maioria deles, não pode ser tida como segura e satisfatória. Trata-se em particular de trabalhos dos representantes do assim chamado método formal ou morfológico, que, no entanto, também abrangem certas pesquisas que não adotam esse método por inteiro, mas que possuem alguns pressupostos comuns: tais são os estudos notáveis do professor V. M. Jirmúnski. (BAKHTIN, 2002a, p. 15)

Ao criticar o que considera atitude metodológica imprecisa, Bakhtin deixa claro que não é possível construir um sistema de juízos científicos sobre a literatura “independentemente do conhecimento e da definição sistemática da singularidade estética na unidade da cultura humana” (BAKHTIN, 2002a, p. 15). Essa conexão entre o objeto estético particular com o conjunto da cultura humana é defendida ardorosamente por Bakhtin no estudo acima citado, no qual ele afirma que “a autonomia da arte é baseada e garantida pela sua participação na unidade da cultura” (BAKHTIN, 2002a, p. 16).

Posteriormente a esse estudo de 1924, Bakhtin retoma a crítica ao formalismo no texto “Metodologia das ciências humanas”, que teve origem em ensaio esboçado entre fins de 1930 e início dos anos de 1940, mas revisto pelo autor e publicado pela primeira vez em 1974. Nesse ensaio, Bakhtin mantém sua posição anterior, porém ameniza sua crítica: “o significado positivo do formalismo: novos problemas e novos aspectos da arte; o novo, nas etapas iniciais e mais criativas de sua evolução, sempre assume formas unilaterais e extremas” (BAKHTIN, 2003e, p. 409). Nesse mesmo texto, Bakhtin marca sua posição em relação ao estruturalismo. Considera que os estruturalistas analisam apenas relações de natureza lógica entre elementos da estrutura de um texto, enquanto ele compreende essas relações como dialógicas.

Esse posicionamento de Bakhtin é o segundo motivo que nos levou a eleger sua obra como referência teórica, já que, sem negar a necessidade de indagar a obra em busca do sentido, ele atribui ao autor a função importante de conectar o que produz à realidade, uma

vez que, no ato de criação, refrata o mundo em que vive, suas referências e seus valores, em busca de atingir seus propósitos comunicativos. Por isso, ao dar unidade à obra, o autor cria um elo entre a obra e o contexto e durante a criação deixa na obra suas marcas, como rastros que apontam para si e para o mundo real. Essa posição, se por um lado responde às carências formais detectadas nas abordagens teóricas que o antecedem, por outro dialoga com as posições teóricas emergentes e sobrevive, ainda hoje, como pensamento circulante em muitos estudos voltados para a descrição das questões discursivas e literárias.

Ao procurar reunir as considerações de Bakhtin sobre autoria, nos baseamos em diferentes trabalhos do autor, produzidos em diferentes épocas (às vezes com quatro décadas de distância), com propósitos distintos e com níveis de acabamento diversos (alguns foram revistos e complementados, outros constituem projetos ou anotações). Por isso, é importante observar que as definições de termos como “enunciado”, “discurso” e “texto” nem sempre se mostram definitivamente acabadas na obra estudada. Esses termos encerram concepções que foram sendo construídas e reformuladas ao longo do tempo na obra bakhtiniana. Vamos procurar, então, delimitar o uso desses termos, cujos sentidos sorrateiramente escorrem por nossas mãos, para evitar equívocos ou incoerências com o pensamento de Bakhtin.

3.1.1.1 Enunciado e Discurso

Para Bakhtin, a língua se define como um sistema de signos que possibilita a construção de enunciados, reais unidades de comunicação discursiva (BAKHTIN, 2003b, p. 274). Tanto a palavra quanto a oração, enquanto unidades da língua, são neutras em si mesmas (BAKHTIN, 2003b, p. 290) porque não participam de qualquer evento de comunicação. A palavra da língua neutra não pertence a ninguém (BAKHTIN, 2003b, p. 294). O enunciado, ao contrário, é a palavra em uso social. Ao produzir um enunciado, o autor toma posse da palavra e a insere em um contexto comunicativo. Assim, o enunciado, unidade concreta de comunicação discursiva, é impregnado por emoções, juízos de valor e expressividade, graças ao fato de ter sido tecido por um autor, em diálogo com outros enunciados. Dessa forma, o enunciado não se confunde com a oração (unidade da língua), pois se encontra impregnado de valores éticos e cognitivos do autor.

Todo enunciado é um elo na cadeia de comunicação discursiva. Marca uma posição ativa do autor em relação a outros enunciados com os quais dialoga. Por isso, todo enunciado

é resposta. Em função desse diálogo, todo enunciado instaura uma atitude responsiva no interlocutor, por isso toda compreensão é preche de resposta. E, então, enquanto unidade discursiva concreta, os limites de cada enunciado são definidos pela alternância dos sujeitos do discurso.

Como o enunciado nunca pode ser uma unidade da língua e não pode ser definido em função de sua extensão (BAKHTIN, 2003b, p. 286), não se pode atribuir a ele uma forma definida. A forma quem lhe dá é o gênero do discurso. Sob esse ponto de vista, o enunciado pode ser compreendido como uma unidade de sentido do discurso.

Segundo Bakhtin,

[...] o discurso só pode existir de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso. O discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir. Por mais diferentes que sejam as enunciações pelo seu volume, pelo conteúdo, pela construção composicional, elas possuem como unidades da comunicação discursiva peculiaridades estruturais comuns, e antes de tudo limites absolutamente precisos. [...] Os limites de cada enunciado concreto como unidade de comunicação discursiva são definidos pela alternância dos sujeitos do discurso, ou seja, pela alternância dos falantes.” (BAKHTIN 2003b, p. 274-275)

É possível, a partir dessa compreensão, considerar o discurso como o conjunto de enunciações cuja unidade é o enunciado. Fundido em forma de enunciado e pertencendo a um determinado sujeito do discurso, o discurso pode ser apreendido e respondido por um interlocutor. Daí a idéia de que o enunciado é uma unidade concreta do discurso, pois é por meio de enunciados que são formulados os discursos. Nesse sentido, podemos tomar o discurso como um ato de linguagem que pode ser composto por um ou mais enunciados e suas réplicas, uma vez que pode compreender mais de uma enunciação.

Enquanto “língua em sua integridade concreta e viva” (BAKHTIN, 2005, p. 181) o discurso também não é uma unidade com forma definida. Como o enunciado, sua forma é dada pelo gênero. O discurso é um ato de linguagem de um sujeito, um autor, e sua concepção está inevitavelmente entrelaçada à de enunciado. É freqüente encontrarmos os termos “discurso” e “enunciado” usados com sentidos equivalentes, por isso a dificuldade em sua distinção. Bakhtin usa mais sistematicamente o termo “enunciado” em sua obra. Refere-se a “comunicação discursiva” e “discurso” muitas vezes como expressões sinônimas.

3.1.1.2 Texto

Texto é a expressão semiótica do enunciado. O uso do termo restrito à linguagem verbal pode se referir a manifestações orais ou escritas. Pelo fato de ser materialmente constituído e ter uma instância concreta, perceptível, um texto pode ser compreendido como ocorrência gráfica ou sonora do enunciado. Devido à sua concretude, é objeto possível de ser delimitado e analisado tanto do ponto de vista da lingüística como da metalingüística⁴. “Texto” é, portanto, empregado em dois sentidos: como expressão material, desprovida de relações dialógicas e como enunciado ou discurso.

Todo texto tem um sujeito, um autor (o falante ou quem escreve)
[...] Dois elementos determinam o texto como enunciado: a sua idéia (intenção) e a realização dessa intenção. As inter-relações dinâmicas desses elementos, a luta entre eles, que determina a índole do texto. (BAKHTIN 2003c, p. 308)

Estamos interessados primordialmente nas formas concretas dos textos e nas condições concretas da vida dos textos, na sua inter-relação e interação (BAKHTIN 2003c, p. 319)

[...] Os elementos da língua dentro do sistema da língua ou dentro do “texto” (no sentido rigorosamente lingüístico) não podem entrar em relações dialógicas (BAKHTIN 2003c, p. 324-325)

Só o enunciado tem relação imediata com a realidade e com a pessoa viva falante (o sujeito). [...] Fora dessa relação ele não existe em termos reais (apenas como texto). (BAKHTIN 2003c, p. 328)

Como seqüência lingüística, o texto é destituído de relações dialógicas. Por isso é passível de reprodução mecânica (cópia) tal como as impressões digitais (BAKHTIN 2003c, p. 310-311). Nesse sentido, o texto não atua enquanto língua viva, mas pode ser tomado como objeto lingüístico.

Por outro lado, o texto pode tornar-se enunciado e, nesse caso, adquirir estatuto dialógico e, como tal, constituir um novo elo na cadeia histórica da comunicação discursiva. Bakhtin confirma essa possibilidade:

O texto como enunciado incluído na comunicação discursiva (na cadeia textológica) de dado campo. O texto como mônada original, que reflete todos os textos (no limite) de um dado campo do sentido. A concatenação de todos os sentidos (uma vez que se realizam nos enunciados). (BAKHTIN 2003c, p. 309)

⁴ Ao fazer a distinção entre os objetos da metalingüística e da lingüística, Bakhtin (2005, p.183) assinala que a primeira disciplina ultrapassa os limites da segunda, porque vai além da abordagem pura da língua: abarca aspectos da vida do discurso. E a distinção entre essas disciplinas se dá principalmente sob o ponto de vista da dialogia do discurso. Para a lingüística, segundo o autor, as relações dialógicas são impossíveis, uma vez que não se pode encontrá-las entre os elementos do sistema da língua (entre as palavras do dicionário, entre morfemas etc.) ou entre elementos do texto, considerado em si, fora de seu contexto de uso social, ou mesmo entre unidades sintáticas ou orações. Por outro lado, as relações dialógicas são objetos da metalingüística. São relações extralingüísticas, que não podem, porém, ser apreendidas a não ser no discurso, compreendido por Bakhtin como fenômeno lingüístico integral concreto, enunciado.

Nessa acepção, o texto é manifestação concreta ou material do discurso e, como tal, constitui relações dialógicas extralingüísticas. Nesse sentido, “a reprodução do texto pelo sujeito (a retomada dele, a repetição da leitura, uma nova execução, uma citação) é um acontecimento novo e singular na vida do texto, o novo elo na cadeia histórica da comunicação discursiva” (BAKHTIN 2003c, p. 311). O texto tomado como discurso ou enunciado é um acontecimento único e qualquer reprodução o reinventa, porque é um evento no tempo histórico e no espaço social. Quando inserido em outro texto ou lido em outro contexto ou reapresentado sob outras condições materiais, o texto é reinterpretado em função das alterações provocadas no contexto de recepção do texto original.

É interessante observar que Bakhtin fala em “reprodução” quando se refere ao texto, não ao enunciado ou ao discurso, uma vez que apenas a materialidade é passível de repetição ou reprodução: “[...] tudo o que é suscetível de repetição e reprodução vem a ser material e meio.” (BAKHTIN, 2003c, p. 310)

Uma última observação se faz necessária. Uma vez que a abordagem da autoria por Bakhtin é parte de seu projeto de sistematização do estudo da Estética e mais especialmente da Literatura, muitas de suas formulações sobre autoria referem-se à criação do romance e nem sempre podem ser transpostas para a descrição dos procedimentos de autoria em outros gêneros de discurso. Ao mesmo tempo, é importante lembrar que:

A imensa maioria dos gêneros literários é constituída de gêneros secundários, complexos, formados por diferentes gêneros primários transformados (réplicas do diálogo, relatos cotidianos, cartas, diários, protocolos, etc.) Tais gêneros secundários da complexa comunicação cultural, em regra, *representam* formas diversas de comunicação discursiva primária. (BAKHTIN, 2003b, p. 305)

Tal observação já fora feita por ocasião do estudo “O discurso no romance” (BAKHTIN, 2002b), quando Bakhtin enunciou o plurilingüismo do romance, gênero que introduz em sua composição diversos outros gêneros, literários ou não.

Essa possibilidade de integração de gêneros ilustra a dinâmica de transformação e migração de gêneros de uma esfera para outra. Portanto, a concepção de autoria de Bakhtin, mesmo estando escorada em gêneros literários, pode ser reconhecida em outros gêneros, desde que se tenha em conta que cada forma composicional vai gerar diferentes procedimentos de autoria em cada contexto de enunciação.

Feitas essas colocações iniciais, vamos nos deter a seguir na reflexão sobre como se constitui a autoria no processo de criação estética.

3.1.2 Autoria no processo de criação estética

Em artigo de 1924, “O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária” (BAKHTIN, 2002a), Bakhtin considera a obra literária como produto da transformação sistemática de um conjunto verbal no todo arquitetônico de um evento esteticamente acabado. Esse processo de transformação implica um conteúdo que se origina nos acontecimentos do plano da existência (do real), mas dele é libertado pela forma estética.

Essa forma artística, que é inteiramente realizada no material de que se compõe a obra – no caso da literatura, a língua –, é determinada não só pelo objetivo estético do autor como pela natureza do material. A forma estética, entretanto, não deve ser considerada apenas como “técnica” (BAKHTIN, 2002a, p. 57), justamente porque, por ser forma de um conteúdo, relaciona-se axiologicamente com ele. Daí a importância que Bakhtin atribui à distinção rigorosa entre forma arquitetônica e composicional:

As formas arquitetônicas são as formas dos valores morais e físicos do homem estético, as formas da natureza enquanto seu ambiente, as formas do acontecimento no seu aspecto de vida particular, social, histórica etc.; todas elas são aquisições, realizações, não servem a nada, mas se auto-satisfazem tranquilamente; são as formas da existência estética na sua singularidade. As formas composicionais que organizam o material têm um caráter teleológico, utilitário, como que inquieto, e estão sujeitas a uma avaliação puramente técnica, para determinar quão adequadamente elas realizam a tarefa arquitetônica. A forma arquitetônica determina a escolha da forma composicional: assim, a forma da tragédia (forma do acontecimento, em parte do personagem – o caráter trágico) escolhe a forma composicional adequada – a dramática. Naturalmente, não é por isso que se deva concluir que a forma arquitetônica existe em algum lugar sob um aspecto acabado e que pode ser realizada independente da forma composicional. (BAKHTIN, 2002a, p. 25)

Sem clareza sobre essa distinção, não é possível a correta colocação do problema do estilo, um dos mais importantes da estética, segundo Bakhtin (2002a, p. 26). Portanto, parece necessário saber como a forma composicional, enquanto organização do material, realiza uma forma arquitetônica, ou seja, unifica e organiza os valores cognitivos e éticos.

O ato de dar forma estética e axiologicamente significativa a um conteúdo é realizado pelo autor que, nesse processo de construção estética, busca encontrar-se a si mesmo, identificando a forma que corporifica seus valores cognitivos e éticos.

Eu devo experimentar a forma como minha relação axiológica ativa com o *conteúdo*, para prová-la esteticamente: é na forma e pela forma que eu canto, narro, represento, por meio da forma eu expresso meu amor, minha certeza, minha adesão. (BAKHTIN, 2002a, p. 58)

A obra de arte, portanto, é resultado de uma atividade intencional do autor, que marca sua posição cognitiva e ética ao dar forma ao conteúdo. O material adquire forma estética que exprime essas marcas da subjetividade do autor.

O processo de criação, assim, compreende uma sucessão de procedimentos em que se dá a “formatação” do conteúdo sob um meio material – no caso da literatura são procedimentos de enunciação lingüística. O material adquire forma estética e ganha autonomia. Assim, é a forma que atribui às palavras sua condição de enunciado e de objeto da cultura.

Uma vez que sujeitos e eventos tornam-se expressão semiótica (BAKHTIN, 2003c, p. 310), o conteúdo de uma obra não pode ser apreendido fora dela. E é, talvez, por isso que a forma axiológica não pode ser apreendida isoladamente da forma composicional. O texto é um objeto construído e a linguagem é a ferramenta que possibilita sua construção. A forma, enquanto realização da relação ativa e subjetiva do autor com o conteúdo, resulta de um processo, de uma atividade de autoria.

Ao isolar um acontecimento do plano empírico e transpor seu conteúdo para um meio sígnico, o autor lhe dá uma determinada forma e, assim, o (re)inventa. O objeto isolado não coincide mais com o objeto real na unidade da natureza, pois está fora do contexto original. O isolamento é uma estratégia de autoria que dá início ao processo de criação do objeto estético, cujas relações passam a se dar com a unidade da cultura. Assim, a relação dos conteúdos de uma obra com eventos do plano da existência (empírico) se dá por meio de procedimentos de representação.

Em seu “O discurso no romance”, escrito entre 1934 e 1935, esse princípio da representação é retomado. Ao tratar do que torna o romance um objeto plurilingüístico, Bakhtin afirma:

No romance, o homem que fala e sua palavra são objeto tanto de representação verbal como literária. O discurso do sujeito falante no romance não é apenas transmitido ou reproduzido, mas representado artisticamente e, à diferença do drama, representado pelo próprio discurso (do autor). (BAKHTIN, 2002b, p. 135)

É, portanto, o isolamento, a tomada de posse do conteúdo pelo autor, o deslocamento do fragmento do acontecimento do seu contexto original que torna possível a criação artística. Assim, a principal função da forma é isolar o acontecimento para torná-lo objeto inventado.

A representação tem por objeto não os eventos em si, mas a relação axiológica que o autor mantém com eles. Em “O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária”, de 1924, (BAKHTIN, 2002a), Bakhtin já pensava esse autor que em seu processo de criação exerce a função de inventor ativo do objeto como o **autor-criador**, elemento da

obra, diferente do **autor real** (ou **autor-pessoa**), elemento do acontecimento ético e social da vida.

O produto gerado por essa intervenção do autor é resultante de escolhas sógnicas, cognitivas e éticas. Portanto, o autor concentra em seu gesto construtor todas as possibilidades de vir-a-ser da obra – a obra se constitui por meio do autor e vice-versa, uma vez que o autor-criador deixa na obra um rastro de si e se torna um elemento constitutivo de sua forma artística. A obra em sua materialidade estética é em relação ao autor seu meio e seu fim.

Embora aceite a possibilidade de a obra refratar a visão de mundo do autor, Bakhtin não admite a comparação meramente factual, que confunda o autor-criador com o autor real, pois isso demonstra a incompreensão do princípio criador da relação do autor com a personagem (BAKHTIN, 2003a, p. 9).

Essa distinção entre autor-criador e autor real é uma proposição recorrente em Bakhtin, apresentada no ensaio “O autor e a personagem na atividade estética”, escrito na década de 1920 (BAKHTIN, 2003a, p. 9), em seu estudo de Dostoiévski (BAKHTIN, 2005, p. 184) e posteriormente em suas notas de 1959-1961, quando aborda questões relativas ao texto (BAKHTIN, 2003c, p. 321-322).

[...] todo enunciado tem uma espécie de autor, que no próprio enunciado escutamos como o seu criador. Podemos não saber absolutamente nada sobre o autor real, como ele existe fora do enunciado. As formas dessa autoria real podem ser muito diversas. Uma obra qualquer pode ser produto de um trabalho em equipe, pode ser interpretada como trabalho hereditário de várias gerações, etc., e apesar de tudo, sentimos nela uma vontade criativa única, uma posição determinada diante da qual se pode reagir dialogicamente. A reação dialógica personifica toda enunciação à qual ela reage. (BAKHTIN, 2005, p. 184)

O autor-criador é uma das faces do autor real, pessoa física, que se expressa de um ou outro modo sob a imagem de autor que criou. Nesse sentido, esse autor representado ocupa uma posição determinada no discurso, dirige a cena e reage dialogicamente aos personagens e às situações enquanto os cria. Para Bakhtin, o autor real não é percebido pelo leitor do enunciado, apenas o autor que ele postula, o autor-criador, por meio do qual se manifesta. Portanto, o autor-criador é uma possibilidade, um devir do autor real.

O conceito de autor torna-se mais claro, na medida em que Bakhtin trata o sujeito que ocupa uma posição no enunciado como o autor representado, cuja imagem não está claramente definida como as demais que cria. O autor se insinua na obra, deixa seu rastro, um princípio representador, cuja manifestação (ou posição) pode ser percebida, compreendida, sentida, mas não pode ser delimitada, definida. Uma vez que o autor-criador não coincide com

o autor real, é possível reconstituir diferentes imagens de um mesmo autor-criador, a partir da percepção de diferentes posições que ele pode ocupar ao longo do discurso.

Essa imagem do autor, entretanto, mesmo quando representa o autor real, nos discursos narrados em primeira pessoa, ou nos relatos autobiográficos, por exemplo, não deixa de ser uma representação. É um “autor parcialmente representado, mostrado, que integra a obra como parte dela.” (BAKHTIN, 2003c, p. 314)

Para compreender melhor o lugar desse autor-criador na obra em relação às personagens e mesmo ao autor real, é interessante atentar para o tratamento dado ao tempo e ao espaço na literatura.

Em “Formas de tempo e de cronotopo no romance”, Bakhtin analisa a relação entre o tempo e espaço na literatura, a que chama de *cronotopo*.

Aqui o tempo condensa-se, comprime-se, torna-se artisticamente visível; o próprio espaço intensifica-se, penetra no movimento do tempo, do enredo e da história. Os índices do tempo transparecem no espaço, e o espaço reveste-se de sentido e é medido com o tempo. Esse cruzamento de séries e a fusão de sinais caracterizam o cronotopo artístico. (BAKHTIN, 2002c, p. 211)

Bakhtin compreende que os gêneros se distinguem pelos diferentes cronotopos, criados e interpretados a partir dos cronotopos reais, históricos. Por isso é importante sua análise para os estudos literários. Observa também que autores e leitores podem compartilhar os cronotopos representados nos textos, apesar de se encontrarem em tempos e espaços reais diferentes, separados às vezes por séculos e por distâncias espaciais muito grandes.

A obra e o mundo nela representado penetram no mundo real enriquecendo-o, e o mundo real penetra na obra e no mundo representado, tanto no processo de sua criação como no processo subsequente da vida, numa constante renovação da obra e numa percepção criativa dos ouvintes-leitores. Esse processo de troca é sem dúvida cronotópico por si só: ele se realiza principalmente num mundo social que se desenvolve historicamente, mas também sem se separar do espaço histórico em mutação. Pode-se mesmo falar de um cronotopo criativo particular, no qual ocorre essa troca da obra com a vida e se realiza a vida particular de uma obra. (BAKHTIN, 2002c, p. 359)

Em sua análise do romance, Bakhtin analisa o espaço e o tempo do autor e das personagens e observa que o cronotopo do autor-criador não é o mesmo representado na obra, de que participam as personagens, nem coincide com o do autor real. Segundo Bakhtin, ele situa-se não exatamente fora dos cronotopos do mundo por ele representado, mas como que em uma tangente desses cronotopos, uma vez que ele representa o tempo e o espaço como se ele o visse, mas de um ponto de vista mais distante do que o das personagens, por exemplo. Como autor-criador, ele deve se mover entre os cronotopos representados ocupando a posição de personagens e do narrador. E mesmo quando o texto é autobiográfico, Bakhtin adverte que

“como seu criador, ele igualmente permanecerá fora do mundo representado” (BAKHTIN, 2002c, p. 360).

Por isso, na obra literária, o discurso do autor não se confunde com o das personagens, vai além: ultrapassa a dimensão discursiva da personagem e situa-se em outro plano, pois o autor, enquanto “consciência criadora”, detém mais conhecimento do que a personagem e tem um excedente de visão que torna seu discurso inacessível a ela. Ele se coloca na posição de sujeito onisciente (BAKHTIN, 2003a, p. 11) e onipresente (BAKHTIN, 2002c, p. 360).

É porque o mundo representado não pode nunca ser cronotopicamente idêntico ao real que Bakhtin alerta para o uso da expressão “imagem do autor”:

[...] tudo que se tornou imagem numa obra e, conseqüentemente, ingressou nos seus cronotopos, é criado e não criador. “Imagem do autor”, caso se compreenda com isso o autor-criador por baixo dela, é uma *contradictio in adjecto*; toda imagem é algo criado, não criador. Naturalmente, o ouvinte-leitor pode criar ele mesmo a imagem do autor (e freqüentemente cria-a, ou seja, de alguma forma representa o autor); com isso ele pode utilizar material biográfico e autobiográfico, estudar a época em que o autor vivia e criava, e outros materiais sobre isso. Entretanto ele (o ouvinte-leitor), cria apenas a imagem artístico-histórica, que pode ser mais ou menos verdadeira e profunda, ou seja, subordinadas aos critérios que freqüentemente são empregados para esse tipo de imagem; mas, naturalmente, ele jamais poderá penetrar na trama figurada da obra. (BAKHTIN, 2002c, p. 361)

Essa advertência chama a atenção sob três aspectos. Primeiro, ao falarmos da imagem do autor em um texto, estamos nos referindo a uma criação do receptor da obra, portanto, estamos falando desse lugar de interlocutor; segundo, uma vez que é possível a reconstituição dessa representação do autor durante a recepção da obra, podemos afirmar que o texto carrega marcas dessa autoria; terceiro, ao dizer que o receptor pode recorrer a elementos extratextuais que compõem a vida do autor real (biografia, autobiografia etc.), Bakhtin observa que o autor-criador mantém na obra alguma identidade com o autor real e pode ser compreendido como uma porção desse autor real ou mesmo um desdobramento dele. Portanto, o autor-criador se conecta em algum ponto ou de alguma maneira com o autor real.

Em síntese, podemos afirmar que o autor é um princípio representador (BAKHTIN, 2003c, p. 314) que se deixa perceber, não como presença física, mas como uma voz que se insinua e se faz sentir. Falar de autoria, portanto, é falar de processo de representação verbal. Qual a relação (ou vínculo) entre o representador e o representado? É o que trataremos a seguir.

3.1.3 Autoria e dialogia: regência de vozes

A dialogia é, na obra bakhtiniana, um princípio que rege as relações entre enunciados. Esse princípio é fundador do conceito de enunciado, uma vez que

[...] todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa mas também de alguns enunciados antecedentes – dos seus e dos alheios – com os quais o seu enunciado entra nessas ou naquelas relações (baseia-se neles, polemiza com eles, simplesmente os pressupõe já conhecidos do ouvinte). Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados. (BAKHTIN, 2003b, p. 272)

Desse modo, todo ato de linguagem é dialógico. Ao longo da vida, em cada época, em cada esfera, os indivíduos lançam mão do já dito, dos discursos que são referências em sua cultura, em seu meio, dos livros, das obras de arte, dos meios de comunicação, para tecer comentários, desenvolver teses, contar histórias, formular outros discursos, enfim. É por isso que Bakhtin, em “Os gêneros do discurso” (1952-53), afirma que a experiência discursiva individual se forma e se desenvolve em interação constante e contínua com os enunciados dos outros.

Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas) é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilabilidade, de um grau vário de aperceptibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos e reacentuamos. (BAKHTIN, 2003b, p. 294-295)

Toda atividade discursiva, portanto, supõe interlocução e esta se dá a partir de demandas, conscientes ou não, explícitas ou não.

Essa orientação dialógica da comunicação discursiva, já havia sido formulada em textos anteriores. Em “O discurso no romance” (1934-35), Bakhtin, argumenta que entre um discurso e seu objeto existem sempre os discursos de outros sobre o mesmo objeto. Portanto, o objeto se encontra perturbado e tenso por idéias gerais, pontos de vista e apreciações alheias. A concepção do objeto pelo discurso é, portanto, um ato complexo, pois se tece com os milhares de fios dialógicos existentes, “um multidiscurso social, uma torre de Babel que se manifesta ao redor de qualquer objeto” (BAKHTIN, 2002b, p. 88).

Mas a dialogicidade interna do discurso não se esgota aí. “Ao se constituir na atmosfera do ‘já dito’, o discurso é orientado ao mesmo tempo para o discurso-resposta que ainda não foi dito” (BAKHTIN, 2002b, p. 89). É o discurso orientado para o interlocutor: o autor, antecipando a reação do ouvinte/leitor, tece o seu discurso em resposta ao que vai ser

dito. Desse modo, Bakhtin fixa ao menos dois tipos de relações dialógicas que ocorrem internamente no discurso: aquela que se orienta para os discursos alheios, para o já dito, e aquela que se dirige para o interlocutor, formulando uma resposta antecipada ao que vai ser dito.

Em alguns discursos, entretanto, essa formulação antecipada da resposta ao interlocutor está prevista na estrutura composicional do gênero. Nas formas retóricas, a orientação para o ouvinte encontra-se representada formalmente e, freqüentemente, segundo Bakhtin, o efeito perlocutório desse diálogo com o interlocutor pode encobrir o objeto: “a persuasão do ouvinte concreto torna-se um problema independente e desvia o discurso de seu trabalho criador sobre o próprio objeto.” (BAKHTIN, 2002b, p. 91).

Em “O problema do texto na Lingüística, na Filologia e em outras ciências humanas”, de 1959-1961, Bakhtin analisa o funcionamento da orientação para o interlocutor no ato da construção do discurso:

Ao construir o meu enunciado, procuro defini-lo [o enunciado do outro] de maneira ativa; por outro lado, procuro antecipá-lo, e essa resposta antecipável exerce, por sua vez, uma ativa influência sobre o meu enunciado (dou resposta pronta às objeções que prevejo, apelo para toda sorte de subterfúgios, etc.). Ao falar, sempre levo em conta o fundo aperceptível da percepção do meu discurso pelo destinatário: até que ponto ele está a par da situação, dispõe de conhecimentos especiais de um dado campo cultural da comunicação; levo em conta as suas concepções e convicções, o seus preconceitos (do meu ponto de vista), as suas simpatias e antipatias – tudo isso irá determinar a ativa compreensão responsiva do meu enunciado por ele. Essa consideração irá determinar também a escolha do gênero do enunciado e a escolha dos procedimentos composicionais e, por último, dos meios lingüísticos, isto é, o estilo do enunciado. (BAKHTIN, 2003c, p. 302)

As relações que o discurso do autor estabelece em resposta ao discurso do leitor engendram efeitos estilísticos distintos daqueles mobilizados no diálogo com o discurso alheio porque são outros os aspectos envolvidos na relação:

Esse novo aspecto da dialogicidade interna do discurso distingue-se daquilo que foi definido como o encontro com o discurso de outrem no próprio objeto: pois aqui o objeto não é utilizado como arena de encontro, mas é o círculo subjetivo do ouvinte. Por isso, esta dialogicidade introduz um caráter mais subjetivo, mais psicológico e, freqüentemente, mais casual, por vezes grosseiramente conformista, às vezes mesmo provocador e polêmico. (BAKHTIN, 2002b, p. 91)

Bakhtin chama a atenção para o fato de que, embora esses dois tipos de dialogia sejam diferentes em essência e deles surjam efeitos estilísticos diversos, podem se encontrar de tal forma entrelaçados no discurso, que se tornam indistinguíveis para a análise estilística.

Além desse diálogo com o leitor/ouvinte, ao desenvolver seu estudo “Os gêneros do discurso” (1952-53), Bakhtin chama a atenção para um terceiro tipo de relação dialógica que

se estabelece no interior do enunciado, nos gêneros secundários, particularmente nos retóricos.

Quando um discurso estabelece relações dialógicas com sua própria enunciação, essas ressonâncias podem traduzir-se por diálogos (explícitos ou não): o autor se coloca questões e ele próprio as responde, comenta, faz objeções e as refuta, como método de desenvolvimento do pensamento e da reflexão. É como esse recurso retórico retoma o diálogo real (gênero primário) e o transpõe para um gênero secundário (BAKHTIN, 2003b, p. 276).

Bakhtin distingue, portanto, três orientações dialógicas internas do discurso⁵: a relação com discursos de outros autores orientados para o mesmo objeto (discursos já conhecidos); a relação com o discurso-resposta do interlocutor (discurso que ainda não foi dito) e a relação com a própria enunciação. São as relações do primeiro tipo que Bakhtin analisa e descreve seus três modos de funcionamento.

3.1.3.1 As relações dialógicas com discursos alheios: três modos de funcionamento

A dialogia que se estabelece com o discurso do outro alimenta a cadeia comunicativa de determinado campo.

A obra é um elo na cadeia da comunicação discursiva; como a réplica do diálogo, está vinculada a outras obras – enunciados: com aquelas às quais ela responde, e com aquelas que lhe respondem; ao mesmo tempo, à semelhança da réplica do diálogo, ela está separada daquelas pelos limites absolutos da alternância dos sujeitos do discurso. (BAKHTIN, 2003b, p. 279)

A análise da dialogicidade no campo da literatura foi o foco de Bakhtin. “O Discurso em Dostoiévski” (BAKHTIN, 2005, p. 199-200) descreve mais sistematicamente essas relações e define três tipos de discurso, tendo em conta a natureza das relações dialógicas que o discurso do autor estabelece com outras enunciações (com outros discursos).

O primeiro e o segundo tipos são discursos monovocais, pois sua forma arquitetônica não sabe o discurso do outro, o ignora, por isso tem orientação semântica única, a do autor. No terceiro tipo, a dialogia é parte do plano arquitetônico do autor, por isso sua relação com o outro é intencional e o discurso é orientado duplamente: para seu objeto e para um outro discurso ou para o discurso de um outro. Esse terceiro tipo de discurso é, portanto, bivocal.

⁵ Bakhtin diferencia a “dialogicidade interna” do “diálogo externo-composicional” (BAKHTIN, 2002b, p. 92). Compreendemos que o diálogo externo-composicional se refere ao diálogo enquanto forma composicional: a citação, a entrevista, o diálogo entre duas personagens. é no estudo das relações dialógicas internas que Bakhtin se detém.

Primeiro tipo: discurso referencial (monovocal)

Conhece apenas a si mesmo e a seu objeto, ao qual procura ser adequado ao máximo. As possíveis referências a outros discursos não fazem parte de seu projeto arquitetônico e não são levados em conta pelo autor que não tem por objetivo o estabelecimento do diálogo. Centrado na posição do autor, esse discurso é monovocal.

Segundo tipo: discurso representado ou objetificado (monovocal)

É o discurso direto dos heróis. O discurso da personagem é produzido pelo autor e se encontra incluído organicamente no projeto arquitetônico da obra que supõe duas unidades de enunciação (ou unidades discursivas): a do autor e a do herói, a segunda subordinada à primeira. Por estar assim subordinada às tarefas estilísticas do contexto do autor, a última instância de significação e do estilo do discurso objetificado é dada no discurso direto do autor. Porém, mesmo submetido à orientação do autor, o discurso da personagem desconhece o do autor (não dialoga com ele) e soa como se fosse um discurso direto de uma só voz. É, portanto, um discurso monovocal.

Esse discurso direto do autor, por outro lado, pode estar inteiramente ausente e ser substituído composicionalmente pelo discurso do narrador. Nesse caso, “a última instância significativa, a idéia do autor, não está realizada no discurso direto deste mas através de palavras de um outro, criadas e distribuídas de certo modo como palavras de um outro” (BAKHTIN, 2005, p. 188). E, dependendo do grau de objetificação (de concretude), esse discurso do narrador torna-se do terceiro tipo. Também em razão do grau de concretude o discurso objetificado pode realizar uma personagem sociotípica (representa um tipo de dada esfera social) ou uma personagem mais delineada, singular.

Terceiro tipo: discurso orientado para o discurso do outro (bivocal)

São três as variedades desse terceiro tipo de discurso:

A - Nessa primeira variedade de discurso bivocal, se encontra a estilização. O estilizador usa os procedimentos de discurso de uma outra pessoa precisamente como expressão de um ponto de vista específico. Enquanto no discurso do segundo tipo (da personagem) o autor observa de fora, aqui o autor penetra no âmago do discurso do outro e o toma a serviço de seus fins, voltado para suas próprias intenções. A estilização não se confunde com a imitação, pois nesta o autor busca a fusão de vozes, naquela, ao contrário, entre o discurso estilizado e o discurso do autor permanece certa distância que permite a percepção da diferença. A estilização tipifica o discurso do outro, reproduz seu estilo, tem direção única.

Bakhtin observa que as relações dialógicas entre os estilos de linguagem são possíveis desde que entendidos como componentes semânticos do discurso (BAKHTIN, 2005, p. 184). A narração de um narrador em substituição ao discurso direto do autor é um tipo de estilização em que “a maneira de falar do outro é usada pelo autor como ponto de vista, como posição de que este necessita para conduzir sua narração” (BAKHTIN, 2005, p. 190). Tanto na estilização como na narração do narrador, o autor não entra em choque com a posição do outro, por isso a orientação semântica do discurso do autor é a mesma do discurso do outro.

B – A paródia é a segunda variedade desse discurso. Como na estilização, o autor fala a linguagem do outro, porém com orientação semântica diametralmente oposta. “O discurso se converte em palco de luta entre duas vozes” (BAKHTIN, 2005, p. 194). Uma segunda voz se instaura no discurso do outro e mantém com ela uma relação dialógica hostil. Enquanto nessa variedade de discurso bivocal o estilo do outro pode ser parodiado em diversos sentidos e revestido de novos acentos, na variedade anterior, a estilização, o estilo original mantém sua função.

C - A terceira variedade desse discurso contempla a polêmica e o diálogo velados. Aqui a palavra do outro permanece fora dos limites do discurso do autor que a leva em conta e a ela se refere. A palavra do outro é interpretada e influi ou determina a palavra do autor.

Na polêmica velada, o discurso do autor está orientado para seu objeto e se constrói de maneira a responder e atacar de modo polêmico o discurso do outro sobre o mesmo objeto. O choque entre os dois discursos incide sobre o objeto, entretanto, o discurso do outro não se mostra explicitamente, só indiretamente é referido. O discurso do outro apenas é refratado no discurso do autor, que é orientado para um objeto qualquer e só indiretamente ataca o discurso do outro, diferentemente da polêmica aberta, em que o discurso do autor tem o discurso do outro como seu objeto e tende a constituir dois discursos do primeiro tipo em diálogo explícito.

Outra característica: enquanto na estilização e na paródia o autor trabalha com o discurso do outro, que fica subentendido, na polêmica velada o discurso do outro, embora também subentendido, é repellido, ou seja, o autor não opera diretamente com ele. Além disso, o tom polêmico do discurso manifesta-se em traços puramente lingüísticos: na entonação e na sintaxe. Na linguagem do cotidiano, a polêmica velada transparece nas “alfinetadas” e “indiretas”.

Bakhtin assinala também a importância dessa modalidade de dialogismo para o discurso literário, que responde às demandas do leitor crítico de forma antecipada ou dialoga com outros discursos literários, com outros estilos, como reação a eles.

O diálogo velado não tem as mesmas características da polêmica velada. Nesse caso, as palavras do interlocutor deixam profundos vestígios e deformam a palavra do autor. Não há tom polêmico, mas um diálogo tenso, pois cada palavra presente responde e reage à ausente.

Essa variedade de discurso bivocal distingue-se das anteriores por ser uma variedade ativa, em que o outro tem a voz e atua no sentido de influenciar a voz do autor. Segundo Bakhtin (2005, p. 198), nas variedades anteriores, a palavra do outro é absolutamente passiva nas mãos do autor que opera com ela e a reveste da significação que deseja, obrigando-a a servir para seus novos fins.

Ao observar essa diversidade de relações dialógicas, esses três tipos de discurso, compreendemos que cada um deles é definido por diferentes procedimentos de autoria que poderiam ser assim resumidos: o autor pode ignorar o outro e construir seu discurso centrado em sua posição com relação ao objeto (discurso referencial ou discurso direto do autor); pode tecer o discurso do outro, fazendo-o ignorar o fato de que é o autor a última instância de significação do discurso (discurso representado ou objetificado da personagem); pode também desenvolver seu discurso (no todo ou em partes), apropriando-se da forma (estilo) do discurso de outro para servir a seus fins (estilização); pode operar com o discurso do outro, que fica subentendido, imprimindo nele uma orientação semântica oposta à original (paródia); e pode refutar o discurso do outro sem operar diretamente com ele e deixando-o subentendido, em referência indireta (polêmica velada).

3.1.3.2 As relações dialógicas nos discursos literários

Os procedimentos de autoria podem assumir configurações mais complexas quando se realizam nos discursos estéticos.

O autor acentua cada particularidade de sua personagem, cada traço seu, cada acontecimento e cada ato de sua vida, os seus pensamentos e sentimentos, da mesma forma como na vida nós respondemos axiologicamente a cada manifestação daqueles que nos rodeiam; na vida, porém, essas respostas são de natureza dispersa, são precisamente respostas a manifestações particulares e não ao todo do homem, a ele inteiro; [...] Já na obra de arte, a resposta do autor às manifestações isoladas da personagem, se baseiam numa resposta única ao todo da personagem, cujas manifestações particulares são todas importantes para caracterizar esse todo como elemento da obra. É especificamente estética essa resposta ao todo da pessoa-personagem, e essa resposta reúne todas as definições e avaliações ético-cognitivas e lhes dá acabamento em um todo concreto-conceitual singular e único e também semântico. Essa resposta total à personagem tem um caráter criador, produtivo e de princípio. (BAKHTIN, 2003a, p. 3-4)

O autor, posicionado na obra, dá uma resposta estética à personagem. É interessante observar que essa dialogia é de natureza especial, pois o autor compõe a personagem, acrescenta características, determina gestos e acontecimentos em resposta a um projeto estético que tem em mente.

E é esse acabamento conceitual da personagem que lhe confere uma certa autonomia com relação ao autor, ainda que ela seja inteiramente representada como um elemento da obra e tenha sido totalmente criada pelo autor. A autonomia das personagens na obra é concebida, uma vez que toda a obra é regida por leis próprias que garantem sua coerência e consistência com relação ao projeto do autor.

Há uma lógica que rege as relações entre os elementos da obra. E é essa arquitetura que permite dizer que a personagem é autônoma e o autor, ao determinar gestos e falas das personagens, se submete a essa ordem mais geral que preside sua criação. Com voz e autonomia, a personagem se desprende do campo de visão monológico do autor (BAKHTIN, 2005, p. 65).

Na análise da obra de Dostoiévski, Bakhtin avança nessa descrição quando observa a atitude responsiva ativa que determina o posicionamento dialógico do autor na relação que mantém com as personagens:

A palavra do autor sobre o herói é organizada no romance dostoiévskiano como palavra sobre alguém presente, que o escuta (ao autor) e lhe pode responder. Essa organização da palavra do autor nas obras de Dostoiévski não é, absolutamente, um procedimento convencional mas a posição definitiva inconventional do autor. (BAKHTIN, 2005, p. 63)

Em “O problema do texto na lingüística, na filologia e em outras ciências humanas”, notas de 1959-1961 (BAKHTIN, 2003c), Bakhtin faz uma observação semelhante:

À diferença do autor real, a imagem de autor por ele criada carece de participação imediata no diálogo real (participa deste apenas através do todo da obra), entretanto ela pode participar do enredo da obra e intervir no diálogo representado com as personagens (a conversa do “autor” com Oniéguin). (BAKHTIN, 2003c, p. 322)

Observa-se, agora, um outro tipo de discurso bivocal em que o autor dialoga com suas personagens. Esse diálogo se dá no interior da obra e, ao deslocar-se para o plano de representação das personagens, o autor-criador necessita se fazer representar e se torna, ele próprio, personagem: ele fala de sua posição de autor, como um autor-personagem, porém ele não participa da trama no mesmo nível das personagens do enredo. Esse procedimento de autoria realiza uma subversão nos cronotopos do enredo e do autor e se justifica pelo fato de se encontrar em discurso da esfera estética que admite intervenções mais intensas do autor na forma composicional.

Ao explicitar essa dinâmica de criação desse ambiente dialógico, observa-se que a autonomia das personagens e seus diálogos com o autor representado (autor-criador) só se tornam possíveis porque todas as condutas no interior da obra estão submetidas ao projeto estético do autor. É esse projeto que deve criar condições para o discurso dialógico.

É por isso que, embora compreenda todo enunciado como dialógico por princípio, Bakhtin se refere à criação estética fundada no diálogo como uma construção possível, não inevitável. É possível porque decorre da intenção do autor. Assim é que Bakhtin distingue o autor em Dostoiévski e Tolstói. A dialogia observada em Dostoiévski é o que caracteriza o romance polifônico:

Dostoiévski nunca deixa nada que tenha a mínima importância fora dos limites da consciência das suas personagens centrais (isto é, daqueles heróis que participam em pé de igualdade dos grandes diálogos dos seus romances); ele a coloca em contato dialógico com todo o essencial que faz parte do universo dos seus romances. Cada ‘verdade’ alheia, representada em algum romance, é infalivelmente introduzida no campo de visão dialógico de todas as outras personagens centrais do romance. [...] É essa a nova posição do autor em relação à personagem no romance polifônico de Dostoiévski. (BAKHTIN, 2005, p. 73-76)

Diferentemente ocorre com o discurso monológico de Tolstói.

O campo de visão do autor nunca se cruza nem se choca dialogicamente com os campos de visão-aspectos das personagens, a palavra do autor nunca sente a resistência de uma possível palavra da personagem que possa focalizar o mesmo objeto de maneira diferente, a seu modo, ou seja, do ponto de vista de sua própria verdade. (BAKHTIN, 2005, p. 71)

O autor, que detém o saber sobre o todo da personagem e da obra, determina a relação entre ele e as personagens. Por isso o diálogo é uma construção possível e depende do projeto

estético do autor. Esse poder que lhe confere esse excedente de visão, essa onisciência, é analisada por Bakhtin em diferentes momentos.

Nos trabalhos desenvolvidos na década de 1920, o autor é definido como um ser demiúrgico que vê o todo da situação e da personagem:

Autor: é o agente da unidade tensamente ativa do todo acabado, do todo da personagem e do todo da obra, e este é transgrediente a cada elemento particular desta. Na medida em que nos compenetrarmos da personagem, esse todo que a conclui [...] lhe chega de cima para baixo – como um dom – de outra consciência ativa: da consciência criadora do autor. [...] O autor não só enxerga conhece tudo o que cada personagem em particular e todas as personagens juntas enxergam e conhecem, como enxerga e conhece mais que elas, e ademais enxerga e conhece algo que por princípio é inacessível a elas, e nesse excedente de visão e conhecimento do autor, sempre determinado e estável em relação a cada personagem, é que se encontram todos os elementos do acabamento do todo, quer das personagens, quer do acontecimento conjunto de suas vidas, isto é, do todo da obra. (BAKHTIN, 2003a, p. 11)

Em 1961, quando reformulou seu livro sobre Dostoiévski, Bakhtin observou que o autor pode ocupar posição igual à das personagens. Essa singularidade da obra literária de Dostoiévski, de certa forma, sinaliza outras possibilidades de construção das relações entre autor e personagem:

Essa consciência do outro não se insere na moldura da consciência do autor, revela-se de dentro como uma consciência situada fora e ao lado, com a qual o autor entra em relações dialógicas. Como Prometeu, o autor cria (ou melhor, recria) criaturas vivas independentes dele, com as quais acaba ficando em igualdade de direitos. (BAKHTIN, 2003c, p. 338).

O excedente de visão possibilita ao autor não só escolher a posição que ocupa como dar acabamento às personagens de tal forma que se mostrem “criaturas vivas independentes dele”. Mas sabemos que a criatura não ocupa a mesma posição do criador e que essa imagem da “igualdade de direitos” é parte do projeto estético do autor.

Nesse mesmo momento, quando retoma a análise de Dostoiévski, Bakhtin aprofunda sua visão da dialogia:

Não se trata de fundir-se com o outro mas de manter posição própria na distância e no excedente de visão e compreensão a este relacionado. No entanto a questão é como Dostoiévski utiliza esse excedente. Não é para reificar e concluir. [...] Esse excedente nunca é utilizado como emboscada, como possibilidade de chegar-se e atacar pelas costas. Esse é um excedente aberto e honesto, que se revela dialogicamente ao outro, um excedente que se exprime em discurso voltado para alguém e não à revelia. Todo o essencial está dissolvido no diálogo, colocado cara a cara. (BAKHTIN, 2003d, p. 355)

Observamos como Bakhtin define claramente os planos em que se realizam os diálogos: no plano do real estão o autor real e a obra, no plano da obra estão as personagens e a imagem do autor. Entretanto, o discurso do autor real perpassa o discurso das personagens

através da imagem de si que projeta na obra e da relação dialógica que esse autor representado estabelece com as personagens. A obra, portadora dessas diversas vozes em diálogo, participa do diálogo real, uma vez que sua unidade e seu sentido são determinados pelo discurso do autor real.

Como participantes da vida representada, as personagens falam de posições privadas. Porém, seus pontos de vista são limitados porque sabem menos que o autor (relação criador / criatura). A imagem do autor (ou o autor-criador) não participa do diálogo real porque ele não se situa no plano real (da vida empírica), mas no plano representado, da obra. O autor real, por sua vez, não está no plano da obra, não participa do enredo e não mantém diálogo com personagens, como faz o autor-criador. É, porém, por meio do processo de representação, dos procedimentos de autoria, que a obra de arte (objeto da cultura) se relaciona com a vida empírica.

Considerando essa arquitetura de criação, pode-se tentar compreender a dialogia em Dostoievski e a monologia em Tolstoi. A obra é sempre dialógica porque se configura como enunciado e tem um autor no mundo empírico. A objeção que Bakhtin fez a Tolstoi diz respeito à ausência de diálogo entre o autor-criador e suas personagens. Nesse caso, ao criar um universo ficcional, o autor estabeleceu uma relação entre criador e criatura centrada em seu discurso, nas suas concepções, sem margem para divergência entre os campos de visão do autor e das personagens.

Resumindo o que foi exposto, a natureza da criação estética apresenta peculiaridades com relação ao diálogo entre autor e personagens: as relações dialógicas assumem configurações mais complexas quando se realizam nos discursos estéticos porque o diálogo pode ocorrer também no plano da obra; a relação dialógica entre autor-criador e personagens é regida pelas leis que definem o projeto estético do autor e que preside a composição da obra; a relativa autonomia das personagens e seus diálogos com o autor representado (autor-criador) só se tornam possíveis porque todas as condutas no interior da obra estão submetidas ao projeto estético do autor.

3.1.4 Autoria e estilo

Cada esfera da atividade humana comporta um repertório de enunciados típicos que funcionam como modelos e organizam a comunicação entre os indivíduos. Esses enunciados

se definem não só por seu conteúdo temático e construção composicional, mas também por seu estilo. Neste tópico vamos nos deter na análise da relação entre estilo e autoria.

A ausência de uma abordagem estilística do romance que tratasse da sua natureza pluriestilística, plurilingüística e plurivocal até o século XX levou Bakhtin (2002b) a refletir sobre o tema em seu ensaio “O discurso no romance”. Nesse ensaio, Bakhtin analisa a submissão do estilo ao gênero do discurso, ou seja, trata de como as características da construção composicional podem determinar o estilo da obra.

Segundo Bakhtin,

O romance admite introduzir na sua composição diferentes gêneros, tanto literários (novelas intercaladas, peças líricas, poemas, sainetes dramáticos, etc.), como extraliterários (de costumes, retóricos, científicos, religiosos e outros). Em princípio, qualquer gênero pode ser introduzido na estrutura do romance, e de fato é muito difícil encontrar um gênero que não tenha sido alguma vez incluído num romance por algum autor. Os gêneros introduzidos no romance conservam habitualmente a sua elasticidade estrutural, a sua autonomia e a sua originalidade lingüística e estilística. (BAKHTIN, 2002b, p. 124)

Por isso os discursos do autor, do narrador, das personagens, os gêneros intercalados que compõem o romance são unidades básicas de composição que definem a singularidade estilística (ou pluriestilística) do gênero. Essa combinação de linguagens e estilos que formam o romance era desconhecida da lingüística tradicional que abordava o tema sob dois pontos de vista: ou o estilo era tomado como a linguagem do romancista e não da obra, ou um dos estilos do romance era destacado como o estilo do todo.

No primeiro caso, o estilo era descolado do gênero e da obra: a individualidade do locutor formava o estilo. Sob esse ponto de vista,

[...] o estilo é compreendido no espírito de Saussure como individualização da língua geral (no sentido de um sistema de normas lingüísticas gerais). Diante disso, a estilística converte-se numa lingüística particular das linguagens individuais ou numa lingüística de enunciações. (BAKHTIN, 2002b, p. 75-76)

No segundo caso, freqüentemente o estilo do romance era reduzido ao conceito de “estilo épico”, o que refletia uma profunda ignorância sobre a representação romanesca.

Em ambos os casos, a abordagem ficava longe de definir o estilo da obra, porque não atingia a natureza pluriestilística do romance.

O que fica evidente nessa análise de Bakhtin é que cada gênero estratifica certo modo de dizer e gera um estilo que pertence ao gênero e não ao autor. Portanto, conhecer a diversidade de gêneros do discurso é conhecer os modos como se organizam os discursos estratificados em cada esfera da comunicação, ou seja, como se definem o conteúdo temático,

o estilo e a construção composicional de cada gênero no conjunto heterogêneo dos gêneros existentes.

Por isso é que o romance, sendo composto por uma diversidade de gêneros intercalados, é um gênero pluriestilístico. O que não quer dizer que Bakhtin ignore as marcas individuais do autor no discurso. Ao contrário, em seu estudo sobre os gêneros discursivos, afirma que todo enunciado é individual e pode refletir a posição do autor com relação ao objeto (ou conteúdo). Para marcar essa posição, o autor faz escolhas subjetivas e constrói um discurso que atenda aos seus objetivos.

Entretanto, “[...] nem todos os gêneros são igualmente propícios a tal reflexo da individualidade do falante na linguagem do enunciado, ou seja, ao estilo individual” (BAKHTIN, 2003b, p. 265). Os mais favoráveis são os literários, pois neles o estilo individual, ou seja, a seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua (BAKHTIN, 2003b, p. 261) é previsto pela forma arquitetônica, seu propósito estético assegura essa peculiaridade ao gênero. Aqueles que oferecem condições menos propícias para refratar as marcas da individualidade do autor são os gêneros mais padronizados, tais como formulários e requerimentos, enunciados cuja forma arquitetônica não prevê marcas pessoais de estilo do autor.

Na imensa maioria dos gêneros discursivos (exceto nos artístico-literários), o estilo individual não faz parte do plano do enunciado, não serve como um objetivo seu mas é, por assim dizer, um epifenômeno do enunciado, seu produto complementar. (BAKHTIN, 2003b, p. 265-266)

Assim, o estilo individual é orientado pelo gênero, que delimita o campo de atuação do autor. A própria escolha do gênero é determinada pela especificidade da esfera discursiva, pelo conteúdo temático, pela situação concreta da situação comunicativa e pelos interlocutores. “A intenção discursiva do falante, com toda a sua individualidade e subjetividade, é em seguida aplicada e adaptada ao gênero escolhido, constitui-se e desenvolve-se em uma determinada forma de gênero” (BAKHTIN, 2003b, p. 282). Ao optar por um gênero, o autor delimita o âmbito de sua criação.

Uma determinada função (científica, técnica, publicística, oficial, cotidiana) e determinadas condições de comunicação discursiva, específicas de cada campo, geram determinados gêneros, isto é, determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis. O estilo é indissociável de determinadas unidades temáticas e – o que é de especial importância – de determinadas unidades composicionais: de determinados tipos de construção do conjunto, de tipos do seu acabamento, de tipos de relação do falante com outros participantes da comunicação discursiva – com os ouvintes, os leitores, os parceiros, o discurso do outro, etc. [...] O estilo integra a unidade de gênero do enunciado como seu elemento. Isto não significa, evidentemente que o estilo de linguagem não possa se tornar objeto de um estudo especial independente. Semelhante

estudo, ou seja, a estilística da língua como disciplina autônoma, também é possível e necessário. No entanto, esse estudo só será correto e eficaz se levar permanentemente em conta a natureza do gênero dos estilos lingüísticos e basear-se no estudo prévio das modalidades de gêneros do discurso. (BAKHTIN, 2003b, p.266)

Em “Os gêneros do discurso”, Bakhtin (2003b) retoma sua crítica à estilística tradicional, segundo a qual o estilo em um enunciado era definido e determinado pelo falante (ou autor) com sua visão de mundo, os seus juízos de valor e emoções, pelo sistema da língua e pelo objeto do discurso.

Compreendendo a questão como mais complexa, Bakhtin leva em conta ainda um outro fator: a relação do falante (ou autor) com o enunciado dos outros. Na produção de seu discurso, o autor pode referir-se aos enunciados alheios com os quais dialoga de diferentes formas. O modo como elabora essas referências exprime a relação do autor com esses enunciados e determina a escolha de um gênero do discurso que formula essa relação por meio de determinados estilos composicionais. Compreendemos, então, que é o estilo que imprime intenção às relações dialógicas do discurso.

Os gêneros e estilos familiares e íntimos (até hoje muito mal estudados) revelam de maneira excepcionalmente clara a dependência do estilo em face de uma determinada sensação e compreensão do destinatário pelo falante (em face do seu enunciado e da antecipação da sua ativa compreensão responsiva pelo falante). Nesses estilos revelam-se com especial clareza a estreiteza e o equívoco da estilística tradicional, que procura compreender e definir o estilo apenas do ponto de vista do conteúdo do objeto, do sentido do discurso e da relação expressiva do falante com esse conteúdo. Sem levar em conta a relação do falante com o outro e seus enunciados (presentes e antecipáveis), é impossível compreender o gênero ou estilo do discurso. (BAKHTIN, 2003b, p. 304)

Cada gênero discursivo, ao delimitar a natureza das relações dialógicas que enuncia, acaba por desenvolver, também, diferentes procedimentos de autoria. Na construção do discurso é o estilo que dá forma às diferentes relações dialógicas que compõem o todo arquitetônico do discurso.

O estilo é um componente tão forte do gênero que Bakhtin afirma:

Onde há estilo há gênero. A passagem do estilo de um gênero para outro não só modifica o som do estilo nas condições do gênero que não lhe é próprio como destrói ou renova tal gênero. Desse modo, tanto os estilos individuais quanto os da língua satisfazem aos gêneros do discurso. (BAKHTIN, 2003b, p. 268)

A obra acha-se portanto constituída por três ordens de estilo: a do gênero (estilo determinado pela forma composicional), a do autor (estilo individual) e a da língua (estilo determinado pela natureza do material).

Em síntese, um discurso expressa uma temática e intenção discursiva por meio de um gênero do discurso. Como modelo típico de discurso em dada esfera discursiva, o gênero

mobiliza certo repertório de estruturas composicionais e estilísticas em sua formulação. A matéria sîgnica de que é feito o discurso define as formas em uso. Portanto, o autor, ao escolher uma palavra ou oração, o faz tendo em mente o todo do discurso e sua atividade é orientada pelo conjunto projetado do enunciado: por um arcabouço do gênero, por um projeto individual de discurso e pela língua. Sua tarefa é dar forma ao enunciado projetado, é dar-lhe estilo.

3.1.5 Síntese da concepção bakhtiniana

A comunicação discursiva é uma atividade social de linguagem que envolve um autor e seu interlocutor em uma situação de comunicação localizada no tempo e no espaço. Essa é a base da concepção de prática discursiva que fundamenta a análise de Bakhtin da autoria: como o autor se constitui no discurso, as relações que estabelece com seus interlocutores, os procedimentos de representação em uso.

Nos seus estudos sobre Estética, disciplina geral que descreve os princípios que regem a construção da obra de arte, Bakhtin atribui à forma a responsabilidade pelo acabamento semiótico do discurso. A forma é compreendida como um conteúdo que expressa não só o objeto temático, mas, principalmente, a posição do autor sobre o objeto, suas intenções comunicativas. Assim, a principal tarefa do autor é atribuir sentido ao discurso por meio da forma, substância de sua singularidade.

Chama a atenção o fato de que Bakhtin valoriza o material semiótico com o qual o autor trabalha para dar forma ao discurso, o que implica reconhecer que as propriedades do material são determinantes na construção do sentido, uma vez que as possibilidades discursivas de um autor se submetem às condições de uso do material semiótico. Assim, o autor é compreendido como princípio de acabamento do enunciado.

Ao atribuir esse valor e essa função à forma do discurso Bakhtin atualiza e aprofunda as discussões acerca da autoria realizadas no final do século XVIII (CHARTIER, 1994), acerca da propriedade da obra incidir sobre a forma, não sobre o conteúdo⁶.

Mas essa concepção torna-se mais interessante à medida que Bakhtin compreende o autor não como pessoa física, que habita o mundo real, mas como uma representação. O

⁶ Cf. tópico 2.5 deste trabalho.

autor-criador, com seu excedente de visão, vê além do mundo representado. Dialoga com outros discursos, com seus personagens e exerce sua autoria de uma posição definida na obra. Ele conecta o mundo representado ao mundo real porque seu discurso refrata suas posições com relação ao objeto, com relação a outros discursos.

Essa análise de Bakhtin colabora na compreensão de que discursos são representações e todo objeto só se torna conhecido se transformado em expressão semiótica. O autor-criador, enquanto elemento da obra criada, pode ser percebido pelo interlocutor com quem pode estabelecer relação dialógica. Esse autor representado mantém vínculos com o autor real, de quem é representante. Mas apenas uma parcela do autor real é mobilizada em cada discurso: aquela parcela que o envolve com aquele objeto, em determinado momento histórico e social. O autor real jamais pode ser apreendido em sua totalidade no discurso, exatamente porque ele vive no plano empírico e está sujeito a transformações constantes provocadas pelos acontecimentos da vida real. Quando um enunciado dialoga com outro (alheio ou do interlocutor), esse autor é único, forma pertencente àquele enunciado e representa uma face do autor real em determinada circunstância, com relação a certo objeto. O autor-criador de um enunciado não é o mesmo de outro, embora possa manter vínculos com outras representações do mesmo autor real, semelhanças ou diferenças quanto ao posicionamento no campo de conhecimento.

Outra contribuição importante de Bakhtin para o conceito de autoria é a reflexão sobre a dimensão dialógica do discurso e as diferentes modalidades sob as quais funciona.

A análise de Bakhtin dos discursos monovocal e bivocal, além de estruturar uma tipologia de relações dialógicas, sistematiza também os procedimentos de autoria: a posição que o autor escolhe para si e a natureza da relação que projeta para cada interlocutor em relação à sua. Essa relação é também determinada pelo tempo e pelo espaço de cada um – os diferentes cronotopos em que se localizam.

A forma, as relações dialógicas, a natureza e a intensidade de intervenção do autor no discurso, entretanto, estão previstas, até certo ponto, nos gêneros discursivos. Essa noção de que os enunciados são estratificados em cada esfera da atividade humana como parte de uma dinâmica social de comunicação encerra uma idéia de que a autoria, de certa forma tem seus limites prescritos pela construção social do discurso. As possibilidades do subjetivo no enunciado se desenvolvem tendo em vista essa construção social. Assim, a margem de atuação do autor não é ilimitada: há gêneros que suportam mais ou menos o posicionamento do autor, as relações dialógicas, o estilo pessoal. Existe, portanto, uma “política” discursiva: há os gêneros que permitem mais inovação, mais subjetividade e os que permitem pouca

autoria. Não há discurso sem autoria, segundo a concepção de discurso de Bakhtin. Mesmo os enunciados mais formulares, sem margem para expressão de singularidades, têm um autor que se congelou como uma voz impessoal, coletiva.

Essa compreensão é fundamental, pois uma vez regulada socialmente, a autoria possui procedimentos que podem ser descritos e analisados e vir a tornar-se, portanto, objeto de conhecimento.

Na visão bakhtiniana, o enunciado é sempre construído como resposta a outro, ainda que essa implicação não seja explícita. Portanto, quando emerge a demanda por um enunciado, o autor já tem uma posição relativa e inicialmente definida com relação ao objeto, no contexto de uma situação comunicativa. Essa demanda é aplicada a um gênero cuja forma composicional o autor reconhece. Durante a construção do discurso, muitas são as decisões a tomar em função dessa situação inicial: reconhecer e coordenar as vozes que falam, determinar a modalidade discursiva de cada uma, seus tons, seus cronotopos, a natureza das relações dialógicas que vão se estabelecer e seu estilo. Todas as decisões vão concretizar o projeto inicial e explorar o posicionamento do autor em relação ao objeto. Todos os procedimentos do autor convergem, assim, para a atribuição de forma ao conteúdo projetado, de modo a traduzir suas intenções discursivas, sua posição com relação ao objeto e aos outros discursos.

No exercício de autoria, portanto, estão em jogo conhecimentos sobre a linguagem e suas possibilidades estilísticas; sobre o objeto e seu campo de conhecimento; sobre a esfera social e suas práticas discursivas; sobre discursos de outros sobre o mesmo objeto; sobre o interlocutor e suas demandas sobre o objeto e sobre os gêneros discursivos e suas formas composicionais.

3.2 Foucault

A concepção de autoria que vamos expor neste tópico foi elaborada por Foucault na conferência “O que é um autor?”, apresentada à *Société Française de Philosophie*, no *Collège de France* em 22 de fevereiro de 1969 (FOUCAULT, 2006) e posteriormente retomada na aula inaugural proferida no *Collège de France*, em 2 de dezembro de 1970, sob o título “A ordem do discurso” (FOUCAULT, 2000).

Qual o interesse de Foucault sobre o tema? No início de sua conferência “O que é um autor?”, o filósofo justifica a escolha de seu objeto. Compreende que “[...] a noção de autor constitui o momento crucial da individualização na história das idéias, dos conhecimentos, das literaturas, e também na história da filosofia, e das ciências [...]” (FOUCAULT, 2006, p. 267), por isso a necessidade de revisão do conceito.

Foucault chama a atenção, também, para o caráter inacabado de sua análise: “Infelizmente, o que lhes trago hoje é muito pouco [...] é um projeto que eu gostaria de submeter a vocês, uma tentativa de análise cujas linhas gerais apenas entrevejo [...]” (FOUCAULT, 2006, p. 265).

A essa advertência se junta o fato de que é pouco o espaço que tanto uma conferência como uma aula dispõem para o aprofundamento e detalhamento de qualquer reflexão. Temos a certeza de que restou muito texto nas entrelinhas que não pudemos compreender, seja pelos diálogos que Foucault estabelecia com seus contemporâneos, seja pelo conjunto de idéias que já havia desenvolvido em sua obra e que ancoram sua análise. Esse exercício de leitura, entretanto, não poderia deixar de ser feito, dada a importância do autor e dos conceitos que desenvolve para os estudos de autoria.

3.2.1 Alguns questionamentos que deram origem à reflexão de Foucault

Durante debate que se seguiu à conferência “O que é um autor?”, o filósofo justificou assim sua exposição: “[...] E o que eu tentei analisar é precisamente a maneira pela qual a função autor se exercia, no que se pode chamar de a cultura européia após o século XVII [...]” (FOUCAULT, 2006, p. 294). Ao se voltar para o modo de funcionamento da autoria em nossa cultura, Foucault analisa as conseqüências que a função autor pode acarretar para a constituição do sentido de um texto em diferentes momentos históricos e nos diversos campos discursivos.

Entretanto, esse propósito de definir como se exercia essa função autor no decorrer desse espaço de tempo carregava consigo um objetivo maior, um projeto mais ambicioso, explicitado na mesma ocasião: “Tal análise, se ela fosse desenvolvida, talvez permitisse introduzir uma tipologia dos discursos.[...]” (FOUCAULT, 2006, p. 286), proposta que assim se justificava:

[...] existem, sem duvida, propriedades ou relações propriamente discursivas (irredutíveis às regras de gramática e da lógica, como às leis do objeto), e é a elas que é preciso se dirigir para distinguir as grandes categorias do discurso. A relação (ou a não-relação) com um autor e as diferentes formas dessa relação constituem – e de uma maneira bastante visível – uma dessas propriedades discursivas. (FOUCAULT, 2006, p. 286)

Esse propósito maior, embora não tenha sido concretizado por Foucault, ilustra a importância do tema para o filósofo e baliza sua inserção no meio intelectual àquele momento. A preocupação com o “discurso” e a descrição não estritamente lingüística de sua tipologia denunciam o distanciamento de Foucault das proposições estruturalistas, uma vez que o discurso é a linguagem em uso social e sua análise não dispensa o contexto histórico e social de sua produção, o que era impensável para a corrente de pensamento estruturalista em pauta no meio acadêmico na época.

Foucault estabelece importante diálogo com os estruturalistas, especialmente com Barthes, cuja proposição da “morte do autor” representa uma postura teórica então questionada pelo filósofo.

O estruturalismo literário surgiu na década de 1960 com a intenção de sistematizar a análise da literatura a partir dos conceitos e métodos da lingüística (EAGLETON, 2006). Era grande a preocupação dos estruturalistas em adotar uma postura essencialmente científica na abordagem da obra literária, abandonando a crítica subjetivista e histórica que se desenvolvia então. Para tanto, os estruturalistas buscavam ferramentas teóricas que possibilitassem abstrair as leis gerais por meio das quais uma estrutura funciona e produz sentido.

Uma das preocupações dos estruturalistas era com o autor. Em seu artigo “A morte do autor”, de 1968, Barthes (1987) defendia a necessidade de se compreender que o sentido de um texto estava em si mesmo, em sua estrutura, e não no autor, nos seus valores ou nos acontecimentos de sua vida. Barthes é enfático ao rejeitar a idéia de que o autor é a origem do sentido do texto e criticava o princípio que determinava que o leitor devia depreender de sua leitura o que o autor quis dizer. O sentido do texto é aquele que o leitor escreve em sua cabeça enquanto lê, afirmou em seu artigo de 1970, “Escrever a Leitura” (BARTHES, 1987).

Em “A morte do autor” Barthes detecta o contexto da mudança: “apesar do império do Autor ser ainda muito poderoso (a nova crítica não fez muitas vezes senão consolidá-lo), é evidente que certos escritores já há muito tempo que tentaram abalá-lo”. E cita, então, autores como Mallarmé, Valéry e Proust que buscaram evidenciar a natureza lingüística da literatura e dessacralizar a imagem do autor. E assim nasce o “*scriptor*” moderno:

O Autor, quando se acredita nele, é sempre concebido como o passado do seu próprio livro: o livro e o autor colocam-se a si próprios numa mesma linha, distribuída como um *antes* e um *depois*: supõe-se que o Autor

alimenta o livro, quer dizer que existe antes dele, pensa, sofre, vive com ele; tem com ele a mesma relação de antecedência que um pai mantém com seu filho. Exactamente ao contrário, o *scriptor* moderno nasce ao mesmo tempo que o seu texto; não está de modo algum provido de um ser que precederia ou excederia a sua escrita, não é de modo algum o sujeito de que o seu livro seria o predicado; não existe outro tempo para além do da enunciação, e todo o texto é escrito eternamente *aqui e agora*. (BARTHES, 1987, p. 51)

Barthes opõe à figura do “Autor”, autoridade exterior e anterior ao texto e que detém em si mesmo o sentido do texto, a figura do “*scriptor*”, aquele que se projeta em seu texto e vive nele como um construtor que arranja as palavras e assim cria uma estrutura de sentido a ser desvendada na leitura. O texto é tecido de escritas múltiplas que cabe ao leitor reunir.

Como se observa, a morte do autor não significa sua inexistência, mas uma ruptura do vínculo entre o Autor, pessoa física do mundo empírico, e a obra literária, pois “a linguagem conhece um ‘sujeito’, não uma ‘pessoa’, e esse sujeito, vazio fora da própria enunciação que o define, basta para fazer ‘suportar’ a linguagem, quer dizer, para a esgotar” (BARTHES, 1987, p. 51).

Para Barthes, o afastamento do autor provoca um deslocamento necessário do lugar em que se produz o sentido:

“[...] o leitor é o espaço exacto em que se inscrevem, sem que nenhuma se perca, todas as citações de que uma escrita é feita; a unidade de um texto não está na sua origem, mas no seu destino, mas este destino já não pode ser pessoal: o leitor é um homem sem história, sem biografia, sem psicologia; é apenas essa alguém que tem reunidos num mesmo campo todos os traços que constituem o escrito.” (BARTHES, 1987, p. 53)

E, desse modo, Barthes propõe a morte do autor em detrimento do nascimento do leitor: é esse último o único responsável pelo deslindamento do sentido de um texto. Sob esse ponto de vista, a obra literária só se refere a si própria e sua identidade resulta na forma exterior que a manifesta. O apagamento das marcas individuais do sujeito que escreve são compreendidas como um corte no vínculo entre vida e cultura ou nas relações que se queira estabelecer entre um textos e os fatos do mundo empírico.

[...] a escrita é a destruição de toda a voz, de toda a origem. A escrita é esse neutro, esse compósito, esse oblíquo para onde foge o nosso sujeito, o preto-e-branco aonde vem perder-se toda a identidade, a começar precisamente pela do corpo que escreve. (BARTHES, 1987, p. 49)

É essa autonomia que o pensamento estruturalista atribui assim à escrita, enquanto objeto da cultura, libertada de seus vínculos com o autor, que Foucault questiona.

Quais as consequências da constatação da “morte do autor”? Segundo Foucault há duas noções que impedem esse desaparecimento do autor. A primeira delas é que, com a “morte do autor”, a crítica passa a buscar na própria obra o seu sentido, o que cria a necessidade de precisar a noção de “obra”: é tudo o que o autor escreveu, inclusive os

rascunhos, as anotações, as referências? A ausência de uma teoria que desse conta dessa resposta leva Foucault a concluir que “a palavra ‘obra’ e a unidade que ela designa são provavelmente tão problemáticas quanto a individualidade do autor” (FOUCAULT, 2006, p.270).

Outra noção que Foucault examina é a de escrita:

A rigor, ela [a escrita] deveria permitir não somente dispensar a referência ao autor, mas dar estatuto à sua nova ausência. No estatuto que se dá atualmente à noção de escrita, não se trata, de fato, nem do gesto de escrever nem da marca (sintoma ou signo) do que alguém teria querido dizer; esforça-se com uma notável profundidade para pensar a condição geral de qualquer texto, a condição ao mesmo tempo do espaço em que ele se dispersa e do tempo em que ele se desenvolve. (FOUCAULT, 2006, p. 270)

Essa noção transporta o autor para um anonimato, segundo Foucault, “transcendental”, e lhe atribui um caráter sagrado. Se a escrita tem esse poder de fazer esquecer e reprimir, o autor representa o sentido oculto e o princípio crítico das significações implícitas. Desse modo, os privilégios do autor se mantêm sob a salvaguarda do *a priori*, como pré-condição para a existência do texto.

A proposta de Foucault é então “[...]localizar o espaço assim deixado vago pelo desaparecimento do autor, seguir atentamente a repartição das lacunas e das falhas e espreitar os locais, as funções livres que essa desaparecimento faz aparecer” (FOUCAULT, 2006, p.271).

3.2.2 Enunciado, formação discursiva e discurso

Para compreender em que fundo repousam as proposições de Foucault, parece importante elucidar os conceitos de enunciado, formação discursiva e discurso, tratados em “A Arqueologia do Saber” (FOUCAULT, 2002).

3.2.2.1 Enunciado

O enunciado

[...] é uma função de existência que pertence, exclusivamente, aos signos, e a partir da qual se pode decidir, em seguida, pela análise ou pela intuição, se eles “fazem sentido” ou não, segundo que regra se sucedem ou se justapõem, de que são signos, e que espécie de ato se encontra realizado por sua

formulação (oral ou escrita). Não há razão para espanto por não se ter podido encontrar para o enunciado critérios estruturais de unidade; é que ele não é em si mesmo uma unidade, mas sim uma função que cruza um domínio de estruturas e de unidades possíveis e que faz com que apareçam conteúdos concretos, no tempo e no espaço. (FOUCAULT, 2002, p. 99)

Segundo Foucault, o enunciado não se restringe a uma frase gramatical, uma proposição lógica ou ato de linguagem, vai além porque seu sentido não se fecha sobre si mesmo, mas é determinado pela relação que mantém com outros enunciados, a partir de uma prática discursiva, em dado momento histórico.

Um segmento lingüístico, para ter função enunciativa, deve atender a quatro condições. Primeira: deve pertencer a um espaço de correlações que constituirá o referencial (contexto enunciativo) que dispõe as possibilidades de sentido que pode ser atribuído ao que se diz. Um conjunto de palavras pode ter seu sentido reconhecido se for possível dizer a que domínio de objetos se refere. Segunda: para se fazer enunciado, um conjunto de elementos lingüísticos deve constituir um ou mais sujeitos que falam de uma posição determinada no discurso. Terceira: o segmento lingüístico é reconhecido como um enunciado porque se acha inscrito sob um campo associado, que pode ser definido pelo conjunto de formulações que se localiza no interior do próprio discurso em que se encontra; pelo conjunto de formulações a que o enunciado se refere, direta ou indiretamente, implícita ou explicitamente; pelo conjunto de formulações que pode vir a ser formulado a partir dele. Quarta: um enunciado deve ter existência material (sonora, impressa, manuscrita) para torná-lo perceptível e, ao mesmo tempo, conformá-lo no espaço e no tempo.

Para Foucault, um enunciado não é uma unidade ou estrutura, é uma função que atua no sentido de trazer os segmentos lingüísticos sobre os quais atua para o plano discursivo, no qual está em jogo não só o que se diz, mas quem diz: os sujeitos e suas posições definidas histórica e socialmente.

3.2.2.2 Formação discursiva e discurso

Segundo Foucault,

Um enunciado pertence a uma formação discursiva, como uma frase pertence a um texto, e uma proposição a um conjunto dedutivo. Mas enquanto a regularidade de uma frase é definida pelas leis de uma língua, e a de uma proposição pelas leis da lógica, a regularidade dos enunciados é definida pela própria formação discursiva. A lei dos enunciados e o fato de pertencerem à formação discursiva constituem uma única e mesma coisa; o

que não é paradoxal, já que a formação discursiva se caracteriza não por princípios de construção mas por uma dispersão de fato, já que ela é para os enunciados não uma condição de possibilidade, mas uma lei de coexistência, e já que os enunciados, em troca, não são elementos intercambiáveis, mas conjuntos caracterizados por sua modalidade de existência. (FOUCAULT, 2002, p. 135)

Uma formação discursiva se constitui a partir de um certo número de enunciados que se definem como conjunto a partir de alguma regularidade: pertencem à mesma ordem de discurso (pertencem a uma mesma esfera de atividade social, por exemplo), participam do mesmo espaço de correlações (pertencem a uma mesma disciplina, por exemplo), têm um mesmo funcionamento (pertencem ao mesmo gênero discursivo, por exemplo) ou passaram por processos semelhantes de transformações. Esses conjuntos de enunciados encontram-se dispersos e se conectam porque compartilham as mesmas regras de formação.

A formação discursiva é um conceito importante na obra de Foucault porque envolve não só o enunciado, mas o próprio discurso, que assim se define:

Chamaremos de discurso um conjunto de enunciados, na medida em que se apóiem na mesma formação discursiva; ele não forma uma unidade retórica ou formal, indefinidamente repetível e cujo aparecimento ou utilização poderíamos assinalar (e explicar, se for o caso) na história; é constituído de um número limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência. (FOUCAULT, 2002, p. 135)

O discurso, para Foucault, não é uma forma ideal, intemporal, com uma história, pois ele é um fragmento de história. Portanto, não é um exemplar lingüístico, mas um evento, um acontecimento. Conseqüentemente, a prática discursiva é organizada por um conjunto de regras anônimas, históricas, determinadas no tempo e no espaço. São as práticas discursivas que definem em cada época, em certa área social, econômica, geográfica ou lingüística, as condições de exercício da função enunciativa.

A partir dessa definição, observa-se como para Foucault o enunciado está vinculado ao exercício de uso social da linguagem, a ponto de ter suas condições de existência formuladas pelas práticas discursivas, que são históricas e determinadas pelo campo discursivo a que pertence.

3.2.3 Função autor

Ao tratar mais diretamente da questão que dá título à sua conferência “O que é um autor?” (FOUCAULT, 2006), inicialmente Foucault analisa os problemas suscitados pelo uso do nome do autor.

O nome do autor é um nome próprio e, em certa medida, é o equivalente a uma descrição do indivíduo que nomeia. Entretanto, a ligação do nome próprio com o indivíduo que nomeia e a ligação do nome do autor com a obra não são isomorfas, não funcionam da mesma maneira. O nome do autor não é um nome próprio exatamente como os outros, pois certas mudanças na sua identidade de autor mudam sua função no discurso. Se fosse demonstrado que Shakespeare não escreveu os *Sonetos* que passam por seus, já não deixaria indiferente o funcionamento do nome do autor. Caso se comprovasse que as obras de Bacon e Shakespeare foram escritas por uma mesma pessoa, haveria outro tipo de alteração no funcionamento do nome do autor. Portanto, o nome do autor exerce um certo papel relativamente aos discursos. Serve para caracterizar um certo modo de ser do discurso. “Isto foi escrito por fulano” indica que esse discurso não é algo cotidiano, indiferente, flutuante e passageiro, mas que se trata de um discurso que deve ser recebido de certa maneira e obter, em determinada cultura, um certo estatuto (FOUCAULT, 2006, p.273-274).

Por outro lado, o nome do autor não remete para o exterior do discurso (para o indivíduo real), mas percorre o texto em seus limites, recortando-o, delimitando-o e tornando manifesto seu modo de ser.

O nome do autor não está localizado no estado civil dos homens, não está localizado na ficção da obra, mas na ruptura que instaura um certo grupo de discursos e seu modo singular de ser. Conseqüentemente, poder-se-ia dizer que há, em uma civilização como a nossa, um certo número de discursos que são providos da função “autor”, enquanto outros são dela desprovidos. (FOUCAULT, 2006, p. 274)

O autor, assim compreendido como função que instaura a ruptura e funda um discurso transgressor, traduz-se no modo singular de ser dos discursos. Por isso, segundo Foucault, não é todo discurso provido dessa função e os mais abertos a ela são os literários. A autoria, portanto, sob esse ponto de vista, não é um procedimento inerente a qualquer discurso.

É importante observar que Foucault não se interessa, nessa conferência, pela análise histórico-sociológica da personagem autor. Sua proposta é “examinar unicamente a relação do texto com o autor, a maneira com que o texto aponta para essa figura que lhe é exterior e anterior, pelo menos aparentemente” (FOUCAULT, 2006, p. 267). Considerando o autor de um livro ou um texto e o papel que o nome do autor exerce nos textos, Foucault descreve quatro características que se podem reconhecer em discursos providos da função autor em nossa cultura.

3.2.3.1 Função autor: insere o discurso no universo jurídico e institucional

Ao longo da história, os escritos se tornaram objetos de apropriação e os autores se tornaram proprietários de suas obras. Essa função autor foi historicamente construída, conforme já abordamos em tópicos anteriores. Segundo Foucault, os textos, os livros, os discursos passaram realmente a ter autores, ou seja, o autor adquiriu *status* de proprietário, na medida em que os discursos podiam ser transgressores e seus autores podiam ser punidos.

Ele [o discurso] foi historicamente um gesto carregado de riscos antes de ser um bem extraído de um circuito de propriedades. E quando se instaurou um regime de propriedade para os textos, quando se editoram regras estritas sobre os direitos do autor, sobre as relações autores-editores, sobre os direitos de reprodução etc. – ou seja, no fim do século XVIII e no início do século XIX –, é nesse momento em que a possibilidade de transgressão que pertencia ao ato de escrever adquiriu cada vez mais o aspecto de um imperativo próprio da literatura. (FOUCAULT, 2006, p.275)

O discurso, enquanto objeto de apropriação, passou a ser um produto, um bem. Seu autor, ao mesmo tempo em que pratica sistematicamente a transgressão, tem todos os benefícios da propriedade garantidos. Segundo Foucault, com esta característica, “[...] a função autor está ligada ao sistema jurídico e institucional que contém, determina, articula o universo dos discursos; [...]” (FOUCAULT, 2006, p. 279). A obra provida de autor está, nesse sentido, inserida no sistema constituído pelas práticas de circulação dos discursos em determinado momento histórico.

3.2.3.2 Função autor: atribui ao discurso valor de verdade

Ter um autor não é uma constante em todos os discursos, livros e textos. Muitos deles prescindem de um autor, de um nome que atribua uma origem ao discurso. Essa é a segunda característica da função autor: ela não se exerce de forma universal e constante sobre todos os discursos. Sustenta essa abordagem a observação de que houve um tempo em que o anonimato não levantava dificuldades: a antiguidade do texto, verdadeira ou suposta, era uma garantia suficiente de valores literários, no caso das narrativas, contos, epopéias, tragédias ou comédias. Ao contrário, os textos que versavam sobre a cosmologia e o céu, a medicina e as doenças, as ciências naturais ou a geografia eram recebidos na Idade Média como portadores do valor de verdade apenas se viessem com o nome do autor (“Hipócrates disse” ou “Plínio conta”), o que significava que os discursos podiam ser recebidos como provados.

No séc. XVII ou no XVIII a situação se inverteu: os discursos científicos passaram a ser recebidos por si mesmos, como portadores de verdade estabelecida ou demonstrável, independentemente do autor, ou seja, o que lhes conferia garantia agora passou a ser o tratamento sistemático da disciplina, não a referência ao indivíduo que os produziu. Ao mesmo tempo, o autor passou a ser indispensável aos discursos literários, a ponto de, se um texto nos chega anônimo, imediatamente se inicia o jogo de encontrar o autor.

Condicionado assim ao contexto histórico de produção, circulação e recepção, a autoria pode validar a existência singular de um discurso, indicar sua origem e conferir certo índice de credibilidade ao conteúdo que veicula. Com essa característica, a função autor “[...] não se exerce uniformemente e da mesma maneira sobre todos os discursos, em todas as épocas e em todas as formas de civilização;[...]” (FOUCAULT, 2006, p. 279). A função autor pode interferir em gradações diferentes na constituição do sentido de um discurso, dependendo das circunstâncias culturais que definem as regras para cada campo discursivo.

3.2.3.3 Função autor: determina a origem do sentido do discurso

A função autor não se constitui espontaneamente como atribuição de um discurso a um indivíduo. Resulta de uma operação complexa que constrói um certo ser racional a que chamamos autor. “Sem dúvida, a esse ser de razão, tenta-se dar um *status* realista: seria, no indivíduo, uma instância ‘profunda’, um poder ‘criador’, um ‘projeto’, o lugar originário da escrita” (FOUCAULT, 2006, p. 276). No entanto, esse autor é apenas

[...] a projeção, em termos sempre mais ou menos psicologizantes, do tratamento que se dá aos textos, das aproximações que se operam, dos traços que se estabelecem como pertinentes, das continuidades que se admitem ou das exclusões que se efetuam. Todas estas operações variam de acordo com as épocas e os tipos de discurso. (FOUCAULT, 2006, p.276-277)

O autor, assim projetado no texto, pode ser reconhecido. Todas essas operações de composição do discurso variam com as épocas e os gêneros do discurso. Pode-se, entretanto, através do tempo, encontrar uma invariante nas regras de construção do autor. Um exemplo disso é a maneira como a crítica literária por muito tempo construiu, a partir dos textos existentes, o autor. Essa construção, derivada da maneira como a tradição cristã usava autenticar ou rejeitar os textos de que dispunha, pode ser observada nos esquemas que a crítica literária moderna utiliza “bastante próximos da exegese cristã, quando ela queria provar o valor de um texto pela santidade do autor” (FOUCAULT, 2006, p. 277).

Segundo essa regra de construção, o autor é quem permite explicar tanto a presença de certos acontecimentos numa obra como suas transformações, deformações e modificações diversas, através da biografia do autor, da delimitação da sua perspectiva individual, da análise da sua origem social ou da posição de classe, da revelação do seu projeto fundamental. Desse modo, o discurso se encontra impregnado pelos dados da vida empírica do autor e a obra se explica e se justifica nesse contexto histórico.

Ainda na tradição cristã, o autor é igualmente reconhecido como o princípio de uma certa unidade de escrita. É ele quem concebe o todo que preside a arquitetura da obra e todas as diferenças podem ser explicadas seja pela evolução e maturidade do autor ou pelas influências que recebeu. O autor é ainda aquele que mantém um princípio, um eixo coerente a partir do qual as contradições se resolvem, os elementos incompatíveis se encaixam ou se organizam. Enfim, “o autor é um certo de foco de expressão, que, sob formas mais ou menos acabadas, manifesta-se da mesma maneira, e com o mesmo valor, em obras, rascunhos, cartas, fragmentos, etc.” (FOUCAULT, 2006, p.278) .

Sob esses aspectos da exegese cristã, o texto se configura como forma de expressão, manifestação do pensamento do autor, pessoa física. É assim que Foucault examina os pressupostos da crítica moderna para o tratamento da autoria. Esse exemplo, portanto, ilustra essa terceira característica da função autor: “[...] ela não é definida pela atribuição espontânea de um discurso ao seu produtor, mas por uma série de operações específicas e complexas; [...]”(FOUCAULT, 2006, p.279)

3.2.3.4 Função autor: projeta sujeitos que falam em lugar do autor

Os discursos providos dessa função jamais remetem ao autor ou ao seu gesto de escrita. Em lugar desse autor ausente, há sujeitos que falam de lugares distintos e ocupam posições ideológicas e éticas que não correspondem, necessariamente, às posições que o autor ocuparia. O próprio texto traz signos que apontam para o autor: pronomes pessoais, advérbio de tempo e de lugar, a conjugação verbal. Porém, esses elementos não atuam da mesma forma nos textos providos e desprovidos da função de autor.

Nos providos, como num romance, esses signos nunca remetem para o escritor, nem para o momento em que escreve, nem para seu gesto de escrita, mas para um “alter-ego” que mantém uma distância variável do escritor. “Seria igualmente falso buscar o autor tanto do

lado do escritor real quanto do lado do locutor fictício; a função autor é efetuada na própria cisão – nessa divisão e nessa distância” (FOUCAULT, 2006, p. 279).

É então que Foucault apresenta o autor como uma função que atribui aos enunciados “egos” distintos, conforme a posição que cada um ocupa em relação ao objeto:

Na verdade, todos os discursos que possuem a função autor comportam essa pluralidade de ego. O ego que fala no prefácio de um tratado de matemática – e que indica suas circunstâncias da sua composição – não é idêntico nem em sua posição nem em seu funcionamento àquele que fala no curso de uma demonstração e que aparece sob a forma de um “Eu concluo” ou “Eu suponho” [...] Mas se poderia também, no mesmo tratado, observar um terceiro ego; aquele que fala para dizer o sentido do trabalho, os obstáculos encontrados, os resultados obtidos, os problemas que ainda se colocam; [...] em tais discursos, a função autor atua de tal forma que dá lugar à dispersão desses três egos simultâneos. (FOUCAULT, 2006, p. 279)

Se estabelecemos uma correlação entre a formulação acima e o trabalho “A Arqueologia do Saber” (FOUCAULT, 2002), é possível ler esses diferentes “egos” como sujeitos do enunciado, desdobramentos de um autor que se coloca em diferentes posições, de acordo com as restrições do discurso e suas intenções de comunicação.

Nessa obra, publicada no mesmo ano de 1969, Foucault deixa clara a distinção entre autor e sujeito do enunciado:

Para que uma série de signos exista, é preciso – segundo o sistema das causalidades – um “autor” ou uma instância produtora. Mas esse “autor” não é idêntico ao sujeito do enunciado; e a relação de produção que mantém com a formulação não pode ser superposta à relação que une o sujeito enunciante e o que ele enuncia. (FOUCAULT, 2002, p. 105-106)

Nesse mesmo contexto, Foucault trata das inúmeras possibilidades de formulação de diferentes sujeitos na obra literária. Elege o romance para refletir sobre as particularidades desse gênero, composto por enunciados diversos que implicam diferentes posições, portanto diferentes sujeitos – os fragmentos de diálogos e os pensamentos das personagens, os textos publicados sob pseudônimo – e comenta a dificuldade que essa multiplicidade de sujeitos pode representar para os que querem relacionar todas essas formulações ao autor do texto, ao que ele queria dizer, o que pensava etc. Foucault conclui que em todas essas circunstâncias o autor não é idêntico aos sujeitos dos enunciados (FOUCAULT, 2002, p. 106).

A reflexão vai além em “A arqueologia do saber” (FOUCAULT, 2002) quando Foucault observa que se poderia pensar que essa ausência do autor fosse uma particularidade da literatura, mas não, esse procedimento é absolutamente geral, uma vez que o sujeito do enunciado, embora seja uma função determinada, não se mantém necessariamente a mesma de um enunciado a outro. E conclui: “[...] um mesmo indivíduo pode ocupar alternadamente,

em uma série de enunciados, diferentes posições e assumir o papel de diferentes sujeitos” (FOUCAULT, 2002, p. 107).

No tratado de Matemática, exemplo citado acima, extraído da conferência “O que é um autor?” (FOUCAULT, 2006), há diferentes sujeitos e cada um tem um papel a desempenhar no discurso em questão. Porém, nenhuma dessas posições podem ser identificadas com o autor real, ou todas o representam, se considerarmos que todos esses sujeitos são desdobramentos do mesmo autor.

Nessa mesma conferência, Foucault distingue entre os discursos que são providos dessa função e aqueles que não são:

Uma carta particular pode ter um signatário, ela não tem autor; um contrato pode ter um fiador, ele não tem autor. Um texto anônimo que se lê na rua em uma parede terá um redator, não terá um autor. A função de autor é, portanto, característica do modo de existência, de circulação e de funcionamento de certos discursos no interior de uma sociedade. (FOUCAULT, 2006, p.274)

Esses discursos desprovidos da função autor remetem para o locutor real (o autor, pessoa física) e apontam para as coordenadas espaço-temporais de seu discurso no mundo empírico (FOUCAULT, 2006, p. 278). São textos que apontam para o aqui e agora do autor, portanto, o sujeito neles constituído coincide com o autor (locutor real).

Em sua aula inaugural no *Collège de France*, em 1970, “A ordem do discurso” (FOUCAULT, 2000), Foucault, ao considerar o autor princípio de agrupamento, unidade de origem e foco de coerência do discurso, reafirma a possibilidade de discursos que não recebem seu sentido de um autor:

[...] existem, ao nosso redor, muitos discursos que circulam, sem receber seu sentido ou eficácia de um autor ao qual seriam atribuídos: conversas cotidianas, logo apagadas; decretos ou contratos, que precisam de signatários e não de autor; receitas técnicas transmitidas no anonimato. (FOUCAULT, 2000, p.26)

Para compreender melhor essa proposição, é interessante examinar o que Foucault observa em “A Arqueologia do Saber”:

Não é preciso, pois, conceber o sujeito do enunciado como idêntico ao autor da formulação, nem substancialmente, nem funcionalmente. Ele não é, na verdade, causa, origem ou ponto de partida do fenômeno da articulação escrita ou oral de uma frase; não é, tampouco, a intenção significativa que, invadindo silenciosamente o terreno das palavras, as ordena como o corpo visível de sua intuição; não é o núcleo constante, imóvel e idêntico a si mesmo de uma série de operações que os enunciados, cada um por sua vez, viriam manifestar na superfície do discurso. É um lugar determinado e vazio que pode ser efetivamente ocupado por indivíduos diferentes; mas esse lugar, em vez de ser definido de uma vez por todas e de se manter uniforme ao longo de um texto, de um livro ou de uma obra, varia – ou melhor, é variável o bastante para poder continuar, idêntico a si mesmo, através de várias frases, bem como para se modificar a cada uma. Esse lugar é uma

dimensão que caracteriza toda formulação enquanto enunciado, constituindo um dos traços que pertencem exclusivamente à função enunciativa e permitem descrevê-la. Se uma proposição, uma frase, um conjunto de signos podem ser considerados “enunciados”, não é porque houve, um dia, alguém para proferi-los ou para depositar, em algum lugar, seu traço provisório; mas sim na medida em que pode ser assinalada a posição do sujeito. Descrever uma formulação enquanto enunciado não consiste em analisar as relações entre o autor e o que ele disse (ou quis dizer, ou disse sem querer); mas em determinar qual é a posição que pode e deve ocupar todo indivíduo para ser seu sujeito. (FOUCAULT, 2002, p. 109) [grifo nosso]

Enunciado, para Foucault, se define na perspectiva discursiva, ou seja no âmbito do uso social da linguagem, portanto, a constituição do sujeito é uma das condições para existência do enunciado. A constituição de sujeitos do enunciado é, então, um procedimento de autoria que envolve a representação daquele que ocupa o lugar de quem fala.

Se a ausência do autor e a conseqüente constituição de sujeitos dos enunciados é procedimento geral nos discursos, qualquer que seja o gênero, como compreender a existência de discursos desprovidos da função autor? Como sustentar que o suposto locutor real a que nos remete uma carta pessoal coincide com o autor real, pessoa física, que redigiu a carta e a assinou? Será que qualquer autor, ao produzir um discurso, mesmo tendo a pretensão de colocar a si próprio na posição de sujeito do discurso, não estará ocupando uma posição entre as muitas que poderia ocupar? Será que é possível representar em um discurso o autor em sua totalidade de indivíduo do mundo empírico? Será que a parcela do indivíduo passível de representação sustenta o indivíduo em sua totalidade?

Em resposta a essas questões, é possível pensar que, ainda que os discursos sejam díspares quanto à forma de sua composição e quanto à natureza da função autor, todos resultam de procedimentos de autoria. O próprio apagamento do autor é um procedimento de autoria. Portanto, se o formulário de imposto de renda é suficientemente impessoal para não deixar transparecer as marcas de sua autoria, ainda assim haverá um autor, cujo procedimento foi exatamente apagar seus rastros (marcas de estilo, por exemplo). Se uma carta pessoal é razoavelmente bem sucedida na representação de um sujeito que coincide, ainda que parcialmente, com o autor real, ela é portadora da função autor cuja característica foi o locutor real ocupar o lugar determinado e vazio para ser o sujeito.

O que Foucault parece nos fazer compreender, entretanto, é que o conteúdo desse formulário de imposto de renda ou de uma carta pessoal remete o leitor para o contexto real de vida do autor. Esses discursos são desprovidos da função autor que consiste em constituir sujeitos para ocupar as diferentes posições previstas para ele. Ou simplesmente: há discursos em que a função autor não atua de modo a dar lugar à dispersão de sujeitos.

Sobre os discursos desprovidos da função autor, ao final da conferência, em resposta a L. Goldman, o filósofo afirmou:

[...] não disse que o autor não existia; eu não disse e estou surpreso que meu discurso tenha sido usado para um tal contra-senso. Retomemos um pouco tudo isso. Falei de uma certa temática que se pode localizar tanto nas obras como na crítica, que é, se vocês querem: o autor deve se apagar ou ser apagado em proveito das formas próprias ao discurso. Isto posto, a pergunta que eu me fazia era a seguinte: o que essa regra do desaparecimento do escritor ou do autor permite descobrir? Ela permite descobrir o jogo da função autor. E o que eu tentei analisar é precisamente a maneira pela qual a função autor se exercia, no que se pode chamar de a cultura européia pós o século XVII. Eu o fiz, certamente, de maneira muito geral, e de uma forma que eu gostaria que fosse bem mais abstrata, porque se tratava de uma ordenação do conjunto. Definir de que maneira se exerce essa função, em que condições, em que campo etc., isso não significa, convenhamos, dizer que o autor não existe. (FOUCAULT, 2006, p. 294)

Assim, ao descrever quatro características da função autor, Foucault enumera as condições de existência da função autor nos discursos. As variáveis que definem o discurso também vão incidir sobre os ajustes e a modalização da função autor em cada discurso.

Com essa última característica, Foucault fixa um lugar para o autor no discurso: ele vai ocupar uma ou mais posições de sujeito do discurso e só pode ser depreendido, conhecido ou reconhecido a partir da atividade discursiva.

E, então, agora talvez tenhamos compreendido melhor essa quarta característica da função autor: “[...] ela não remete pura e simplesmente a um indivíduo real, ela pode dar lugar simultaneamente a vários egos, a várias posições-sujeitos que classes diferentes de indivíduos podem vir a ocupar.” (FOUCAULT, 2006, p. 279-280).

3.2.4 Autor: inserção do discurso no plano real

Em “A ordem do discurso” (FOUCAULT, 2000) se amplia um pouco a noção da função autor tratada em “O que é um autor?” (FOUCAULT, 2006).

Sem negar a existência do indivíduo que escreve e inventa um texto, Foucault define essa função “como princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações, como foco de sua coerência” (FOUCAULT, 2000, p. 26).

Tratando dos procedimentos que regulam, organizam, selecionam, controlam e distribuem os discursos, aqueles que vêm de fora do discurso (das circunstâncias históricas e sociais em que foi produzido) e aqueles que funcionam no interior do discurso, Foucault

analisa como os discursos se encontram determinados e contaminados pelas diferentes ordens do discurso.

Considerando a literatura como o discurso no qual a função autor atua de modo mais incisivo e transgressor com relação a essas ordens, Foucault conclui que “o autor é aquele que dá à inquietante linguagem da ficção suas unidades, seus nós de coerência, sua inserção no real” (FOUCAULT, 2000, p. 28).

Nessa análise, a noção de autor ganha outra dimensão. Foucault abre a possibilidade para que a função autor seja compreendida, também, como um elemento de conexão da obra com a realidade. É essa relação do discurso com o mundo real, empírico, esse vínculo que a obra mantém com a cultura de que é produto Foucault descreve. E abre, assim, a possibilidade de compreensão de que o sentido de um discurso está também impregnado pelo que está fora dele.

3.2.5 Fundadores de discursividade

Sempre é possível que autores de mais de um livro fundem uma teoria, uma tradição ou uma disciplina, no interior das quais outros livros e outros autores vão poder tomar lugar. Tais autores são considerados por Foucault “fundadores de discursividade”: eles não são simplesmente autores da sua obra, mas produziram a possibilidade e a regra de formação de outros textos, tal como Freud e Marx. De modo semelhante, um autor de literatura pode abrir o campo para outros livros que têm no primeiro seu modelo ou princípio, tal como, exemplifica Foucault, Ann Radcliffe, que fundou o romance de terror do século XIX.

Os textos de Ann Radcliffe abriram o campo a um certo número de semelhanças e de analogias que têm seu modelo ou princípio em sua própria obra. Esta contém signos característicos, figuras, relações, estruturas, que puderam ser reutilizados por outros. [...] Em compensação, quando falo de Marx ou de Freud como “instauradores de discursividade”, quero dizer que eles não tornaram apenas possível um certo número de analogias, eles tornaram possível (e tanto quanto) um certo número de diferenças. Abriram o espaço para outra coisa diferente deles e que, no entanto, pertence ao que eles fundaram. (FOUCAULT, 2006, p. 281)

Mas dizer que Freud fundou a psicanálise é ir um pouco mais longe: é reconhecer que a partir de seu discurso outros puderam ser formulados, expandindo o discurso psicanalítico, introduzindo novos conceitos e hipóteses, produzindo a diferença em relação ao primeiro discurso.

Foucault distingue os fundadores de discursividade dos fundadores de ciência. Embora em muitos casos elas possam ser coincidentes, como é o caso de Galileu, Cuvier e Saussure, cujos discursos foram não só reproduzidos, mas ampliados, desdobrados em outros conceitos e hipóteses, os discursos dos fundadores de ciência compõem o conjunto de modificações que ele torna possíveis e estão impregnados pelo objeto. Podem ser reformulados e contestados. “Em outras palavras, o ato de fundação de uma cientificidade pode ser sempre reintroduzido no interior da maquinaria das transformações que dele derivam” (FOUCAULT, 2006, p. 282). Ou seja, enquanto a fundação de uma ciência acolhe e, de certo modo, antecipa as transformações ulteriores, a fundação discursiva permanece isolada, em desequilíbrio, como uma referência à qual nenhum outro discurso se sobrepõe.

Falando de uma maneira bastante esquemática: a obra desses instauradores não se situa em relação à ciência e no espaço que ela circunscreve; mas é a ciência ou a discursividade que se relaciona à sua obra como as coordenadas primeiras. (FOUCAULT, 2006, p. 283)

A função autor, analisada do ponto de vista de um conjunto de obras ou de disciplinas, assume características mais complexas do que as comentadas. Compreendê-las implica o estudo não só dos discursos fundantes, mas das formações discursivas e dos campos e disciplinas no interior das quais se dão. É o que Foucault fez ao longo de sua obra e que, dadas as dimensões e os propósitos deste estudo, não poderão ser aqui abordadas.

3.2.6 Síntese da concepção de Foucault

Um texto, um livro ou um discurso podem ou não ter autor explícito, revelado. Se não o têm, o anonimato torna-se revelador de um sentido. Os textos e os livros podem se beneficiar de certas características da função autor, mas não de todas, ou não na mesma intensidade ou extensão. Em razão das características dessa função, pode seu autor funcionar como fonte da qual emana o sentido. Ou não: pode articular vários discursos, conectá-los com a realidade empírica. Ou pode o autor se dispersar entre as vozes dos sujeitos que constitui. Todas essas possibilidades resultam da construção que, histórica e socialmente, nossa cultura faz do autor.

A noção de autor, conforme exposta por Foucault, pode caracterizar o modo de existência, de circulação e de funcionamento de certos discursos no interior de uma sociedade de diversas maneiras: enquanto nome que assina o texto, pode determinar o *status* do discurso

e configurá-lo como objeto de propriedade do autor; pode se prestar a validar um discurso; pode determinar a origem e as relações de sentido do discurso; pode funcionar para ocultar o autor sob outras vozes que se instauram em seu interior; pode apagar seus próprios rastros. Há diferentes discursos que se constituem sob distintas modalidades de autoria. O que determina uma ou outra possibilidade de uso da função autor?

O contexto histórico-social pode determinar o *status* do discurso em função de uma economia de circulação dos discursos. O campo ou a disciplina no interior do qual o discurso se instala podem determinar a origem do seu valor de verdade: se provém do autor ou do seu anonimato. O seu modo de existência em certo contexto histórico pode determinar seu funcionamento e a força que a função autor adquire na constituição do sentido do texto. Os propósitos e as intenções de comunicação podem determinar as posições que os sujeitos vão ocupar no discurso. É o conjunto dessas variantes históricas e sociais que determinam a função do autor no campo discursivo.

Todas as possibilidades analisadas por Foucault consideram o discurso como objeto de cultura, situado historicamente e submetido a uma ordem: é enunciado, língua em uso, prática social de comunicação. O autor é, dentre todos os procedimentos que regulam o discurso, aquele que lhe atribui singularidade e que o conecta ao plano real ao lhe dar coerência e unidade.

3.3 Relações entre concepções de Bakhtin e Foucault

Bakhtin teve um percurso acadêmico bastante instável, devido ao contexto político da União Soviética nas décadas de 20 e 30, a seu exílio político na década de 30 e aos efeitos da Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Em consequência, muitas de suas obras foram publicadas muito posteriormente à sua produção, outras não tiveram clara sua autoria, pois foram publicadas sob o nome de amigos.

Bakhtin chamou a atenção dos estudiosos soviéticos inicialmente quando publicou “Problemas da Poética de Dostoiévski”, em 1929. Segundo Clark e Holquist (2004, p. 22), após um longo período em que ficou esquecido, Bakhtin tornou-se evidência novamente na década de 1960, quando os estudiosos soviéticos de literatura voltaram a ter interesse por ele. Esse despertar coincidiu com a publicação de sua revisão da obra sobre Dostoiévski, em 1963,

seguido em 1965 do livro “A obra de François Rabelais e a Cultura Popular na Idade Média”. Foi em razão dessa repercussão que aconteceu sua divulgação no ocidente.

A obra de Bakhtin foi traduzida para o francês no final da década de 1960, sob a salvaguarda dos estruturalistas:

Como Jack London, Bakhtin também foi avaliado de maneira diferente em países diferentes. As circunstâncias que acompanharam a descoberta de seu trabalho fora de sua pátria respondem por muitas dessas diferenças. Por exemplo, traduções de seus livros sobre Dostoiévski e Rabelais apareceram na França no fim dos anos 60, durante a maré estruturalista, de modo que o melhor entendimento de sua obra pareceu dar-se no contexto do Estruturalismo ou da semiótica. (CLARK; HOLQUIST, 2004, p. 22)

Nessa mesma época, Foucault fez sua conferência “O que é um autor?” (22 de fevereiro de 1969) e, pouco tempo depois, ministrou sua aula inaugural “A ordem do discurso” (02 de dezembro de 1970), no *Collège de France*. Não houve, portanto, muito tempo ou oportunidade para que Foucault conhecesse a obra de Bakhtin.

Embora os campos discursivos de Bakhtin e Foucault não sejam exatamente os mesmos – o primeiro volta-se mais profundamente para a literatura, a lingüística e a filosofia da linguagem, o segundo para a filosofia, a psicologia e a história –, ambos preocuparam-se com o discurso e seu funcionamento em nossa cultura. Observa-se nos dois autores certas referências nem sempre explícitas, mas comuns, a começar pelo Estruturalismo, corrente de pensamento contemporânea aos dois pensadores.

Bakhtin, no ensaio “Metodologia das Ciências Humanas”, escrito entre fins de 1930 e início dos anos 40, mas publicado apenas em 1974, deixa explícita sua posição em relação ao estruturalismo.

Minha posição em relação ao estruturalismo. É contra o fechamento no texto. As categorias mecanicistas de “oposição” e “alternância de códigos” (a pluralidade de estilos em Ievguêni Oniéguin, na interpretação de Lotman e na minha interpretação). Formalização coerente e despersonalização: todas as relações são de índole lógica (no sentido lato do termo). Quanto a mim, em tudo ouço vozes e relações dialógicas entre elas. [...]

No estruturalismo, existe apenas um sujeito: o próprio pesquisador. As coisas se transformam em conceitos (de um grau variado de abstração); o sujeito nunca pode tornar-se conceito (ele mesmo fala e responde). O sentido é personalista; nele há sempre uma pergunta um apelo e uma antecipação da resposta, nele sempre há dois (como mínimo dialógico). Este personalismo não é um fato psicológico mas de sentido. (BAKHTIN, 2003, p. 409-410)

Bakhtin reitera suas teses já conhecidas e rebate toda a possibilidade de transformar o discurso em monólogo dissociado do contexto de interação social.

Foucault expressa sua crítica sobre questões mais específicas postas pelos estruturalistas, como fez ao questionar a “morte do autor”.

É, portanto, a discordância das teses estruturalistas um ponto comum entre os dois pensadores. E seus propósitos eram semelhantes: pensavam o discurso não só como produção linguística, mas como uma situação comunicativa que envolve o uso da língua em contexto sócio-histórico determinado.

Consideradas as diversidades de investigação e de objetivos, outra coincidência entre os dois autores é o interesse pela literatura, especialmente pelo romance. Ambos consideravam esse gênero fértil para a análise discursiva e, com abordagens distintas, descreveram as relações entre enunciados e o modo como se dá a inserção da palavra alheia nos discursos, considerando essas relações como propriedade intrínseca dos enunciados.

Enquanto Bakhtin concentra sua atenção na teoria sobre as relações dialógicas impregnadas nos enunciados, Foucault formula o conceito de formações discursivas – sistema de dispersão de enunciados que compartilham algumas regras de formação e mantêm entre si alguma regularidade. Essa relação entre enunciados de uma mesma formação discursiva descrita por Foucault pode ser compreendida como um certo tipo de relação dialógica, a que se dá entre textos, pois Foucault compreende que “[...] um enunciado tem sempre margens povoadas de outros enunciados” (FOUCAULT, 2002, p. 112). Foucault alimenta essa aproximação com Bakhtin quando diz que o campo associado em que se inserem as formações discursivas

é constituído, também, pelo conjunto das formulações a que o enunciado se refere (implicitamente ou não), seja para repeti-las, seja para modificá-las ou adaptá-las, seja para se opor a elas, seja para falar de cada uma delas; não há enunciado que, de uma forma ou de outra, não reatualize outros enunciados (elementos rituais em uma narração; proposições já admitidas em uma demonstração; frases convencionais em uma conversa). (FOUCAULT, 2002, p. 113)

Ambos os pensadores compreendem o enunciado numa teia de relações com outros enunciados. Bakhtin, entretanto, aprofunda a reflexão sobre as relações dialógicas, dá tratamento mais sistemático à descrição de seu modo de funcionamento, já que esse foi o objeto central de seu projeto investigativo.

Relativamente ao conceito de enunciado há outras aproximações possíveis. Assim como Bakhtin diferencia o enunciado da oração, o primeiro compreendido como unidade da comunicação discursiva e o segundo, unidade da língua (BAKHTIN, 2003, p. 274-277), Foucault define o enunciado em relação à língua:

É evidente que os enunciados não existem no sentido em que uma língua existe e, com ela, um conjunto de signos definidos por seus traços oposicionais e suas regras de utilização; a língua, na verdade, jamais se apresenta em si mesma e em sua totalidade; só poderia sê-lo de uma forma secundária e pelo expediente de uma descrição que a tomaria por objeto; os

signos que constituem seus elementos são formas que se impõem aos enunciados e que os regem do interior. Se não houvesse enunciados, a língua não existiria; mas nenhum enunciado é indispensável à existência da língua (e podemos sempre supor, em lugar de qualquer enunciado, um outro enunciado que, nem por isso, modificaria a língua). A língua só existe a título de sistema de construção para enunciados possíveis. (FOUCAULT, 2002, p. 96)

Essa concepção de Foucault, nesse momento, tem fortes acentos da teoria lingüística de Saussure, especialmente sua distinção entre língua e fala (SAUSSURE, 1971). E sabemos que Bakhtin contestava essa distinção de Saussure porque em sua teoria não considerava o contexto extralingüístico em que se insere o enunciado (ou a “fala”) em uma comunicação discursiva.

Mas Foucault não considera enunciado qualquer unidade lingüística formulada por um sujeito no tempo e no espaço. Segundo o filósofo, “[...] o enunciado não é uma unidade do mesmo gênero da frase, proposição ou ato de linguagem; não se apóia nos mesmos critérios, mas não é tampouco uma unidade como um objeto material poderia ser, tendo seus limites e sua independência.” (FOUCAULT, 2002, p. 98).

O enunciado, em seu modo de ser singular “[...] nem inteiramente lingüístico, nem exclusivamente material[...]” (FOUCAULT, 2002, p. 98) é uma função. Uma frase, uma proposição ou um ato de linguagem têm *função enunciativa* quando são formulados por um sujeito que ocupa uma certa posição com relação àquilo que fala, e sua palavra, manifesta sob uma materialidade sígnica, constitui sentido num espaço de correlações semânticas e se conecta a outros enunciados num campo discursivo associado (relações com outros discursos da mesma formação discursiva, ou, segundo Bakhtin, relações dialógicas com enunciados da mesma esfera de comunicação).

Outra relação possível entre Bakhtin e Foucault diz respeito especificamente ao conceito de autor. Ambos fazem a distinção entre a pessoa física daquele que produz o discurso e o autor que se constitui no e pelo discurso. Ambos concordam que os procedimentos de autoria não ocorrem igualmente em todos os discursos. Além disso, Foucault, de modo semelhante a Bakhtin, considera que o autor refrata seus princípios e valores no discurso que tece, ambos referem-se à constituição de sujeitos no discurso como um procedimento de autoria. Bakhtin e Foucault adotam pontos de vista semelhantes ao se referirem aos diferentes modos de atuação do autor, dependendo do gênero, do diálogo em curso, do interlocutor.

Há entretanto diferenças bastante sensíveis quanto ao tratamento dado pelos dois estudiosos ao tema. Foucault descreve a função autor em continuidade ao estudo realizado em

“As palavras e as coisas”, de 1966. Nessa obra, seu propósito era descrever o paradigma geral segundo o qual se estruturam, em uma determinada época, os múltiplos saberes científicos, que por essa razão compartilham, a despeito de suas especificidades e diferentes objetos, determinadas formas ou características gerais. No início da conferência “o que é um autor?” Foucault assim justifica sua abordagem do tema:

Em *As palavras e as coisas*, eu tentara analisar as massas verbais, espécies de planos discursivos, que não estavam bem acentuados pelas unidades habituais do livro, da obra e do autor. Eu falava em geral da “história natural”, ou da “análise das riquezas” ou da “economia política”, mas não absolutamente de obras ou de escritores. Entretanto, ao longo desse texto, utilizei ingenuamente, ou seja, de forma selvagem, nomes de autores. (FOUCAULT, 2006, p. 266)

Como seu propósito em “As palavras e as coisas” era uma abordagem epistemológica, sua análise da função autor permanece no mesmo campo, sem aproximações com qualquer práxis discursiva. Foucault analisa a função autor como forma de compreender como se dá a articulação das idéias ao longo do tempo nos campos das ciências, da filosofia e das artes e segundo que regras ocorre a formação das correntes discursivas. O estudo da autoria tem, portanto, para Foucault, o sentido de compreender que elementos estão em jogo na cultura para a produção discursiva.

Por sua vez, Bakhtin tem a preocupação de definir, por meio da análise metodológica dos principais problemas e conceitos da poética, uma teoria estética sistemática e geral que desse conta de descrever os objetos de arte e, em especial, a literatura. Grande parte do que define acerca do autor diz respeito à análise da obra de Dostoiévski, o que coloca sua abordagem num plano completamente diferente daquele em que se encontra Foucault. Bakhtin levanta inúmeras questões concernentes à criação, a relação do criador com a criatura, como forma de desvendar quais as ações criadoras se ocultam sob os atributos do discurso. Embora não tenha nenhum trabalho especificamente voltado para o tema da autoria, Bakhtin manteve-o consigo em diferentes oportunidades de análise e reflexão.

Ainda que a preocupação de Bakhtin tenha sido estabelecer os princípios para formulação de uma Estética, suas análises se assentam sobre os enunciados não só literários, mas também sobre os cotidianos. Seu foco sobre a literatura, entretanto, especialmente sobre o romance, é mais definido e sua análise mais precisa do que se observa em Foucault, devido aos diferentes propósitos, contextos de produção e posição que cada um ocupa nos meios social e acadêmico.

Cada qual com seus propósitos, a abordagem desses dois pensadores foi, do nosso ponto de vista, essencial para o estudo pretendido. Ambos forneceram as noções essenciais a partir das quais serão desenvolvidas as reflexões que se seguem.

4 O PROCESSO DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS

A compreensão do texto enquanto complexo semiótico-discursivo que dá corpo ao pensamento, o organiza e divulga, é importante para a reflexão de como a autoria se constitui para atribuir forma ao que se pretende dizer. A preocupação com o arranjo formal do texto é um dos elementos, e talvez o mais importante, do seu processo de produção. Para obter uma visão mais completa do conjunto dos elementos sobre os quais incide a ação do autor, vamos analisar, neste capítulo, o que ocorre a um escritor durante a composição de um texto, procurando obter uma visão ampla das ações possíveis nesse processo.

A pesquisa que investiga e descreve os processos de produção de textos desenvolveu-se, especialmente nos Estados Unidos, a partir da década de 1980, quando pesquisadores norte-americanos descreveram o processo cognitivo de produção de textos. O interesse desses pesquisadores por esse tipo de investigação se justifica.

Segundo Tynjälä, Mason e Lonka (2001), cursos com disciplinas específicas de leitura e produção escrita existem nas universidades norte-americanas desde o século XIX, o que atesta o propósito dos educadores daquele país no ensino sistemático da leitura e, especialmente, da produção de textos.

É freqüente, nos dias de hoje, encontrar, não só nos Estados Unidos, mas também na Inglaterra, cursos destinados a ensinar a escrever, com o objetivo de formar indivíduos hábeis na produção de textos e aptos de se tornarem escritores profissionais.

Há nesses países uma grande oferta de cursos de graduação e pós-graduação em criação literária ou formação de escritores. Um deles é o *Master of Studies in Creative Writing*⁷, da Universidade de Oxford, na Inglaterra: um curso de pós-graduação, com 2 anos de duração, que versa sobre a composição de textos literários (prosa e poesia). Outro é o programa de graduação da Universidade de Princeton, nos Estados Unidos, *Program in Creative Writing*⁸, também voltado especificamente para o ensino da escrita de textos literários. Há muitos outros nesses dois países.

⁷ “The emphasis of the course is cross-cultural and cross-genre, pointing up the needs and challenges of the contemporary writer who produces his or her creative work in the context of a global writerly and critical community.” Disponível em <http://awardbearing.conted.ox.ac.uk/creative_writing/mstcw.php#coursecontent>. Acesso em 06 de outubro de 2008.

⁸ “The Program in Creative Writing, part of the newly established Lewis Center for the Arts, allows undergraduates to work with practicing writers while pursuing a regular liberal arts course of study. Students develop their writing skills; learn the possibilities of modern poetry, fiction, nonfiction, and screenwriting; and gain a special access to the critical understanding of literature through their involvement in the creative process.” Disponível em <<http://www.princeton.edu/pr/catalog/ua/08/CWR/>>. Acesso em 06 de outubro de 2008.

Esses programas não se caracterizam pelo foco na teoria ou crítica literárias, mas priorizam a prática de composição de textos, geralmente gêneros da esfera literária. Subjaz a essa iniciativa, a idéia de que se pode formar um escritor na escola.

Essa prática de ensino que se volta para a formação profissional do escritor encontrou seus correspondentes no Brasil há pouco tempo. É muito recente a criação de, pelo menos, três cursos de formação de escritores entre nós. O primeiro, criado em 2004, *Formação de Escritor*, é uma habilitação do curso de letras da PUC do Rio de Janeiro. Tem a duração de três anos e visa à formação de produtores textuais não só no campo da literatura, mas também no campo das mídias digitais, pois inclui o ensino de “textos técnicos e para Web”⁹.

Outro curso, *Formação de Escritores e Agentes Literários*, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), em São Leopoldo (RS), teve início em 2006, é curso de “formação específica”, com duração de dois anos e meio e se dedica claramente à formação de escritores de textos literários¹⁰. Um terceiro curso, *Formação de Escritores*, da Escola Superior de Direito Constitucional (EDSC), de São Paulo, teve início em 2007 e é proposto como curso de pós-graduação *latu sensu* ou “especialização profissionalizante”, com duração de 12 meses, com disciplinas voltadas para o estudo dos textos literários¹¹. Além dessas iniciativas mais estruturadas, encontram-se pelo país inúmeras oficinas de leitura e produção de textos literários, como cursos isolados e de curta duração.

A tradição norte-americana e inglesa é, entretanto, mais antiga, mais estruturada e mais aceita pelas universidades, tanto em cursos de graduação e pós-graduação como em cursos de extensão. No Brasil tal tipo de curso não existe, por exemplo, nas principais universidades públicas do país.

Segundo Tynjälä, Mason e Lonka (2001), até a década de 1970, os conteúdos de leitura e escrita, entretanto, eram ensinados nas escolas norte-americanas isoladamente, como

⁹ “Este curso de Graduação busca capacitar o aluno a dominar técnicas e estratégias de escrita, através de oficinas de produção textual: roteiros para cinema e televisão, dramaturgia, ficção, poesia, textos técnicos e para a Web. Além dessas disciplinas específicas, o curso proporciona uma sólida formação em língua e literatura.” Disponível em <http://www.letras.puc-rio.br/graduacao/form_escritor.php>. Acesso em 06 de outubro de 2008.

¹⁰ “[...] o objetivo do curso é formar escritores e agentes literários empreendedores e inovadores, com domínio das técnicas de linguagem e mídia, além de uma sólida formação intelectual para interpretar o mundo, a tradição e a sociedade. O escritor formado na Unisinos terá capacidade para criar, formular livros e mediar entre diferentes públicos, planejar negócios e desenvolver produtos nas diversas áreas do mercado editorial e do cenário cultural.” Disponível em <http://www.unisinos.br/formacao_especifica/escritores/index.php?option=com_content&task=view&id=82&Itemid=164&menu_ativo=active_menu_sub&marcador=164>. Acesso em 06 de outubro de 2008.

¹¹ “O objetivo principal do curso de Formação de escritores é justamente este: suscitar descobertas estilísticas, aprendizado literário, intimidade com a linguagem, orientando os alunos para que se tornem escritores profissionais.” Disponível em <http://www.esdc.com.br/POS/POS-FORMACAO_ESCRITORES.htm>. Acesso em 06 de outubro de 2008.

pertinentes apenas aos estudos de língua e literatura, distantes dos conteúdos de ensino de outras disciplinas do currículo.

O ensaio de Janet Emig, “Writing as a mode of learning”, de 1977, foi inspirador para o desenvolvimento do movimento *Writing-Across-the-Curriculum* (WAC), nos Estados Unidos, cujos programas propunham a leitura e a escrita como conteúdos de ensino de todas as disciplinas. Esse movimento envolveu treinamento de professores acerca de como o estudante pode usar a escrita para aprender os conteúdos das áreas de conhecimento específico e para que os professores de todas as disciplinas aprendessem a lidar com problemas de leitura e produção de textos dos estudantes. A partir de então, pesquisas nesse campo multiplicaram-se em todos os níveis de ensino (TYNJÄLÄ; MASON; LONKA, 2001, p. 7-8).

Desde a década de 1950, os estudos cognitivistas na Psicologia, cuja meta consistia em “descobrir e descrever formalmente os significados que os seres humanos criavam a partir de seus encontros com o mundo” (BRUNER, 1997), levantavam hipóteses sobre os processos de produção de significado, com foco nas atividades simbólicas. Para tanto, a psicologia associou-se a outras disciplinas, como a antropologia, a lingüística, a filosofia e a história.

Em 1980, em substituição aos modelos behavioristas, estudos fundamentados na psicologia cognitiva descreveram o processo de produção de textos. A nova abordagem compreendia os textos como processos construtivos nos quais as representações mentais de leitores e escritores interagiam com o contexto social e as convenções discursivas. São dessa época os ensaios notáveis de Flower e Hayes, “The cognition of discovery: defining a rhetorical problem”, de 1980 (FLOWER; HAYES, 1994), e “A Cognitive Process Theory of Writing”, de 1981 (FLOWER; HAYES, 1981).

Sommers (1994), em estudo publicado em 1980, ao justificar a necessidade de analisar estratégias de revisão utilizadas por estudantes e escritores experientes, observa que os modelos de escrita propostos pelos pesquisadores até aquele momento eram, em sua maioria, concebidos linearmente.

Although various aspects of the writing process have been studied extensively of late, research on revision has been notably absent. The reason for this, I suspect, is that current models of the writing process have directed attention away from revision. With few exceptions, these models are linear; they separate the writing process into discrete stages. (SOMMERS, 1994, p. 75)¹²

¹² “Embora vários aspectos do processo de escrita tenham sido estudados fartamente nos últimos tempos, pesquisas sobre a revisão em particular, têm estado ausentes. A razão para isso, suspeito, é que os modelos atuais de processo de escrita ignoram a revisão. Com poucas exceções esses modelos são lineares e separam o processo de escrita em estágios distintos.” (Tradução livre desta pesquisadora)

Essa concepção do processo de escrita, segundo Sommers (1994), abstraía um modelo a partir do que se conhecia acerca da fala, descrevendo-a como uma seqüência de estágios que iam da escrita para a reescrita, duas atividades sucessivas e temporalmente distintas, ou como a sucessão de processos de concepção-incubação-produção.

In these linear conceptions of the writing process revision is understood as a separate stage at the end of the process – a stage that comes after the completion of a first or second draft and one that is temporally distinct from the prewriting and writing stages of the process. (SOMMERS, 1994, p. 75)¹³

Na perspectiva cognitivista, a escrita não mais é compreendida como um registro da fala, mas como uma atividade semiótica que tem estatuto próprio e que vai além do exercício gráfico-motor. A produção textual assim concebida constitui um processo de pensamento que ocorre antes, durante e depois da escrita propriamente dita. Além disso, a ênfase é posta na dinâmica não linear das diversas ações que um escritor realiza ao escrever.

De acordo com o modelo de Flower e Hayes (1994,1981), todo o processo se desenvolve sob dois tipos de informação: o conhecimento que se armazena na memória de longo prazo (os conceitos que envolvem o tópico, a estrutura do discurso e os conhecimentos sobre como se escreve) e a que provém do ambiente em que se dá a tarefa de representação (a motivação do escritor, as características do tópico e/ou do público leitor). A escrita é compreendida como um processo resolução de problemas que requer procedimentos específicos.

Essa abordagem, entretanto, embora tenha suscitado muitos outros estudos sobre o tema, foi criticada na década de 1990 por representar a escrita como um processo controlado e racional (TYNJÄLÄ; MASON; LONKA, 2001, p. 10). Essas críticas fundamentavam-se na compreensão de que a escrita também pode ser um processo espontâneo de geração de pensamentos e de construção de sentidos que modifica e desenvolve o próprio pensamento. Ou seja, a escrita, não poderia ser compreendida como um processo altamente controlado, pois a produção de pensamento se dá no próprio ato de escrita, de forma espontânea, durante o processo de criação.

A defesa da escrita menos controlada acabou por produzir uma análise do processo de produção do texto escrito em duas etapas: o rascunho e a revisão. E várias pesquisas se desenvolveram com o propósito de analisar uma e outra etapas do processo, tal como o

¹³ “Nessas concepções lineares de processo de escrita, a revisão é compreendida como um estágio separado no final do processo – um estágio que vem depois de concluído o primeiro ou o segundo rascunho e que é temporalmente distinto dos estágios da pré-escrita e da escrita” (Tradução livre desta pesquisadora)

fizeram Galbraith e Torrance (2004) em seu “Revision in the context of different drafting strategies”.

Para escritores experientes, qual a importância das estratégias de resolução de problemas proposta por Flower e Hayes (1994,1981)? A esse propósito, deu-se início à discussão sobre o papel dos fatores sociais e interativos, tais como a familiaridade do escritor com o gênero de texto que escreve e sua relação com os discursos da esfera de que participa. Para as abordagens realizadas sob esse ponto de vista, ganharam importância as teorias de Vygotsky e a função sociointerativa da linguagem. Nesse contexto, o modelo descrito por Flower e Hayes em 1980 foi revisto por Hayes (HAYES, 1996) que então tratou com maior ênfase os fatores sociais e motivacionais inseridos no processo de produção de textos. Tanto o modelo de 1980 como a reformulação de 1996 serão objeto de uma descrição mais minuciosa em tópico subsequente.

Nosso propósito no presente capítulo é conhecer os trabalhos fundadores desse campo de investigação, pois partimos do suposto que as descrições do processo de produção textual podem nos auxiliar na compreensão dos mecanismos de produção que mobilizam os procedimentos de autoria.

4.1 O processo de produção de textos segundo Flower e Hayes

Linda Flower e John R. Hayes, professores da Universidade Carnegie Mellon, de Pittsburgh, Pensilvânia, nos Estados Unidos, realizaram, a partir de 1980, investigações acerca do processo cognitivo desencadeado durante a produção de textos. Para tanto, os pesquisadores coletaram protocolos de pesquisa constituídos por gravações de pensamentos em voz alta de escritores experientes (professores de língua) e novatos (estudantes de graduação) durante uma produção de textos. Os escritores receberam a incumbência verbalizar e gravar seus processos de pensamento enquanto escreviam. Essas gravações foram transcritas e constituíram os protocolos analisados.

A todos os escritores foi dada uma mesma tarefa: “Escreva sobre sua profissão para a revista *Seventeen*, destinada a garotas de 13-14 anos”. Foi solicitado a eles que executassem a tarefa como fazem normalmente – pensando, rabiscando notas, escrevendo. Apenas eles deviam pensar alto, verbalizando tudo o que passava em suas mentes enquanto escreviam: noções vagas, falsos começos, pensamentos incompletos ou fragmentários etc. Os escritores

não deviam realizar nenhum tipo de introspecção ou auto-análise enquanto escreviam, mas simplesmente pensar alto enquanto trabalhavam, como uma pessoa que conversa consigo mesma. A transcrição de cada gravação constituiu um protocolo, contendo cerca de 20 páginas, correspondentes a 1 hora de sessão.

Esse material deu origem aos dois artigos que analisaremos neste estudo, “The Cognition of Discovery: Defining a Rhetorical Problem”, de Flower e Hayes (1994), publicado originalmente em 1980, e “A Cognitive Process Theory of Writing”, dos mesmos autores (FLOWER; HAYES, 1981), publicado no ano seguinte ao primeiro. Esses trabalhos foram objeto de revisão posterior e desencadearam vários estudos que complementaram ou mesmo contestaram parte dessa análise. Por representarem marcos na abordagem cognitiva do processo de produção de textos, esses e outros textos correlacionados serão objeto de análise nesta tese.

Como fizeram os pesquisadores dos artigos acima citados, vamos nos referir aos escritores não apenas como os profissionais da escrita, mas, de modo genérico, a todos aqueles que em dado momento escrevem textos e, portanto, ocupam a posição de escritores. Para traduzir “good writers” e “poor writers”, optamos por “escritores mais experientes” ou “escritores com mais recursos” e “escritores menos experientes” ou “escritores com menos recursos” para fugir de expressões valorativas como “bons” ou “maus” escritores.

É importante também observar que nos estudos analisados a seguir os autores não se referem em nenhum momento a “autor(es)” ou mesmo “autoria(s)”. O processo descrito trata de como os “escritores” agem e pensam durante o trabalho de composição de textos. Manteremos, portanto, essa mesma terminologia enquanto nos reportarmos ao trabalho desenvolvido por esses pesquisadores.

4.1.1 A produção de texto como resolução de problema

Em seu estudo “The cognition of discovery: defining a rhetorical problem”, de 1980, Flower e Hayes (1994) consideram a escrita de textos uma atividade de resolução de problemas. Como se pode compreender essa proposição?

Resolver um problema envolve a “descoberta” de uma solução. Flower e Hayes (1994) alertam para o fato de que essa metáfora da “descoberta” é bastante perigosa quando tratamos da produção de textos. Primeiro, porque enfatiza a fase final e prazerosa do processo de

solução do problema e obscurece o fato de que os escritores não encontram o sentido para seus enunciados, mas o constroem em um complexo processo intelectual. Segundo, porque essa noção está envolta por um mito de inspiração romântica, que parte da premissa de que há um estoque de idéias prontas, escondidas na mente do escritor. Por isso, sob o ponto de vista dessa crença, a solução está dada, apenas precisa ser descoberta. Assim, esse mito da “descoberta” não previne o escritor de que ele deve construir novos sentidos a partir do material cru da experiência que ele possui, nem o ensina como fazer isso. Por isso, leva freqüentemente escritores ao fracasso ou os acomoda na aceitação da solução mais facilmente “encontrada”, em vez de conduzi-lo ao trabalho de construção propriamente dito.

Portanto, para os autores desse estudo, resolver um problema implica, durante a operação de escrita de um texto, a mobilização de muitas habilidades. E, embora sempre envolva procedimentos exploratórios abertos – escrita livre ou devaneios, esse processo não é acidental.

A primeira e, talvez, a mais importante tarefa de um escritor é definir o problema a ser resolvido: na produção de qualquer texto há uma demanda que move o escritor a escrever. Ainda que essa demanda seja externa (por exemplo, “o editor espera sua matéria”, ou “o professor pediu um texto”) é o próprio escritor que se coloca o problema a ser resolvido (por exemplo, “quero escrever uma matéria defendendo a educação como uma solução para a violência” ou “vou escrever um *rap* para cantar com meu grupo”). Os escritores criam os problemas que vão resolver, pois “people simply rewrite an assignment or a situation to make it commensurate with their own skills, habits or fears”¹⁴ (FLOWER; HAYES, 1994, p. 65).

Essa é uma importante observação sobre o tema, pois o escritor, enquanto sujeito do discurso, assume para si a tarefa de escrita. E, assim, toda demanda externa é introjetada pelo escritor que “traduz” a tarefa de escrita em termos que lhe convêm ou interessam.

Dada a importância que essa definição do problema assume no processo de produção de textos, Flower e Hayes se detêm na análise dessa construção que o escritor faz do problema retórico.

O problema retórico se divide em duas unidades: a situação retórica e os objetivos do escritor. A situação retórica é composta pelos dados com os quais o escritor deve trabalhar: a audiência (o público a que se destina) e a tarefa que o escritor se coloca. Os objetivos do escritor podem envolver o leitor, ele próprio, a construção do significado e do texto. O esquema abaixo ilustra essa análise do problema retórico (“Elementos do problema”) e

¹⁴ “as pessoas simplesmente reescrevem uma tarefa ou uma situação para ajustá-la às suas habilidades, hábitos ou receios” (Tradução livre desta pesquisadora)

exemplifica como os escritores participantes da pesquisa traduziram os elementos analisados durante o ato da composição (“Exemplos”).

THE RHETORICAL PROBLEM (O problema retórico)	
Elements of the problem (Elementos do problema)	Examples (Exemplos)
THE RHETORICAL SITUATION (Situação retórica)	
Exigency or assignment (Exigência ou tarefa)	“Write for Seventeen magazine; this is impossible” (“Escrever para a revista <i>Seventeen</i> ; isso é impossível.”)
Audience (Audiência)	“Someone like myself, but adjusted for twenty years.” “Alguém como eu, mas ajustado em 20 anos”
THE WRITER’S OWN GOALS involving the (Os objetivos do escritor envolvendo)	
Reader (O leitor)	“I’ll change their notion of English teachers...” “Vou mudar sua sobre professores de Inglês...”
Persona or Self (A persona ou ele próprio)	I’ll look like an idiot if I say...” “Pareço um idiota se digo...”
Meaning (O significado)	“So, if I compare those two attitudes...” “Então, se eu comparo aquelas duas atitudes...”
Text (O texto)	“First we’ll want an introduction” “Primeiro queremos uma introdução”

Esquema 1 – Elementos do problema retórico que os escritores representam para si próprios enquanto compõem um texto.

Fonte: Flower e Hayes, 1994, p. 66 ¹⁵

Compreendendo o problema retórico como uma representação do escritor, Flower e Hayes (1994) consideram que uma das maiores diferenças entre escritores mais e menos experientes diz respeito a quantos aspectos dos assinalados na Fig. 1 eles consideram enquanto escrevem e qual o tratamento que dão a essas representações. Os escritores experientes teceram comentários demonstrando sua preocupação ou atribuindo importância a um maior número desses aspectos (“Elementos do problema”). Além disso, dedicaram mais atenção a esses elementos ou referiram-se a eles mais vezes durante a produção do texto do que os escritores menos experientes.

¹⁵ Tradução livre desta pesquisadora.

De um modo geral, os escritores mais experientes têm armazenados na memória repertórios de representações de problema que lhe são familiares e que mobilizam quando têm um texto para escrever. Essas representações constituem o conhecimento sobre gêneros de texto, leitores ou recursos lingüísticos que o escritor pode mobilizar quando escreve um texto. Alcançar esse tipo de eficiência mental e colocar esse conhecimento em uso é o que os escritores precisam aprender, afirmam Flower e Hayes (1994, p. 68). Quanto mais convencionais as tarefas, mais vezes o escritor pode lançar mão de seu repertório para resolução do problema. É o que ocorre, por exemplo, se o problema for redigir um texto padronizado amplamente utilizado e conhecido pelo escritor.

Há, entretanto, problemas para os quais o escritor necessita construir uma representação única, tal como a tarefa que os escritores dessa pesquisa receberam. A maioria dos gêneros suporta em menor ou maior grau arranjos estilísticos que imprimem ao texto esse caráter de texto único. Embora estejamos o tempo todo procurando manifestar nosso pensamento por meio de textos tipificados na esfera da atividade social em que circulamos, os gêneros de texto são, em grande parte, flexíveis quanto ao arranjo das seqüências de texto e quanto ao uso dos recursos estilísticos. Portanto, há diversidade de possibilidades de autoria nos diferentes gêneros de texto e, portanto, com freqüência tecemos representações únicas para os problemas retóricos dos quais demanda nossa escrita.

A representação inicial da tarefa e da audiência, conforme constataram Flower e Hayes (1994), foi breve, mas freqüentemente os escritores retomavam um e outro em busca de pistas para o desenvolvimento do texto. Os pesquisadores constataram também que os escritores mais bem sucedidos usavam esse reexame como forma de melhorar a representação da audiência e da tarefa que haviam se colocado. Essa atitude configurou-se como de essencial importância para o sucesso da atividade do escritor.

Embora a audiência e a proposta de uma tarefa desencadeiem a escrita, são os objetivos do escritor com relação à situação retórica que o mobilizam a escrever, pois, durante a escrita de um texto, à medida que elaboram sua imagem do interlocutor, os escritores constroem progressivamente seus objetivos de escrita (FLOWER; HAYES, 1994, p. 69).

Esses objetivos envolvem quatro elementos que compõem o contexto de produção do escritor: o leitor, o próprio escritor, o conteúdo semântico e a composição em si do texto.

Estabelecer objetivos de comunicação para atingir o leitor pode ser muito produtivo para o escritor. Flower e Hayes (1994, p. 69-70) observaram que “one of the hallmarks of the good writers was the time they spent thinking about how they wanted to affect a reader. They

were clearly representing their rhetorical problem as a complex speech act. The poor writers, by contrast, often seemed tied to their topic”.¹⁶

Estabelecer um ato complexo de fala, portanto, entendem os pesquisadores, implica o estabelecimento do diálogo com o suposto interlocutor. E Flower e Hayes (1994) constataram que estabelecer objetivos para que a interlocução ocorra, ou seja, ter intenções claras com relação ao efeito que seu texto deve provocar no leitor, é o modo mais eficiente para um escritor produzir novas idéias durante o processo de composição.

Um segundo tipo de objetivos que os escritores representam durante a produção de um texto é o que envolve a relação que o escritor deseja estabelecer com o leitor, a imagem de si mesmo ou a voz que pretende criar enquanto representação de si mesmo. Flower e Hayes (1994) chamam a atenção para o fato de que todo escritor tem imagens de sua persona armazenadas, das quais pode lançar mão no momento da escrita. Todavia, parte da tarefa do escritor é elaborar essa imagem, criar essa voz que vai falar ao leitor.

O terceiro objetivo que um escritor tem em mente quando escreve um texto envolve suas incursões na tentativa de construir uma cadeia coerente de idéias a fim de atribuir sentido ao que pretende dizer. Flower e Hayes (1994, p. 69) supõem que todos os escritores têm ao menos um objetivo básico acerca do sentido que querem atribuir ao tópico sobre o qual escrevem. A maioria dos escritores observados na pesquisa não foi além desses objetivos básicos, tentando expressar uma rede de idéias já formadas e avaliadas na memória. Outros definiram esses objetivos de forma mais complexa e mais exigente, buscando focalizar um ponto de vista diferente ou perseguir uma idéia mais desafiante, procurando, assim, investigar analogias e contradições para formar novos conceitos ou reestruturar o conhecimento que já tinham sobre o assunto. A diferença observada entre escritores no tratamento do conteúdo semântico do texto foi, portanto, de gradação: a complexidade do tratamento que cada um deu na representação de objetivos para o sentido que desejava atribuir ao tópico.

O quarto objetivo que os escritores representam para si durante a o trabalho de composição envolve características formais e convencionais do texto escrito. Flower e Hayes (1994, p. 71) observaram que decisões básicas sobre o gênero e a sequenciação de idéias parecem ser tomadas logo no início da composição do texto, no caso dos escritores pesquisados que já dispunham de uma grande quantidade de informação estocadas em sua memória sobre o gênero em uso.

¹⁶ “uma das marcas distintivas dos escritores com mais recursos foi o tempo que gastaram pensando sobre como eles queriam influenciar o leitor. Eles estavam claramente representando seu problema retórico como um ato complexo de fala. Os escritores com menos recursos, ao contrário, freqüentemente pareciam presos ao seu tópico.” (Tradução livre desta pesquisadora)

However, once into the text, writers often expand their image of possibilities by considering unique features the text might include. For example, writers tell themselves to “fictionalize it”, to “use a direct question”, “try a rhetorical question”, or “try to add a little example or little story here to flesh it out”. In doing so, they set up goals based primarily on their knowledge of the conventions of writing and the features of texts. This may be one way in which extensive reading affects a person’s ability to write: a well read person simply has a much larger and richer set of images of what a text can look like. (FLOWER; HAYES, 1994, p. 71)¹⁷

A mobilização de recursos lingüísticos está, portanto, estreitamente ligada ao conhecimento que o indivíduo dispõe sobre as estruturas enunciativas adequadas para alcançar o objetivo pretendido. É uma das maneiras como a aprendizagem dessas estruturas ocorre é por meio da leitura, ou seja, da observação da língua em uso por outros escritores.

Flower e Hayes (1994, p. 71) ressaltam que objetivos como esse exigem planos de ação, pois a convenção especifica o uso, mas o escritor precisa acomodar no formato escolhido todo o conjunto de idéias inicialmente desorganizadas que tem sobre o assunto.

Ao concluir seu estudo, Flower e Hayes (1994) levantaram algumas diferenças observadas entre os escritores que dispõem de mais recursos e os que dispõem de menos recursos para a produção de textos.

Escritores com mais recursos respondem a todos os aspectos do problema retórico: representam não somente a audiência e a tarefa como também seus objetivos envolvendo o leitor, a construção de uma imagem de si, o foco a ser dado para o conteúdo semântico e a utilização dos recursos lingüísticos que estruturam o texto. Por outro lado os escritores que dispõem de menos recursos preocupam-se apenas em tecer representação para as características e convenções do texto escrito.

O número de vezes que um e outro escritor fez menção aos aspectos do problema retórico durante o processo de produção do texto mostra que o escritor mais experiente, com mais recursos, simplesmente gasta mais tempo pensando no problema retórico do que o escritor inexperiente.

Outra conclusão desse estudo (FLOWER; HAYES, 1994) aponta para o fato de que escritores com recursos criam uma rede particularmente rica de objetivos para influenciar seus leitores. Os pesquisadores constataram ainda que esses objetivos também ajudam o escritor a

¹⁷ “Entretanto, uma vez mergulhados no texto, escritores freqüentemente expandem sua representação das possibilidades, considerando características únicas que o texto pode incluir. Por exemplo, eles dizem a si mesmos para “tornar isso ficção”, “usar uma questão direta”, “tentar uma questão retórica”, ou “tentar adicionar um pequeno exemplo ou uma pequena história aqui para explicitar o assunto”. Fazendo assim, eles definem metas baseados principalmente em seu conhecimento das convenções da escrita e das características do texto. Essa pode ser uma das maneiras da leitura extensiva afetar a habilidade de escrita do indivíduo: um bom leitor tem um grande e rico conjunto de representações sobre a forma que um texto pode assumir.” (Tradução livre desta pesquisadora)

produzir novas idéias. Ou seja, pensar em como atingir o leitor desencadeia no escritor um fluxo de pensamentos sobre o tópico, enquanto estratégia de comunicação do seu texto.

Uma terceira conclusão dos pesquisadores foi que os escritores com muitos recursos representam os diferentes aspectos do problema retórico não somente em extensão, mas em profundidade. Enquanto escrevem continuam a desenvolver suas representações, aumentando os detalhes e a especificidade. Por outro lado, os escritores inexperientes ou com poucos recursos freqüentemente permanecem com a mesma representação do problema, pouco desenvolvida, convencional e simples, com a qual iniciaram a composição.

Flower e Hayes (1994) assim resumem suas conclusões:

People only solve problems they represent to themselves. Our guess is that the poor writers we studied possess verbal and rhetorical skills which they fail to use because of their underdeveloped image of their rhetorical problem. Because they have narrowed a rhetorical act to a paper-writing problem, their representation of the problem doesn't call on abilities they may well have. (FLOWER; HAYES, 1994, p. 73)¹⁸

Essa conclusão aponta para o fato de que o estudante pode ter recursos para desenvolvimento do texto, apenas não os emprega no momento da composição. Isso tem suas implicações para o ensino, pois sugere a necessidade de um diagnóstico do conhecimento que os estudantes mobilizam durante a composição de textos para orientar sua aprendizagem de acordo com suas necessidades. Além disso, sugere também que os esquemas verbais e retóricos que o escritor possui não necessariamente se convertem em competência escritora. Esse conhecimento concorre com outros, de natureza discursiva, durante a composição de um texto, tais como o conhecimento do leitor, da esfera de circulação do texto, dos diálogos que o texto em produção estabelece com outros da mesma esfera, por exemplo.

Outra conclusão importante neste estudo é que, se é possível descrever como uma pessoa representa o problema retórico para si mesma durante o ato de escrita, é possível descrever o que torna um escritor “criativo”, uma vez que a habilidade de explorar um problema retórico é algo que se ensina.

Unlike a metaphoric “discovery”, problem-finding is not a totally mysterious or magical act. Writers discover what they want to do by insistently, energetically exploring the entire problem before them and building for themselves a unique image of the problem they want to solve. A part of creative thinking is just plain thinking. [...] If we can teach students to explore and define their own problems, even within the constraints of an

¹⁸ “As pessoas somente resolvem os problemas que elas representam para si próprias. Nosso palpite é que os escritores com menos recursos que estudamos possuem habilidades verbais e retóricas que não usam por causa da imagem subdesenvolvida de seu problema retórico. Como esses escritores reduziram o ato retórico ao problema escrever-um-ensaio, sua representação do problema não invoca a habilidades que eles podem ter.” (Tradução livre desta pesquisadora).

assignment, we can help them to create inspiration instead of wait for it.
(FLOWER; HAYES, 1994, p. 74)¹⁹

A importância dessa investigação realizada em 1980 foi fundamental para o desenvolvimento de outros trabalhos que deram prosseguimento a essas questões, cuja preocupação principal é descrever o processo de produção de textos, os procedimentos que o escritor usa, as habilidades que mobiliza e os conhecimentos em uso para compreender como ensinar a escrever textos, formando escritores com recursos para ter autonomia na comunicação escrita.

4.1.2 Descrição do processo cognitivo na produção de textos

No artigo “A Cognitive Process Theory of Writing”, Flower e Hayes (1981) complementam a análise realizada no estudo de 1980 (FLOWER; HAYES, 1994) e descrevem de modo mais acurado o modelo do processo cognitivo que envolve a composição de textos, com vistas a produzir uma teoria do processo cognitivo da escrita que se assenta em quatro pontos:

1. o processo de escrita é mais bem compreendido como um conjunto de processos de pensamento distintos que os escritores orquestram e organizam durante o ato de composição;
2. esses processos têm uma organização hierárquica altamente compartimentada, podendo dado processo estar embutido em qualquer outro;
3. o ato de composição é um processo de pensamento com propósitos definidos em constante elaboração, orientados pelo conjunto de metas do escritor;
4. escritores criam suas metas de duas maneiras: gerando objetivos mais amplos que abarcam outros ajustados aos propósitos do escritor, que está em constante desenvolvimento, ou mudando os objetivos principais e até mesmo criando novos objetivos a partir da experiência adquirida no próprio ato da escrita.

¹⁹ “Diferentemente de uma ‘descoberta’ metafórica, encontrar o problema não é totalmente misterioso ou mágico. Escritores descobrem o que eles querem fazer explorando insistentemente e energicamente o problema todo com que se deparam e construindo para si próprios uma imagem única do problema que querem resolver. Uma parte do pensamento criativo é o simples ato de pensar. [...] Se podemos ensinar estudantes a explorar e definir seus próprios problemas, mesmo dentro das limitações de uma tarefa, podemos ajudá-los a criar inspiração em vez de esperar por ela.” (Tradução livre desta pesquisadora).

A seguir, vamos desenvolver as reflexões realizadas pelos pesquisadores acerca de cada uma dessas premissas.

4.1.2.1 A organização do pensamento durante o processo de escrita

Segundo os modelos de composição de textos que se baseiam na descrição dos estágios da escrita – pré-escrita/escrita/revisão – a produção de textos é um processo linear que se desenvolve numa sucessão de fases. Essa descrição focaliza o produto, não o escritor. A pré-escrita é o estágio que antecede a escrita, é a fase de planejamento e a revisão é a fase da reescrita do produto gerado pela escrita. Embora se saiba que essas fases de fato ocorrem quando se escreve, um modelo mais acurado do processo de composição deve reconhecer os processos de pensamento que estabelecem a conexão entre a pré-escrita e a revisão. Uma vez que o modelo baseado nos estágios da escrita focalizam o produto, eles não oferecem dados para uma descrição mais detalhada de cada momento do processo de produção de textos. Por isso, Flower e Hayes (1981) partiram para uma investigação centrada no sujeito que escreve e na descrição das inúmeras decisões que deve tomar em relação ao texto que tem em mente construir – o problema retórico que deve resolver.

O modelo resultante da análise dos protocolos de pesquisa acolhe os principais processos de pensamento que ocorrem durante a realização das tarefas de produção de textos dos escritores, mas não determina uma seqüência específica em que eles ocorrem, uma vez que os escritores realizam cada parte do processo de forma integrada às demais, numa dinâmica dirigida pelo escritor de modo singular, em resposta ao problema retórico que tem a resolver.

Esquema 2: Estrutura do modelo do processo de escrita

Fonte: Flower e Hayes, 1981, p. 370²⁰

No Esquema 2, as flechas representam o fluxo da informação de um processo para outro. Assim, o conhecimento sobre as normas de escrita ou sobre o tópico armazenado na memória pode ser usado no processo de planejamento do texto. Por sua vez, a informação gerada no processo de planejamento pode voltar para a memória e ser armazenada. As flechas, entretanto, não indicam uma direção única para o fluxo de informações. Uma das premissas do modelo de processo cognitivo representado nesse esquema é que os escritores estão constantemente, a todo instante,orquestrando um conjunto de processos cognitivos, integrando planejamento, memória, escrita, revisão. As flechas são apenas indicações da complexa e ativa organização dos processos de pensamento com os quais se trabalha nesse modelo.

²⁰ Tradução livre desta pesquisadora.

Segundo o Esquema 2, o ato de escrita envolve três elementos principais, que estão representados nas três unidades do modelo: o contexto de produção (“task environment”), a memória de longo prazo do escritor (“the writer’s long-term memory”) e os processos de escrita (“writing processes”). O contexto de produção inclui tudo o que está fora do escritor: o problema retórico ou tarefa atribuída e o texto em gestação. A memória de longo prazo envolve o conhecimento armazenado não somente sobre o tópico (conteúdo semântico), mas sobre a audiência e planos de composição de textos. O terceiro elemento constitui o processo de escrita propriamente, especificamente os processos de planejamento, tradução e revisão, que se mantêm sob o controle de um monitor (o próprio escritor monitora a sua escrita com base na situação retórica e nos seus objetivos).

Dessa forma, o processo de escrita constitui um conjunto de processos de pensamento distintos que os escritores orquestram e organizam durante o ato de composição.

O contexto de produção

O problema retórico é o elemento mais importante no começo da composição. Na teoria é muito complexo: inclui não só a situação retórica e a audiência, mas os objetivos pessoais do escritor ao escrever. Um escritor experiente coordena todas essas demandas, mas na prática observamos que os escritores freqüentemente as simplificam muito, redefinindo o problema para adequá-lo à suas possibilidades de resposta. Essa é obviamente uma estratégia econômica, contanto que a nova representação se ajuste à realidade. Isso porque as pessoas só resolvem problemas que elas próprias definem para si. Se a representação de um escritor para um problema retórico for imprecisa ou simplesmente pouco desenvolvida, é improvável que seja resolvido ou que sejam recuperados os aspectos perdidos do problema. Em conclusão, definir o problema retórico é a parte principal, imutável, do processo de escrita. Porém, a maneira como cada pessoa escolhe definir um problema retórico para si mesma pode variar muito de escritor para escritor.

O texto escrito, conforme a composição caminha, é um novo elemento que integra a tarefa e estabelece mais restrições acerca do que o escritor pode dizer. Assim como o título restringe o conteúdo de um artigo e um tópico de uma sentença dá forma às opções de um parágrafo, cada palavra no texto em desenvolvimento determina e limita as escolhas do que vem a seguir. Segundo Flower e Hayes (1981, p. 371), a influência que o texto em

desenvolvimento exerce no processo de composição pode variar grandemente. Se a escrita é incoerente, o texto pode ter exercido muito pouca influência, o escritor pode não ter conseguido integrar novas idéias às últimas proposições. Por outro lado, uma das marcas do escritor comum é uma teimosa preocupação em prolongar a sentença anterior e relutar em abstrair o texto globalmente para decidir o que é preciso tratar ali. O escritor tende a ficar focado na questão local, no ponto específico do texto. Desse modo, o texto em desenvolvimento exige tempo e atenção do escritor durante a composição.

No gerenciamento do processo, o texto em gestação compete com duas outras forças: o conhecimento armazenado na memória do escritor e os planos do escritor para tratar o problema retórico. Flower e Hayes (1981, p. 371) observam que é fácil, por exemplo, imaginar o conflito entre o que o escritor sabe acerca de um tópico e o que é possível dizer a um dado leitor, ou entre uma expressão graciosa que completa a sentença e um aspecto mais complicado que o escritor realmente quer apresentar. Parte do drama de escrever encontra-se no modo como escritores contornam e integram as múltiplas restrições colocadas por seu conhecimento anterior, seus planos e seu texto, no momento da produção de cada novo enunciado.

Memória de longo prazo

A memória de longo prazo do escritor pode existir na mente tanto como nas fontes externas tais como os livros. É um armazém de conhecimento sobre o tópico e a audiência, sobre escrita de textos e problemas de representação. Para Flower e Hayes (1981, p. 371), às vezes, uma pista como “escreva com persuasão...” pode levar o escritor a puxar uma representação do problema já existente da memória e colocar em jogo uma série de esquemas de texto que ele já possuía.

Diferente da memória de curto prazo, que consiste na nossa capacidade de processamento ativo ou de atenção consciente, a memória de longo prazo é uma entidade relativamente estável e tem sua própria organização interna da informação (FLOWER; HAYES, 1981, p. 371). A questão, portanto, é como acessar essas informações, ou seja, como encontrar a pista que resgate uma rede de conhecimentos úteis e como reorganizar ou adaptar a informação da memória para ajustar às demandas do problema retórico atual.

Processo de escrita

O processo de escrita previsto no modelo desenvolvido por Flower e Hayes (1981) compreende o planejamento (constituído pelos processos de geração de idéias, organização e regulação de objetivos), a tradução e a revisão (composta pelos processos de avaliação e revisão de texto).

A - Planejamento

O modelo de Flower e Hayes usa o termo planejamento (“planning”) num sentido mais amplo do que o habitual. Os pesquisadores entendem que, no processo de planejamento, escritores criam uma representação interna do conhecimento que devem usar na escrita. Essa representação provavelmente é mais abstrata do que a representação da prosa do escritor. Por exemplo, é possível uma rede de idéias ser representada por uma única palavra-chave. Além disso, essa representação não precisa ser formulada necessariamente com o uso da língua, mas pode ser retida num código visual ou perceptivo, como imagem fugaz que o escritor precisa, então, capturar em palavras (FLOWER; HAYES, 1981, p.372).

Planejar é, portanto, o ato de construção dessa representação interna e envolve alguns sub-processos. Um deles é a geração de idéias (“generating ideas”), que inclui o resgate de informação relevante da memória de longa duração. Essa informação pode estar bem desenvolvida e organizada ou constituir somente pensamentos fragmentados, desconectados e até contraditórios.

Quando a estrutura de idéias que está na memória do escritor não foi adequadamente adaptada para a atual tarefa retórica, outro sub-processo envolvido no planejamento, o de organização (“organizing”), ajuda o escritor a dar uma estrutura significativa para suas idéias. O sub-processo de organização exerce um importante papel no pensamento criativo, uma vez que ele propicia o agrupamento de idéias para produzir novos conceitos. Mais especificamente, o processo de organização permite ao escritor identificar categorias, buscar idéias subordinadas para desenvolver o tópico ou idéias mais amplas que englobem o tópico em desenvolvimento (FLOWER; HAYES, 1981, p. 372).

Um outro nível do processo de organização refere-se a decisões de ordem mais estritamente textuais acerca da apresentação e ordenação do texto. Ou seja, os escritores identificam os tópicos iniciais ou finais, as idéias importantes e os padrões de apresentação dos textos. Mas fazem mais do que ordenar pontos, uma vez que todas as decisões retóricas e planos de composição para alcançar a audiência afetam o processo de organização de idéias em todos os níveis. A organização, portanto, é guiada pelos objetivos estabelecidos e ajustados pelo escritor durante o processo de planejamento.

A regulação de objetivo (“goal-setting”) é, de fato, o terceiro, menos estudado, mas principal aspecto do processo de planejamento. Os objetivos que os escritores dão a si mesmos são procedimentais (o que vão falar em primeiro lugar, por exemplo) e substantivos (o conteúdo que vão abordar) e freqüentemente os dois ao mesmo tempo (“Eu preciso relacionar isso com aquilo para mostrar porque estou fazendo tal coisa”).

O que é mais importante acerca dos objetivos de escrita é o fato de que eles são criados pelo escritor. Embora alguns esquemas e objetivos possam ser trazidos intatos da memória de longo prazo, a maioria dos objetivos dos escritores é gerada, desenvolvida e revisada no mesmo processo que produziu e organizou as idéias. Esse processo se mantém durante o ato de escrita. Assim como objetivos podem levar um escritor a gerar idéias, essas mesmas idéias podem levar a novos e mais complexos objetivos que podem integrar o conteúdo e os propósitos do texto.

Flower e Hayes (1981, p. 373) observam que os estudos realizados acerca da regulação de objetivo sugerem que o ato de definir o problema retórico para si mesmo e ajustar os objetivos é uma importante parte da atividade criativa e pode fazer a diferença na atuação do escritor durante a produção de textos. O desenvolvimento e refinamento dos objetivos de um escritor não estão limitados ao estágio de pré-escrita no processo de composição, mas estão intimamente ligado ao processo em curso, momento a momento do processo de composição.

B - Tradução

A tradução é essencialmente o processo de colocar idéias em linguagem visível, é a transposição das representações dos objetivos para um produto fisicamente definido. A escolha desse termo, em vez de “transcrever” ou “escrever” foi feita para enfatizar a natureza

da tarefa, pois a informação gerada no planejamento pode ser representada por vários sistemas de símbolos além da linguagem verbal, tais como imagens ou sensações cinéticas. Mesmo quando o processo de planejamento representa o pensamento de alguém com palavras, é improvável que essa representação esteja elaborada na sintaxe da língua escrita. Assim, a tarefa do escritor é traduzir um sentido, e esse processo requer do escritor contornar todas as demandas especiais da língua escrita.

C - Revisão

A revisão ou a análise crítica (“reviewing”) é um procedimento complexo que envolve dois sub-processos: a avaliação e a alteração de texto (“revising”)²¹. Uma revisão planejada freqüentemente conduz a novos ciclos de planejamento e tradução. De qualquer forma, o processo de revisão pode também ocorrer como uma ação não planejada ativada pela avaliação do texto ou do próprio planejamento, ou seja, as pessoas revisam a escrita tanto quanto os pensamentos e proposições não escritos. Segundo Flower e Hayes (1981, p. 374), os sub-processos de avaliação e alteração de texto, juntamente com o de geração de idéias, podem interromper qualquer outro processo e ocorrer a qualquer tempo no ato de escrita.

D - Monitoramento

Ao escrever, os escritores monitoram o processo de escrita em andamento e seu progresso. Segundo Flower e Hayes (1981, p. 374), o monitor funciona como um estrategista da escrita que determina quando o escritor muda de uma etapa do processo para a próxima. Ele determina, por exemplo, quanto tempo um escritor deve continuar gerando idéias antes de começar a escrever. Há pessoas que passam para a escrita rapidamente, enquanto outras planejam detalhadamente seu discurso antes de escrever qualquer coisa. A ausência de

²¹ Em inglês, há diferença significativa entre “review” e “revise”. O primeiro tem o sentido de análise ou exame críticos. O segundo refere-se a mudança, alteração, visando ao aprimoramento do texto. Em português não fazemos essa distinção. A palavra “revisão”, em português, recobre tanto o sentido de atividade de análise crítica, como avaliação e alteração do texto. Assim, preferimos manter o termo “revisão” para fazer referência a “reviewing”, processo mais amplo de análise crítica que implica a avaliação do texto e a sua alteração (“revising”).

monitoramento pode provocar dificuldades de escrita pela falta de controle dos processos, de o escritor saber o que e quando fazer. Segundo Flower e Hayes (1981, p. 375), “children for example, possess the skills necessary to generate ideas, but lack the kind of monitor which tells them to ‘keep using’ that skill and generate a little more”.²²

O monitoramento consiste, portanto, no acionamento de procedimentos de controle do discurso, em todos os níveis da composição.

4.1.2.2. A hierarquização das atividades nos processos de escrita

Se o processo de escrita não é uma seqüência de estágios, mas um conjunto de ações opcionais, como esses processos de pensamento de fato são orquestrados e organizados enquanto escrevemos?

Um sistema hierarquicamente organizado supõe um sistema mais amplo, tal como o da composição, que suporta em seu interior outros sistemas menores como o de planejamento, que, por sua vez, podem conter outros sistemas menores e assim por diante.

Diferentemente de uma organização linear, os eventos de um processo hierárquico não ocorrem em uma ordem rígida e fixa. Um processo pode ter início no meio de outro, tal como organizamos, por exemplo um período composto por subordinação, em que uma oração subordinada adjetiva se encontra no interior de uma principal, ou mesmo dentro de outra subordinada.

Quando o escritor escreve, pode se deparar com um problema e, para resolvê-lo, desencadeia uma versão condensada de todo o processo de composição, pois o problema pode lhe suscitar a geração de novas idéias que ele organiza, escreve, revê e depois insere na estrutura mais abrangente do texto que está sendo escrito para dar continuidade ao processo de escrita hierarquicamente superior. Esse tipo de engendramento, no qual um processo inteiro está embutido no interior de outro mais amplo é conhecido em lingüística como recursividade.

Um sistema de escrita hierárquico, que admite muitas sub-rotinas vinculadas, permite ao escritor agenciar muitos objetivos a partir de poucos processos – os básicos são o

²² “crianças, por exemplo, possuem habilidades necessárias para gerar idéias, mas lhes falta uma espécie de monitor que lhes diga para ‘continuar usando’ aquela habilidade e gerar um pouco mais.” (Tradução livre desta pesquisadora)

planejamento, a tradução e a revisão. Nenhum deles representa um estágio único e que ocorre em uma ordem pré-determinada. Ao contrário, devem ser pensados como procedimentos que podem ocorrer a qualquer momento no processo de composição de um texto.

Esse engendramento de processos ocorre mesmo sem termos plena consciência dele. Porém, não basta reconhecer sua existência para formular uma teoria da composição, pois isso não explica por que escritores escolhem um ou outro processo. Saber o que orienta os escritores nessa escolha é o que se discute a seguir.

4.1.2.3. O papel dos objetivos do escritor

No ato da composição, escritores criam uma rede hierarquicamente organizada de objetivos que guiam o processo de escrita. Para Flower e Hayes (1981, p. 377) essa proposição constitui a chave para compreensão da teoria do processo cognitivo da escrita.

Para muitos escritores, a escrita parece ser uma experiência acidental, um ato de descoberta. As pessoas começam a escrever sem saber exatamente onde querem chegar, mesmo concordando que seja um ato proposital. Embora a percepção dos escritores seja de que seus processos de escrita se desenvolvam de modo desorganizado, como uma atividade exploratória, desestruturada, Flower e Hayes (1981, p. 377) observam nos protocolos coletados que os processos têm sua própria base de coerência, direção e propósitos.

Uma das explicações para o fato é que, à medida que o processo de tradução avança, os escritores esquecem muitos de seus objetivos mais específicos, relevantes em um momento do texto que já ficou para trás. E esse é um dos benefícios da técnica de captura dos protocolos: a retrospectiva do processo baseada na memória perderia esses dados.

Outra explicação é a de que há dois tipos de objetivos: aqueles de processo, que visam ao desenvolvimento do texto e funcionam como instruções que os escritores dão a si mesmos, e os objetivos de conteúdo que especificam o que os escritores querem dizer a determinado público.

O que fica mais evidente nos objetivos de conteúdo de um escritor é que eles se desdobram numa rede muito elaborada de objetivos e sub-objetivos à medida que o escritor compõe.

Esquema 3 – Início de uma rede de objetivos

Fonte: Flower e Hayes, 1981, p. 378.²³

O Esquema 3 ilustra uma rede de objetivos criada por um escritor durante quatro minutos de composição. Esses objetivos abarcam a tarefa (“describe future career” ou “descrever a futura carreira”), o leitor que deseja atingir (“appeal to a broad range in intellect” ou “atingir uma ampla faixa intelectual”), como deseja falar ao leitor (“explain things simply” ou “explicar as coisas de modo simples”), o gênero textual (“produce a short essay” ou “produzir um pequeno ensaio”) e a extensão do texto que pretende escrever e (“2 pages long” ou “de duas páginas”).

O escritor se move de um objetivo bastante abstrato como “atingir uma ampla faixa intelectual” para uma definição mais operacional: “explicar as coisas de modo simples”. De modo semelhante, “escrever uma introdução” (“write an introduction”) é uma resposta aos objetivos do nível acima. Flower e Hayes (1981, p. 378) observam que essa rede de objetivos é hierárquica na medida em que o novo objetivo (“escrever uma introdução”) opera de modo mais funcional, traduzindo em procedimentos os anteriores, mais abrangentes.

Essas redes têm três características:

²³ Tradução livre desta pesquisadora.

1. Elas são criadas conforme o escritor compõe o texto, durante todo o processo. Não resultam de uma pré-escrita, mas são criadas em estreita interação com a progressiva exploração e desenvolvimento do texto;

2. O pensamento guiado por esses objetivos toma várias formas: não é simplesmente uma declaração bem definida de onde se quer chegar (“Quero escrever um ensaio de duas páginas”), geralmente envolve a descrição de um ponto de partida (“Eles não estão dispostos a ouvir o que tenho a dizer”) ou a exposição de um plano para alcançar um objetivo (“É melhor explicar as coisas de modo simples”), ou uma avaliação acerca de seu sucesso (“Isso é banal, está horrível!”). Essas afirmações geralmente carregam um objetivo implícito, como “Não seja banal”. Para compreender os objetivos do escritor, devemos ser sensíveis à vasta gama de planos, objetivos, critérios que surgem. Portanto, é o conjunto de objetivos postos pelo próprio escritor que guia o processo de composição. O que não quer dizer que esses objetivos do escritor são elaborados, lógicos e conscientes. Porém, a lógica que move a composição depende da natureza desses objetivos, se abstratos ou detalhados, simples ou sofisticados, por exemplo.

3. Finalmente, os escritores não só criam objetivos que guiam seu processo, mas freqüentemente retornam aos objetivos de nível hierárquico mais alto que dão coerência e direção para seu próximo movimento.

Our understanding of this network and how writers use it is still quite limited, but we can make a prediction about an important difference one might find between good and poor writers. Poor writers will frequently depend on very abstract, undeveloped top-level goals, such as “appeal to a broad range of intellect”, even though such goals are much harder to work with than a more operational goal such “give a brief history of my job”. (FLOWER; HAYES, 1981, p. 379)²⁴

Segundo essa percepção, os objetivos mais abstratos, portanto mais amplos, oferecem dificuldade aos escritores exatamente porque abrem muitas possibilidades de movimento em direção a uma saída para alcançar o objetivo. Nesse sentido, a quantidade e a qualidade do conjunto de objetivos que os escritores criam marcam a diferença entre escritores bem sucedidos e os mal sucedidos no processo. Portanto, traduzir esses objetivos de nível hierárquico superior para outros mais operacionais, por procedimentos de escrita, pode ser conteúdo relevante de ensino.

²⁴“Nosso entendimento dessa rede e de como escritores a usam ainda é até certo ponto limitado, mas podemos dar um palpite sobre uma importante diferença que se pode encontrar entre escritores com mais ou menos recursos. Escritores com menos recursos freqüentemente dependem de objetivos maiores muito abstratos e não desenvolvidos, tais como ‘atingir uma ampla faixa intelectual’, apesar de ser muito mais difícil trabalhar com esses objetivos do que com outros mais funcionais como ‘fazer um breve histórico de meu trabalho’”. (Tradução livre desta pesquisadora)

Embora o modelo de processo cognitivo de escrita defendido por Flower e Hayes (1981) sugira que a lógica que move a composição esteja centrada nos objetivos que os escritores criam à medida que escrevem, o senso comum pensa diferente: considera que esse processo é controlado também pelo conhecimento anterior que o escritor detém sobre o tema e sobre o texto em produção. Desse modo, o conhecimento armazenado, o texto em produção e a representação abstrata dos objetivos do escritor competiriam de modo igual para a descoberta de uma saída para o problema. Cada um desses elementos querem governar as escolhas e decisões a serem feitas. Como o escritor articula essas demandas? Como essas escolhas ocorrem em um processo orientado por objetivos?

Os processos de geração de idéias e avaliação têm o poder de interromper o processo em qualquer ponto. Podem atuar a qualquer momento e flexibilizar a concorrência entre esses três elementos ou sugerir a revisão dos objetivos do escritor, de modo a permitir, então, que o conhecimento, o texto e os objetivos funcionem de modo colaborativo.

Outra observação realizada por Flower e Hayes (1981, p. 380-381) entre os escritores que participaram da pesquisa é de que, por trás da maioria dos atos livres de “descoberta”, havia um escritor que reconheceu a importância heurística da livre exploração do tema, traduzido por “escrever tudo sobre o assunto”. Objetivos de processo como esse ou como “vou editar o texto mais tarde” são marcas sofisticadas de escritores com repertório de objetivos flexíveis que permite o uso da escrita para descoberta de uma saída para seu problema. Na maioria das vezes, os escritores pouco experientes trabalham a partir de um conjunto de objetivos de processo implícitos, pouco flexíveis, como: “escrever o texto como ele vem” ou “fazer tudo perfeito e corrigir conforme você avança”. Nesse caso, o problema não é que o conhecimento e o texto dirigem o processo, mas que os objetivos do escritor ou a imagem que ele tem do processo submeteram essas estratégias ao seu controle.

Em busca de pensar qual a dinâmica da descoberta e qual o papel dos objetivos que os escritores se propõem para desenvolver suas tarefas de escrita, Flower e Hayes (1981, p. 381) observam que a combinação excepcional de determinação nos propósitos e receptividade peculiar da escrita está apoiada em parte num princípio belamente simples e extremamente poderoso: no ato da escrita, as pessoas recuperam ou recriam seus próprios objetivos à luz do que aprenderam. Assim, o ato de composição é um processo orientado pelo conjunto de objetivos do escritor e esse princípio cria o quarto ponto da teoria do processo cognitivo de escrita, elaborada por esses pesquisadores, apresentado a seguir.

4.1.2.4. Estratégias de criação de objetivos pelos escritores

Costumamos pensar a escrita como um processo no qual o conhecimento se desenvolve enquanto se escreve. O conhecimento sobre algum tópico torna-se mais consciente e confiável à medida que buscamos na memória idéias correlatas.

Embora seja freqüente um escritor ter que gerar um objetivo específico para seu texto, também é certo que muitas vezes recorre a objetivos que já estão estocados em sua memória. Esses objetivos são principalmente aqueles mais básicos e genéricos que utilizamos sem nem mesmo termos consciência de que o estamos mobilizando, por exemplo, “interessar o leitor”, “iniciar pela introdução”.

Durante o processo de composição, escritores também elaboram uma rede de objetivos secundários que especificam e definem os objetivos mais amplos e mais gerais, hierarquicamente superiores. Nessa tarefa, os escritores reformulam os objetivos iniciais ou criam objetivos secundários, muitas vezes influenciados pelo que aprenderam no próprio exercício da escrita. Flower e Hayes (1981, p. 382) observaram que os escritores organizavam esses dois processos básicos de maneiras diversas.

Explorar e Consolidar é um modo de desenvolver os objetivos que ocorre freqüentemente no início da composição, mas que pode se dar em qualquer ponto do processo de escrita.

Os escritores parecem trabalhar com objetivos mais amplos, explorando o tópico, rabiscando idéias, iniciando um texto para ver o que há para ser dito. Algumas vezes, o plano de exploração está submetido a um objetivo bem específico e então o escritor explora seus conhecimentos sobre o assunto ou faz associações lançando mão de procedimentos de descoberta que já conhece. O que o escritor escolhe explorar em seguida é um passo crítico: ele volta atrás para rever a informação já gerada e então a consolida, ampliando sua abordagem com um pensamento mais complexo que o anterior ou produzindo inferências e criando novos conceitos.

Mesmo os escritores com menos recursos, observam Flower e Hayes (1981, p. 382), cumprem a fase de exploração. O que os diferencia dos outros escritores, dos que dispõem de mais recursos para escrever textos, é a tendência desses últimos de retornar aos objetivos iniciais, rever e consolidar o que aprenderam durante a exploração. No ato de consolidação o escritor reformula seus objetivos que, por sua vez, orientam a próxima etapa da composição. Se o tópico for pouco familiar para o escritor ou a tarefa envolver criatividade, a habilidade do

escritor em explorar, consolidar os resultados e recuperar seus objetivos será uma aprendizagem importante.

Afirmar e Desenvolver é um outro modo típico usado pelos escritores para desenvolver objetivos. Relaciona-se diretamente com o trabalho de composição. O escritor começa sua composição com um objetivo geral que desenvolve e subdivide em objetivos secundários. Conforme especifica seus objetivos, o escritor cria uma ponte entre o texto anterior, mais vago e genérico, com o texto atual.

Esse processo pode ter como ponto de partida os procedimentos de exploração e consolidação de idéias: a exploração inicial de idéias dá origem aos objetivos. A partir de então, o movimento do processo de escrita é orientado pela tentativa do escritor de subdividir o objetivo geral em objetivos específicos, criando uma rede de objetivos secundários, e não por um trabalho de pré-escrita que explora e avalia os conhecimentos que o escritor tem sobre o tópico em questão.

Escrever e Reformular é um modo análogo a Explorar e Consolidar. A diferença está no fato de que o escritor não está mais no processo de planejamento, mas no da produção do texto. No planejamento o escritor faz anotações, rabisca idéias, faz rascunhos. Nesse modo, o texto é um outro: é uma representação mais detalhada do que o escritor quer dizer. Ao compor seu texto, o escritor reconhece o que é inadequado e pode expandir seus objetivos, reformulando-os a partir da experiência que adquiriu durante o planejamento.

Segundo Flower e Hayes (1981, p. 386), esses processos de ajuste, decomposição e reformulação de objetivos constituem um poderoso processo criativo. Se observarmos como ocorrem a geração e consolidação de idéias, a reformulação e o desdobramento de objetivos, veremos o processo de aprendizagem da escrita ocorrendo. E poderemos compreender, então, porque esse processo de produção de textos tem um efeito tão amplo no produto escrito, pois é por meio dele que o texto escrito se constitui. E poderemos compreender porque alguns dos nossos mais complexos e imaginativos atos dependem de uns poucos, mas poderosos, processos de pensamento.

E os pesquisadores concluem:

We feel that a cognitive process explanation of discovery, toward which this theory is only a start, will have another special strength. By placing emphasis on the inventive power of the writer, who is able to explore ideas, to develop, act on, test, and regenerate his or her own goals, we are putting an important part of creativity where it belongs – in the hands of the working, thinking writer. (FLOWER; HAYES, 1981, p. 386)²⁵

²⁵ “Nós achamos que a explicação da descoberta por meio do processo cognitivo, em direção à qual esta teoria é apenas um começo, terá um outro poder especial. Quando damos ênfase ao poder imaginativo do escritor, que é

A criatividade, assim compreendida como a capacidade de explorar idéias, de desenvolvê-las, de influenciar leitores, de examinar e reformular objetivos nos parece a síntese desses pesquisadores para uma descrição dos procedimentos de autoria.

4.2 A revisão do modelo

O modelo de processo cognitivo de escrita formulado por Flower e Hayes em 1980 foi revisto por Hayes em 1996.

O novo modelo desenhado por Hayes subdivide o processo de escrita em dois grandes componentes, um social (“task environment”) e outro individual (“the individual”).

O contexto de produção (“task environment”) inclui, por um lado, a audiência e os textos lidos pelo escritor enquanto escreve, e, por outro, o texto produzido até o momento e o meio (*medium*) utilizado para escrever.

O individual (“the individual”) inclui a motivação para escrever e os aspectos emocionais envolvidos na escrita, os processos cognitivos, a memória de trabalho e a memória de longo prazo.

Esse novo modelo descreve os aspectos sociais e os individuais do processo de escrita de forma mais clara e abrangente, procurando abarcar em sua representação a complexidade dos aspectos da vida social e pessoal envolvidos no processo. Detalha cada um desses componentes, analisando elementos que não estavam presentes no modelo anteriormente, como é o caso da distinção entre o conhecimento que provém das interações sociais (a audiência e a atividade de leitura) e o que provém dos meios físicos (o texto que o escritor escreve e a mídia que utiliza para isso) compreendidos como elementos que interferem e definem o trabalho do escritor, ou seja, determinam o contexto de sua produção.

Esquema 4: A organização geral do novo modelo.

Fonte: Hayes, 1996, p. 4.²⁶

²⁶ Tradução livre desta pesquisadora.

Comparado ao esquema anterior (vide Esquema 2, tópico 4.1.2.1), observa-se que a alteração maior desse modelo se dá no componente individual do processo de escrita. A memória de trabalho (“working memory”), conceito formulado anteriormente por Baddeley (1987), passa a integrar o novo modelo e ocupa a posição central uma vez que representa a central executiva que gerencia o processo em desenvolvimento, estocando as informações em uso, tanto de âmbito fonológico, como semântico, visual e espacial.

Os fatores motivacionais e afetivos, inseridos no novo modelo, podem influenciar a escolha que o escritor faz das estratégias que usará para atingir os objetivos que se colocou para a produção de um texto em função da avaliação da relação custo-benefício que esse investimento representa. Do mesmo modo, a tarefa de escrita pode ter consequências emocionais que interferem na avaliação que o escritor faz de si mesmo e do seu trabalho. A motivação e o afeto (“motivation”, “affect”) são, portanto, componentes do processo de escrita de um texto.

O “processo cognitivo” encontra-se mais claramente definido no conjunto, compartilhando a esfera individual das atividades desempenhadas pelo escritor durante a escrita com os fatores motivacionais e afetivos e a memória de trabalho.

No novo modelo, o planejamento foi substituído pela “reflexão” (“reflection”), a tradução deu lugar para a “produção de texto” (“text production”) e a revisão foi substituída pela “interpretação de texto” (“text interpretation”).

A reflexão é uma atividade que opera com as representações internas para produzir outras representações. A produção de textos é a atividade que transforma as representações internas em produto escrito, falado ou desenhado. A interpretação de textos cria representações internas a partir de representações lingüísticas e gráficas. Envolve atividades cognitivas de leitura de textos e gráficos e audição.

Ao descrever o novo modelo, Hayes (1996) distingue a leitura para compreensão do texto da leitura para revisão. Na segunda, além da preocupação com o que o texto diz, também nos preocupamos com o estilo mal definido, o excesso de palavras e a organização do texto. Lemos para identificar problemas. O objetivo, numa revisão, é aperfeiçoar o texto e, para isso, criamos a expectativa de realizar uma leitura avaliativa, identificar o problema e resolvê-lo, produzindo texto. Desenvolvemos pautas: o que observar no texto que está sendo revisado, que erros evitar. Usamos modelos ou critérios para estabelecer um texto de qualidade, estratégias para reconhecer certos problemas. Por isso, Hayes identifica a revisão como parte de um procedimento de leitura e não o contrário:

Our model of revision, then, had a form of reading built in. Before it was constructed, I was concerned that revision did not seem to fit comfortably as a basic process in the writing model. Recognizing that the revision model included reading as a subpart suggested that revision would more naturally be thought of as a composite of more basic processes, in particular, a composite of text interpretation, reflection, and text production. (HAYES, 1996, p. 15).²⁷

O novo modelo desenhado por Hayes (1996), por um lado, parece descrever mais claramente o processo de escrita. Por outro, generaliza atividades cognitivas cuja especificidade tem sua justificativa. Tal é o caso da “interpretação de texto”: ainda que se compreenda que a revisão é um procedimento pertinente à atividade de leitura, constituindo uma modalidade de leitura, é a essa espécie que se refere o modelo anterior e não ao procedimento genérico de leitura e interpretação. A revisão, compreendida como leitura crítica do escrito com objetivo de reformular e ajustar o texto, é termo mais específico e mais claro para a compreensão dos procedimentos em uso.

O mesmo raciocínio se aplica ao processo de reflexão. Segundo Hayes (1996, p. 20), no modelo de 1980 o planejamento recebeu um peso indevido, pois não é o único processo reflexivo que compõe o processo de escrita. Em busca de contemplar outros procedimentos reflexivos como a resolução de problemas, a tomada de decisão e a inferência, o novo modelo generalizou a descrição do processo usando o termo “reflexão”.

Assim, enquanto o desenho do processo de escrita, como um todo, tenha nitidamente se aperfeiçoado nessa nova versão do modelo, o módulo dos processos cognitivos perdeu em especificidade.

Talvez por esse motivo, a comunidade científica que utiliza a descrição de Flower e Hayes de 1980 e a atualiza segundo essa revisão de Hayes (1996), para denominar os processos cognitivos desencadeados durante a escrita de textos, tem preferido a utilização dos termos “revisão” (tanto no sentido de “reviewing”, ou seja, como leitura crítica, como no de “revising”, ou seja, como revisão de textos propriamente dita), “geração” ou “produção de texto” (em vez de “tradução”) e “planejamento” (em vez de “reflexão”).

²⁷ “Nosso modelo de revisão, então, tinha uma forma de leitura nele constituída. Antes de sua formulação, minha preocupação era a de que a revisão não parecia ajustar-se bem como um processo básico no modelo de escrita. O reconhecimento de que o modelo de revisão incluía leitura como um sub-componente sugeriu que a revisão seria pensada mais naturalmente como um complexo de processos mais básicos, em particular, um complexo de interpretação de texto, reflexão e produção de texto.” (Tradução livre desta pesquisadora).

4.3 As “assinaturas da escrita”

Outras pesquisas acerca do processo de escrita, inspiradas na abordagem de Flower e Hayes, representam contribuições interessantes para nosso estudo.

Levy e Ransdell (1996) partem do suposto de que, assim como é possível reconhecer alguns traços estilísticos dos escritores nos textos que escrevem (nos produtos da escrita), é possível observá-los no próprio processo de produção. Essa preocupação se justifica: do ponto de vista da psicologia, é mais interessante investigar as diferenças de cada escritor durante a composição, para verificar se é possível determinar também uma marca de individualidade no processo, na atuação dos escritores, para então estudar as correlações possíveis entre essas características processuais singulares e a qualidade do produto escrito.

Com esse propósito, Levy e Ransdell (1996) realizaram pesquisa envolvendo dez estudantes universitários que participaram de dez sessões de escrita, de 40 minutos cada uma, uma vez por semana. Os estudantes eram voluntários que gostavam de escrever. Deviam redigir um texto diferente por semana, apropriado para publicação na revista *The New Yorker*. Os temas eram diversos e os escritores eram livres para escolher o gênero que julgassem adequado.

Os textos foram digitados em um processador de texto e todos os escritores iniciavam o processo ao mesmo tempo. Um dispositivo acoplado ao computador fazia o registro em vídeo das ações de cada escritor. O mecanismo era acionado pelo toque no teclado e não dispunha de câmera. Segundo os pesquisadores, era possível, por meio do programa utilizado pelo computador, determinar sem ambigüidades as atividades em exercício a cada segundo do registro. O objetivo era mapear as estratégias utilizadas por cada escritor e descrever o tempo gasto em cada um dos quatro processos básicos de escrita: o planejamento, a produção de textos, a revisão.

Como precaução, para evitar possíveis erros de leitura, os pesquisadores usaram concomitantemente um protocolo verbal. Diferentes examinadores analisaram os registros em vídeo e áudio e cada fita foi decodificada por pelo menos quatro desses examinadores.

Os resultados dessa investigação foram surpreendentes para os pesquisadores. A primeira observação que fizeram foi a notável consistência dos escritores na forma como administravam o tempo de planejamento, produção de texto, revisão, mantendo, semana após semana, uma quantidade de tempo muito semelhante para cada um dos processos, independentemente do assunto de que tratavam ou do gênero de texto que escreviam,

definindo, assim, um padrão de tempo para cada atividade. Os escritores, de modo geral, dedicavam comparativamente menos tempo à revisão (análise crítica e alteração de texto), menos de dez por cento do tempo total e esse padrão foi menos consistente de uma semana para outra.

Ao examinar os processos individualmente, os pesquisadores fizeram outras observações interessantes. Analisando o padrão de comportamento de dois escritores (referidos como escritor 1 e 5 na pesquisa), durante duas semanas, foi possível perceber que o escritor 1 estabeleceu um padrão de mudança de turno entre as atividades (planejamento, produção de texto, revisão) que variava do planejamento para as outras três e retornava de cada uma para o planejamento. Assim, o escritor 1 manteve um padrão de processo, considerado homogêneo, durante as duas semanas analisadas. De maneira diferente, o escritor 5 oscilou freqüentemente entre o planejamento e a produção de texto e raramente realizou as atividades de revisão. Esse também foi um padrão de comportamento homogêneo nas duas semanas analisadas.

Esses padrões de gestão de processo que os escritores podem manter durante a produção de diferentes textos, segundo Levy e Ransdell (1996, p. 158), não foram interpretados com base em qualquer teoria da escrita, mas lidos a partir dos dados coletados. Esses padrões pareceram aos pesquisadores tão característicos de indivíduos que foram compreendidos, então, como “assinaturas da escrita” (“writing signatures”).

A análise dos textos quanto à qualidade concluiu, por sua vez, que os textos do escritor 1 estavam entre os mais bem produzidos na pesquisa, melhores, inclusive, do que textos da própria revista *The New Yorker*, conforme análise feita por examinadores que não tinham conhecimento da origem do material. Ao contrário, os textos do escritor 5 estavam entre os piores em todos os itens avaliados.

A pesquisa não deixou claro se a avaliação da qualidade está diretamente relacionada à quantidade de mudança de turno que os escritores realizaram ou se poderia ser melhor determinada pelo percentual total de revisão. Os pesquisadores alertam, contudo, que essas observações devem ser vistas com cautela porque resultam de apenas uma investigação e, além disso, para essas observações não há precedente na literatura.

Em pesquisa similar, Rijlaarsdam e Van den Bergh (1996) confirmaram as diferenças entre os indivíduos na distribuição das atividades cognitivas no processo de escrita e atestaram, em seus experimentos, que existe uma correlação entre cada atividade desenvolvida durante a composição e a qualidade do texto. Nos primeiros dez minutos do processo, por exemplo, observaram estreita correlação entre a atividade de estruturação

(planejamento, segundo Flower e Hayes, 1981) e a qualidade do texto. E essa correlação diminui no decorrer do processo. O que implica dizer, segundo os autores (RIJLAARSDAM e VAN DEN BERGH, 1996, p. 123), que o escritor que planeja seu texto no início do processo tem maior chance de produzir um texto de melhor qualidade do que aquele que deixa para planejar seu texto no final, já que, ao fim do processo, a atividade de planejamento não mais interfere na qualidade.

Nossa questão nesta tese, entretanto, não é investigar a correlação do processo com a qualidade do texto, mas com a constituição da autoria. Entretanto, se o planejamento do texto, por exemplo, pode ser compreendido como procedimento de autoria, temos então um dado relevante para nosso estudo, pois significa que ao atuar de modo a fazer suas escolhas e produzir a diferenciação e individualização de seu texto, o autor está produzindo texto com mais qualidade. E também implica pensar que os procedimentos de autoria existem em processo, portanto, devem ser utilizados em certo momento ou hierarquia para produzir seus efeitos.

O tempo é considerado pelos pesquisadores estudados importante fator de descrição, uma vez que ele controla as mudanças na seqüência das atividades de produção, demandadas pela tarefa. O modo como o escritor se adapta a cada mudança e opera com a distribuição do tempo pode ser compreendido como um trabalho de gestão de processos, pois, no momento em que compõe o texto, o autor administra o tempo: decide que atividades realizar, em que seqüência e com qual duração, em função dos objetivos que criou.

5 PROCEDIMENTOS DE AUTORIA

Tendo em vista o que dissemos até o momento, vamos dedicar este capítulo à descrição dos procedimentos de autoria que podem atuar na produção de textos.

Partimos do suposto de que todo ato de escrita é um gesto de autoria, porque, qualquer que seja o discurso, escolar, administrativo ou literário, todos eles são construídos por meio de representação simbólica. E todo texto recebe acabamento estético, porque toda escolha – da palavra à construção sintática, do título ao último parágrafo ou enunciado – implica um posicionamento do autor, uma resposta singular a um objetivo de escrita.

Vamos considerar os procedimentos de autoria decorrentes dos três tipos de atividade demandadas pelo processo de escrita: o planejamento, a produção de textos e a revisão. Não consideramos a existência de hierarquia ou ordenação que regule e descreva o uso dos procedimentos. Devido à natureza e objetivos de cada um, é possível interpretar linearmente a relação de causa e efeito entre eles. Entretanto, planejar, escrever e revisar são procedimentos recursivos que configuram o processo de escrita, tanto macro como microestruturalmente. Não há linearidade ou ocorrências pré-determinadas. Há possibilidades combinatórias. Esses procedimentos atuam diferentemente em cada processo de composição como eventos que se atualizam em diferentes arranjos.

Conforme demonstrado nos modelos de processo de escrita descrito por Flower e Hayes (1981,1994), todo escritor estabelece hierarquias entre as diferentes atividades que exerce durante a composição de um texto e cria um *modus operandi* para resolver o problema proposto. Esses pesquisadores observaram também que é freqüente o diálogo entre planejamento e escrita, assim como entre escrita e revisão.

Levy e Ransdell (1996) chamaram “assinaturas de escrita” o comportamento padrão que os escritores tendem a adotar na gestão do processo de produção, quando organizam um modo de agir tipificado.

As múltiplas formas como pode se configurar o processo de escrita em função das diferentes operações executivas que o escritor pode realizar durante a composição de um texto determinam o uso dos procedimentos de autoria em dinâmicas interativas diversas, em função da situação de produção do texto, do padrão de comportamento do escritor e da demanda que deu origem ao texto.

Vamos fazer uso, neste capítulo, do termo “autor” como “autor criador” (BAKHTIN, 2003a), fruto do funcionamento da “função autor”, descrita por Foucault (2006), consideradas

as semelhanças e as diferenças no tratamento do tema pelos dois pensadores expostas no capítulo 3 desta tese. Portanto, o termo “autor” será compreendido como representação, presença que se insinua no texto e que mantém vínculos com o “autor real” (BAKHTIN, 2003a), como tudo o que é representado mantém relação com seu representante.

O termo “escritor” será utilizado quando, mais explicitamente, nos referirmos à pessoa física que escreve – “autor real”, segundo Bakhtin (2003a) – não apenas para designar o profissional da escrita, mas qualquer pessoa que ocupe o seu lugar.

Algumas vezes, ao abordar o processo de produção de um texto, é difícil precisar quando um “escritor” ocupa a posição de “autor”, uma vez que é possível ao segundo constituir-se antes mesmo do texto se configurar materialmente, enquanto ainda está em processo de gestação, de concepção ou planejamento do texto. Portanto, muitas vezes a fronteira entre o autor, figura do discurso, e o escritor, indivíduo da vida real, é tênue. Procuraremos ser claros no uso dessa terminologia, enquanto for possível estabelecer essa distinção.

5.1 Procedimentos de planejamento

Durante o planejamento, o escritor projeta idéias a respeito trabalho a ser realizado e essas representações funcionam como desencadeadoras da escritura do texto. O planejamento pode auxiliar o escritor durante todo o processo de produção, uma vez que é o procedimento por meio do qual se elaboram os objetivos que respondem à demanda pelo texto. Esses objetivos supõem certa representação do problema (da tarefa que demanda a composição do texto), do leitor, do autor, do conteúdo semântico e do texto em construção. A representação, enquanto atividade de planejamento, não é, necessariamente, formulada com palavras, mas por meio de qualquer meio semiótico, portanto, não constitui uma atividade de pré-escrita do texto. É a subjetividade imanente a essas representações que configura a autoria.

Segundo Flower e Hayes (1994, p. 69) são os objetivos do escritor com relação ao leitor e à tarefa que desencadeiam a escrita. Os demais objetivos decorrem desses. O que é perfeitamente compreensível, pois saber o que pede nossa escrita, ou seja, por que escrevemos (o problema a resolver) e para quem escrevemos (qual o leitor presumido), é o mote de que precisamos para desenvolver uma série de outras representações: qual será o conteúdo abordado, que gênero textual cumpre melhor essa tarefa, qual será o posicionamento do autor

e outros objetivos, decorrentes dessas primeiras decisões, que vão manter o processo de produção de texto em andamento.

Portanto, planejar, implica tecer, primeiramente, representações do problema e das suas possíveis soluções. Depois, à medida que o texto avança, outros procedimentos são ativados e uma cadeia complexa de ações se constrói. O planejamento é um procedimento que funciona durante o processo toda vez que uma nova representação exige reformulação dos objetivos ou proposição de novos. Assim é que o planejamento e a revisão funcionam como procedimentos “irmãos”: ao avaliar o texto já escrito, a todo o momento, o escritor pode tecer novas representações para o problema e repensar os objetivos iniciais ou desdobrá-los em outros que vão ativar nova sequência de escrita.

Desse modo, é possível pensarmos que as representações se alteram o tempo todo, alimentadas por informações que coletamos em nossa memória, no contexto de produção, no próprio texto e na retomada do problema inicial. Essas reformulações especificam e esclarecem os objetivos de modo a tornar o processo de decisões mais ágil. Assim, é possível compreender que, mesmo ao decidir pelo uso de um vocábulo, por exemplo, o escritor se reporta aos objetivos traçados para ajustar sua escolha.

De acordo com as observações de Flower e Hayes (1981), os escritores freqüentemente ativam seu conhecimento anterior para trabalhar com representações e objetivos estocados em sua memória, a partir das quais, durante o processo de produção de texto, podem criar novos ou reformular os antigos. Objetivos mais gerais são hierarquicamente superiores aos mais específicos. Assim, o procedimento de planejamento requer do escritor competência para organização dessas representações, para identificar categorias, buscar idéias subordinadas para desenvolver o tópico ou idéias mais amplas que englobem o tópico em desenvolvimento, identificar os tópicos iniciais ou finais, estabelecer sequências e distinguir os procedimentos típicos de composição do gênero de texto em construção.

Flower e Hayes (1981) observaram também que os escritores mais experientes, portanto, aqueles que responderam mais satisfatoriamente à demanda pelo texto, estabelecem objetivos para todos os aspectos do problema retórico e durante o processo voltam-se para eles e os reformulam ou criam novos objetivos. Concluíram também que uma rede rica de objetivos auxilia o escritor a produzir novas idéias, a criar.

Podemos compreender os objetivos que um escritor cria para escrever como desafios que deve enfrentar e transpor. Se o desafio for muito grande e o escritor não tiver experiência acumulada para resolvê-lo, ele fracassa. Se for muito pequeno, é possível que ele não se

estímulo suficientemente para o trabalho de escrita. A busca pelo equilíbrio, o ajuste entre o possível e o desejado, é um trabalho de autoria constante, por isso as avaliações e revisões frequentes dos objetivos.

O planejamento parece ser, assim, uma experiência de autoria que podemos acumular no exercício da escrita. E também a que podemos ensinar, de modo a ajudar os estudantes a aprimorarem a elaboração de textos.

Cada situação de produção pode gerar diferentes dinâmicas de acionamento do procedimento de planejamento, que é constituído por atividades que o escritor desenvolve em diversos âmbitos do processo discursivo. São essas atividades de planejamento que descreveremos a seguir.

5.1.1. Representação do problema

O escritor, antes e durante a produção do texto, projeta seus objetivos em função da primeira e mais importante representação: a do problema ou da demanda que motiva sua produção.

Sendo o texto a materialização de uma resposta ao problema inicial, é de extrema importância para todo o processo a representação que o escritor tece para si próprio do problema colocado, pois possibilita a compreensão da situação retórica: definição do problema, da tarefa a ser realizada, dos seus contornos, do leitor a que se destina e dos constrangimentos a que está sujeita.

Flower e Hayes (1994) observaram que o número de vezes que um escritor retoma o problema retórico e a profundidade com que o detalha durante o processo de produção do texto são relevantes para a qualidade da produção. Concluíram então que a criatividade com que um escritor desenvolve um tópico depende da exploração que fez do problema.

A forma como cada escritor representa o problema retórico pode diferir muito porque essa representação depende de variáveis pessoais: os conhecimentos anteriores sobre o tópico, a experiência acumulada com as práticas de escrita, o conhecimento do leitor idealizado, das propriedades da mídia em uso etc. e também suas motivações afetivas com relação à tarefa ou às condições de sua execução. A imagem que o escritor tem de si próprio enquanto autor é outro fator que pode afetar a formulação do problema. Conforme observaram Flower e Hayes (1994, p. 73), escritores inexperientes não exploram em profundidade a questão retórica e

acabam por produzir representações pouco desenvolvidas do problema. Por isso, segundo os pesquisadores, esses escritores não lançam mão de recursos que possuem para resolver o problema. A partir dessa observação pode-se compreender por que a definição do problema retórico pelo escritor e o ajuste dos objetivos em resposta ao problema são atividades importantes de autoria.

Assim como os fatores motivacionais e afetivos podem influenciar a representação do problema, a própria atividade discursiva pode gerar percepções acerca do problema e da resposta planejada que interferem no processo de escrita. Por isso a representação do problema está em constante processo de revisão.

5.1.2. Representação do interlocutor

Os objetivos do escritor também são fortemente orientados pela representação do leitor a quem o autor se dirige e vai determinar a finalidade da comunicação, o tom e a profundidade da abordagem e, em função disso, vai auxiliar na definição da esfera de circulação e do gênero do texto.

A representação do leitor garante ao autor um interlocutor cujas respostas são previstas e antecipadas no texto. E, em função das questões que esse leitor presumido pode colocar, o autor se posiciona e responde. Assim, esse diálogo atua na produção do texto, encaminhando raciocínios, sugerindo digressões, relações, seqüências de idéias. Por isso a representação do leitor é um procedimento de autoria importante no desencadeamento do conteúdo do texto.

É também em razão desse diálogo com o leitor que o autor encontra outros interlocutores, as terceiras pessoas que dividem com o autor e o leitor opiniões, pensamentos, raciocínios, tornando o texto habitado por vozes. E mesmo que não se pretenda explicitar essa dialogia, permanecem no texto ecos desses outros discursos que compõem o repertório do escritor e que representam conhecimento a partir do qual o discurso se tece. Esse princípio dialógico é a condição de existência de qualquer enunciado.

A dialogia que se faz representar na materialidade do texto é denominada por Bakhtin de diálogo externo-composicional (BAKHTIN, 2002b, p. 92). Gêneros como a entrevista ou um artigo científico, por exemplo, comportam o diálogo explícito em sua forma composicional.

Outras vezes, o diálogo é dissimulado no texto, assume outros papéis. Segundo Bakhtin (2005), o autor pode dialogar implicitamente com outros textos, outros autores que são suas referências (diálogos velados); ou pode reproduzir o estilo de outro (diálogo estilizado) como uma citação; ou pode ainda reproduzir o estilo do outro, porém para dizer exatamente o conteúdo contrário (diálogo parodístico). Nesses casos, a relação dialógica pode se manifestar de diversas maneiras: no uso de uma palavra isolada, interpretada como signo da posição semântica de um outro, no efeito estilístico reconhecido como pertencente ao outro ou na referência ao conteúdo do enunciado alheio. Além dessas modalidades de diálogo com o discurso alheio, o autor pode voltar-se para a própria enunciação – o texto em construção é objeto de interlocução.

Se, para tecer os diálogos interiores, os escritores recorrem à memória de longo prazo, pois lá pode estar armazenada grande parte de suas referências, para esse último diálogo, com a própria enunciação, a memória de curto prazo torna-se mais importante, pois o escritor mantém-se conectado com o próprio processo de geração e organização das idéias.

A projeção de uma rede particularmente rica de objetivos para influenciar seus leitores é recurso que os escritores mais experientes utilizam. Segundo Flower e Hayes (1994), esse é um recurso que ajuda o escritor a produzir novas idéias e, portanto, a resolver o problema retórico.

5.1.3. Representação do autor

“[...] todo enunciado tem uma espécie de autor, que no próprio enunciado escutamos como o seu criador. Podemos não saber absolutamente nada sobre o autor real, como ele existe fora do enunciado” (BAKHTIN, 2005, p. 184). Assim, ao se exprimir e projetar um autor, o escritor faz de si mesmo objeto para o outro e para si mesmo.

Essa imagem do autor, entretanto, mesmo quando representa o autor real, nos discursos narrados em primeira pessoa, ou nos relatos autobiográficos, por exemplo, não deixa de ser uma representação.

Há autobiografias, por exemplo, que tendem mais à objetividade e recebem um tratamento informativo – e, desse modo, podem imprimir no leitor mais credibilidade, causar a impressão de que se está falando de fatos tal como aconteceram. Há outras que recebem um tratamento mais literário e podem ser lidas como ficção: os fatos parecem verossímeis mas

não necessária ou inteiramente verdadeiros, porém originados no real. Entretanto, receba tratamento literário ou não, toda autobiografia refere-se simbolicamente ao real e não se confunde com ele.

Por outro lado, ainda que se desejasse apreender a totalidade do vivido, sabemos que mesmo as recordações mais claras e mais detalhadas não passam de fragmentos do que foi vivido. Nossa memória recupera partes dos acontecimentos: gestos, frases, sensações, impressões que nos marcaram e que produziram o significado que deles nos ficam. Além disso, na maioria das vezes, esses fragmentos de memória não nos afloram de modo sequencial, mas eles nos ocorrem por associação, sem uma sintaxe fixa, pré-determinada. No momento que nos reportamos a alguém para narrar o que recordamos, organizamos os fatos e transformamos nossa memória em discurso. “Quando recordamos, ampliamos determinados acontecimentos e então os reinterpretamos à luz da experiência subsequente e da necessidade presente” (LOWENTHAL, 1998, p. 97).

É desse discurso articulado a partir dos fragmentos de memória que tomamos conhecimento. Por isso, o outro, para nós, é sempre um discurso, uma vez que não temos acesso a ele de forma direta, pois não podemos ocupar o lugar de sujeito em suas memórias. Nesse sentido, a singularidade do indivíduo não está propriamente no que ele é ou em suas ações, mas ao discurso que um sujeito profere sobre si mesmo, de forma direta (nas autobiografias) ou indireta – nos textos em que, falando sobre o outro ou sobre o mundo, deixa entrever a si mesmo.

A disposição e a natureza do texto vão, então, interferir enormemente na forma como os leitores lêem as vidas narradas. E, assim, o que está escrito não é o vivido, mas uma versão – uma transposição lingüística – dos pensamentos, sentimentos, fatos e tudo o que compõe, na visão do escritor, naquele momento, uma representação possível de sua vida.

Nesse sentido de construção cultural é que se pode compreender como o texto ganha autonomia e instaura sua singularidade. E todo texto requer, portanto, um escritor que reinvente a si próprio e o mundo. Vista desse ângulo, a autoria é um princípio de representação. Todo discurso, não importa a mídia que o materialize, tem autor representado, ainda que suas marcas tenham sido apagadas.

Compreender essa constituição do autor é fator determinante para a escrita de textos. Cuidar do autor que queremos representar, da imagem que queremos insinuar no texto que construímos, implica imprimir ao conteúdo uma visão de mundo determinada que contextualiza e justifica o texto. Representar o autor é planejar sua inserção no discurso, tecer objetivos para o autor de modo que o sentido pretendido se faça.

5.1.4. Representação do texto

Elaborar uma representação de texto adequada aos objetivos de comunicação que se têm em mente é um procedimento complexo e bastante importante para a constituição da autoria.

A representação do texto é a concepção inicial da estrutura arquitetônica de que nos fala Bakhtin (2002a) e implica a geração de uma forma que materialize certo posicionamento cognitivo, ético e estético do autor para o conteúdo. Implica a escolha do gênero que vai responder adequadamente ao problema, ao diálogo pretendido com o leitor e ao conteúdo a ser abordado. E implica considerar a estrutura composicional e estilística do gênero, a que se submetem, em certa medida, as incursões estilísticas do escritor.

A representação do texto funciona como um projeto inicial de concepção do corpo material do discurso. Ela predispõe o texto e dispara o processo de escrita porque fornece elementos concretos que enquadram o conteúdo e norteiam a geração de novas idéias. É fortemente constrangida pelas normas externas e internas do discurso. Entre as primeiras estão as que determinam as condições sócio-históricas sob as quais o texto se constrói. Entre as segundas, estão as normas do campo ou da disciplina, do gênero e da mídia. Ter ciência dessas normas é, portanto, para o escritor, uma estratégia de composição.

Prever uma forma composicional para o texto implica a concepção de sua forma, ou de sua superfície material, em razão de sua funcionalidade na esfera em que circula. Já analisamos anteriormente, neste trabalho e, mais extensamente, em nossa dissertação de mestrado (FORTUNATO, 2003), como a materialidade do texto constitui sentido e observamos que há procedimentos de autoria que só podem ser compreendidos no âmbito da cultura midiática em que circula o texto.

A representação do texto prevê, assim, tanto a constituição lingüística do texto como a sua constituição gráfica. Supõe que o escritor reconheça os segmentos constituintes do gênero de texto (sua estrutura composicional) e os modos de articulação entre eles, as possibilidades de escolha lexical e sintática em função do gênero escolhido, do leitor idealizado e dos objetivos da escrita. Supõe também que o escritor conheça os recursos gráficos e suas funções para estabelecer o texto de modo a garantir sua legibilidade: conhecer o sistema que rege a escrita para grafar as palavras, usar o espaço da página para distribuição do texto, dividir

conteúdo em parágrafos, usar maiúsculas e minúsculas, sinais de pontuação, atribuir título, inserir notas e referências etc. Além desses elementos supratextuais, a representação gráfica prevê o uso de elementos paratextuais, como ilustrações, gráficos, quadros etc. que podem compor a representação do escritor para o texto.

A natureza material do texto é construída social e historicamente, conforme comentamos no capítulo 2 desta tese. Sua representação é, portanto, objeto de aprendizagem e estará submetida à compreensão da funcionalidade do texto na esfera em que circula. Formular representações adequadas do texto que se vai escrever pode contribuir para que a produção de texto responda aos objetivos do escritor para atender à demanda ou ao problema inicial.

5.1.5. Representação do conteúdo

Definidos os propósitos do texto (o problema a resolver), tem-se explícito o tópico sobre o qual se vai escrever. A representação do conteúdo, em extensão e profundidade, é fortemente orientada pelas representações do gênero do texto a ser escrito. É o gênero que define os primeiros e mais importantes limites do conteúdo, em função da esfera social em que circula e da prática de escrita que o coloca em funcionamento.

Além dessa delimitação, para a representação do conteúdo é essencial que o escritor possa antecipar o diálogo a ser estabelecido com o leitor e os outros diálogos que vão compor a cadeia de sentido em construção.

O diálogo com o leitor não está no mesmo plano que o diálogo com outros autores ou discursos. O leitor é um interlocutor privilegiado com o qual o escritor tem um compromisso imediato. O objetivo do autor com relação ao leitor é retórico, visa a consolidar o texto enquanto discurso. O diálogo com outros discursos funciona como estratégia ou argumento para atingir o objetivo retórico.

A complexidade da representação de objetivos para o sentido que se pretende atribuir ao conteúdo vai definir a qualidade da rede de sentidos do texto final. Assim, escritores com habilidade na representação de objetivos complexos podem constituir uma rede de sentidos mais rica em seus textos, conforme constataram Flower e Hayes (1994) em sua investigação.

Evidentemente, produzir o texto de forma a atingir esses objetivos complexos para o conteúdo exige do escritor conhecimento lingüístico que suporte a complexidade da tarefa.

Mais uma vez é importante lembrar que a forma atribuída ao conteúdo é também parte constituinte do sentido. Portanto, a constituição de uma rede de sentidos mais rica para o texto é fruto da representação objetivos complexos para o conteúdo e das habilidades linguísticas do escritor.

Também é importante para a representação do conteúdo o conhecimento da mídia em uso. Cada uma tem suas ferramentas e possibilidades de materialização do texto. Assim, levar em conta essas condições semióticas é considerar suas ferramentas para constituição do sentido, compreendendo que o conteúdo de um texto não está apenas no plano semântico, mas também no plano formal e material.

A representação de conteúdo se constrói a partir das representações anteriores que o escritor possui. Assim, o conhecimento que o escritor tem armazenado pode ser acionado e constituir ponto de partida para uma nova representação do conteúdo. Conteúdos novos sempre se constroem a partir de representações que o escritor já possui. A dificuldade de muitos jovens ao produzirem texto sobre tópico que pouco dominam ou gênero que desconhecem pode ser maior, pois não possuem muitas representações que possam ser usadas como referência.

Essa representação do conteúdo não se restringe, entretanto, ao conhecimento armazenado na memória, embora esse seja um fator importante para sua construção. A ausência de representações anteriores pode ser suprida com estratégias de “alimentação” do repertório. Assim, é possível a um escritor desenvolver pesquisas, diálogos, consultas, de modo a buscar o conhecimento necessário para construir sua representação do conteúdo. Esses procedimentos são usuais no trabalho de qualquer escritor. Usar, entretanto, essas estratégias como forma de planejar o texto é procedimento muitas vezes desconhecido de escritores inexperientes. Esse é, portanto, um objeto de ensino.

A representação do conteúdo, talvez pelo mito que cultivamos de que escrever é sobretudo conhecer o assunto de que tratamos, acaba por constituir a representação mais valorizada pelos escritores, especialmente os menos experientes. Nesse caso, a relevância atribuída ao conteúdo obscurece a importância da forma. Essa atitude corresponde a certa tendência teórica que se ocupa da semântica e desloca para um segundo plano os estudos sobre materialidade discursiva. Como afirma Possenti (2001, p. 155) “parece, pois, necessário dizer o óbvio [...] a forma do discurso [...] é o elemento essencial na construção do sentido”. Portanto, representar o conteúdo é pensar sua forma, é construir, ao mesmo tempo, a representação do texto.

5.2 Procedimentos de produção de texto

Ao escrever, com o intuito de conferir sentido ao texto em construção, o escritor agencia e põe em prática um conjunto de saberes de modo a resolver conflitos e estabelecer estratégias para lidar com possíveis restrições lingüísticas e extralingüísticas, conectar seu texto à realidade e atingir seus objetivos.

Possenti (2001, p. 228) parte do pressuposto de que existe estilo em qualquer linguagem simplesmente porque toda linguagem é produto do trabalho de seus usuários, resultado da escolha entre diferentes possibilidades de representação do conteúdo. Nesse sentido de que todo texto é resultado de uma atribuição de forma a determinado conteúdo, todo texto tem estilo, pois traz nas escolhas realizadas a marca do sujeito, mesmo quando esse trabalho se destina a apagar os traços de autoria. É, portanto, possível

[...] ver estilo tanto no poema mais originalmente elaborado e mais impressionante do ponto de vista estético, quanto num ofício individual escolhido entre milhares exatamente idênticos que uma secretária datilografa no curso de uma carreira, por mais que ela seja eficiente e burocrática, isto é, por mais que ela os execute uniformemente e retire deles qualquer resquício de falta de objetividade. Porque, afinal, um ofício é o resultado de um trabalho longo, destinado exatamente a apagar dele qualquer marca de individualidade, o que significa que é o resultado de uma idéia de forma que aos poucos se concretizou (mesmo esquecendo estrategicamente o fato de que os ofícios têm datas, destinatários e assinaturas, que os individualizam). (POSSENTI, 2001, p. 247-248)

Ainda de acordo com Possenti (2001, p. 230), as escolhas efetuadas no interior de uma língua podem ser avaliadas considerando-se duas ordens de elementos: a diversidade dos recursos expressivos e o valor social e estético atribuído a eles. Nessa atividade de atribuição de sentido, também há que se distinguir o papel da coletividade e do indivíduo na construção dos estilos.

Segundo Bakhtin (1981, p. 299), todo discurso, em função de sua característica dialógica, tem uma orientação social que é uma de suas forças vivas e constitutivas, pois ao mesmo tempo em que organiza o contexto – a situação – determina sua forma estilística e sua estrutura gramatical. Essa associação do estilo à estrutura gramatical é retomada posteriormente, quando Bakhtin (2003b) define os gêneros do discurso e descreve o estilo da linguagem como a seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua e, mesmo reconhecendo a individualidade de cada enunciado, atribui à esfera e, portanto, às

práticas coletivas, a responsabilidade pela estabilidade dos gêneros. Ou seja, podemos reconhecer procedimentos estilísticos ditados pelo gênero e outros pelo escritor.

Compreendemos, portanto, que as marcas de autoria se submetem a uma série de restrições sociais, contextuais e lingüísticas. E que o sentido de um texto depende sempre muito fortemente das variáveis extralingüísticas, de acordo com contingências das situações de produção e de recepção. Por isso, não se pode dizer que o sentido está no texto nem fora dele, no contexto, mas nas relações de um com outro, enquanto prática social. Ler e escrever são, portanto, trabalhos que envolvem não apenas o uso da língua.

A construção de um texto, enquanto processo de produção, implica essa percepção global das variáveis que vão interferir na interpretação do escrito. Assim, um escritor, ao planejar seu texto, leva em conta o que conhece acerca das circunstâncias de seu trabalho, dos objetivos que tem, seja para responder ao problema inicial que incitou seu texto, seja sobre as estratégias lingüísticas e extralingüísticas que pode utilizar para induzir a interpretação que fará o leitor, de modo a imprimir este ou aquele acento de significação no que escreve.

Entretanto, ainda que os fatores extralingüísticos sejam essenciais para a interpretação do sentido de um texto, é a forma lingüística dada ao conteúdo que exerce função primordial, porque ela é a interface que permite o acesso do leitor ao discurso e a suas relações dialógicas. Além disso, a forma material do texto, que resulta de escolhas condicionadas pelo contexto de produção, é também, por si só, conteúdo que exigiu posicionamento do autor para sua construção.

Possenti (2001), ao reclamar maior atenção à materialidade da língua pelos estudos lingüísticos acerca da significação, defende posição semelhante:

Parece, pois, necessário dizer de novo o óbvio. E o óbvio é que, por mais relevantes que sejam os fatores que poderiam ser chamados sem nenhuma exigência de refinamento conceitual de “extralingüísticos” (isto é, não lexicais ou sonoros) para a descoberta do sentido, a *forma do discurso*, desde que tomada em sua materialidade mesma, e não como hipostasia de uma metalinguagem, é o elemento essencial na construção do sentido. (POSSENTI, 2001, p. 155)

O pesquisador não trata, em seu estudo, da autoria. Sua preocupação é analisar, entre outras questões, como a forma atribui sentido ao conteúdo. Com esse objetivo, entende que a forma não se reduz ao significante lingüístico (em oposição ao significado), mas deve ser compreendida como substância significativa para a produção de sentido. Vamos nos apoiar em algumas de suas análises para tentar localizar, nesses processos de constituição do sentido, procedimentos de autoria.

Sabemos que a língua exerce forte restrição à autoria, pois representa o meio material em cujo âmbito o escritor se limita a operar e já estudamos anteriormente como a materialidade sígnica delimita as possibilidades de representação (FORTUNATO, 2003). O gênero do texto é outra forte fonte de restrições à autoria, uma vez que sob certo gênero, o escritor está submetido a uma esfera de circulação, a um público leitor, a temas possíveis, entonações e estruturas composicionais e estilísticas típicas.

É no âmbito dessas restrições que o escritor trabalha. É com essas restrições que necessita negociar enquanto escreve. Nesse sentido, ter competência escritora é saber gerenciar essas restrições, explorá-las e até transgredi-las. Para tanto, é preciso conhecê-las. A autoria é um procedimento intencional, não um acaso.

Possenti (2001) compreende que a forma pode produzir sentido, seja no nível fonológico, morfológico, sintático ou no nível das unidades maiores do que a frase. Em todos esses níveis há escolha, há posicionamento do autor, há um trabalho de conformação de certo conteúdo, há produção de sentido.

Alguns exemplos. Todos conhecemos como a exploração do som das palavras pode ser rica para a produção de sentido. O uso de rimas ou aliterações, por exemplo, pode produzir um sentido especial em um poema e estimular a percepção estética que o leitor tem do texto. A escolha de determinado vocabulário em texto didático dirigido a crianças, por exemplo, pode garantir a compreensão de um conceito. A ocorrência em um texto de palavras proibidas em certa esfera (palavras tabus) ou o uso de jargões pode ser poderosa estratégia de produção de sentido.

No nível sintático, segundo Possenti (2001, p. 161), cada arranjo de palavras é único e, portanto, não existem duas maneiras de dizer a mesma coisa. Assim, a forma como as frases se organizam pode estar carregada de valor discursivo e, ao mesmo tempo, revelar certa representação do autor. Em princípio, qualquer enunciado é produto do trabalho de textualização de um escritor, portanto, foi produzido por um procedimento de autoria. Porém, em alguns textos, dependendo do gênero, as marcas de autoria ficam mais evidentes.

A escolha entre uma sintaxe mais elaborada ou outra informal ou uma mais estereotipada pode dizer muito sobre o autor e a posição que ocupa no discurso. É possível reconhecer certo modo de dizer dos médicos, dos advogados, não só pelo vocabulário que utilizam, mas também pela sintaxe de seus enunciados. Assim como se pode atribuir sentido a uma crônica, por exemplo, cujo escritor recorreu a um discurso típico de uma classe social ou profissional para tecer uma paródia.

Assim, em todos esses níveis é possível descrever procedimentos de autoria: na escolha de palavras, na construção de jogos sonoros ou mesmo gráficos, na opção por estruturas sintáticas.

De um modo geral, ao ler diversos textos de um mesmo escritor, é sempre possível reconhecer um certo modo de dizer que, por se repetir regularmente, torna-se típico e, portanto, pode ser considerado marca de autoria. Observamos o uso repetido de expressões, ou de certo encaminhamento lógico, ou o uso excessivo de subordinação ou de determinados tipos de conectivos, enfim, recursos sintáticos ou morfológicos que acabam por individualizar o texto em função da regularidade com que essas marcas aparecem. Essa singularidade sintática pode ser reconhecida como marca de autoria.

É comum, por exemplo, professores reconhecerem textos de seus alunos e até mesmo quando um deles copia um texto alheio e o apresenta como seu. Devido à frequência com que lê textos dos estudantes, o professor acaba por identificar autorias, mesmo de modo intuitivo, porque acaba por reconhecer suas regularidades sintáticas, entre outras.

No nível dos textos, a escolha do gênero é indicativa de uma intenção. Tecer uma crítica por meio de uma fábula, de uma crônica ou um artigo estabelece, em princípio, diferenças principalmente quanto ao tom do que se diz. A fábula pode dar à crítica um tom mais didático, enquanto a crônica pode apelar para o humor ou a ironia e o artigo para o raciocínio lógico, por exemplo.

Além disso, cada gênero se estrutura com base em certas seqüências textuais que podem ser organizadas segundo os objetivos do escritor. Não há, por exemplo, um modo único de contar histórias. Um romance pode ter a linearidade temporal da narrativa de fatos alterada. Um policial, em vez do enredo tradicional, pode apresentar logo no início da seqüência narrativa o crime desvendado para depois elucidar como foi cometido. Ou pode recontar uma mesma seqüência de acontecimentos sob o ponto de vista de mais de um personagem. Cada gênero possibilita inúmeras atuações do escritor em busca da forma mais adequada para a produção de sentido que melhor cumpre seus objetivos.

Todo escritor possui um repertório de estratégias e recursos lingüísticos adquirido por meio da leitura de outros escritores e da própria experiência com a produção de textos. Porém, cada texto é único, de modo que os escritores precisam ter agilidade para reformular ou reinventar essas estratégias a cada texto que produzem.

Encontrar a forma adequada para representar o conteúdo é, de certa forma, compatibilizar os recursos que darão ao texto sua condição de textualidade em resposta aos objetivos estabelecidos.

5.3 Procedimentos de revisão

Segundo Sommers (1994), as concepções que entendem o processo de produção de textos como uma sucessão linear de etapas distintas (pré-escrita/escrita/revisão) tratam a revisão como uma etapa isolada, que ocorre ao final do processo de escrita, depois do primeiro ou segundo rascunhos. Assim compreendida, a revisão não passa de uma atividade de reescrita, uma ampliação do que já está no rascunho, uma atividade supérflua e redundante (SOMMERS, 1994, p. 76).

Ao examinar o processo de produção de textos de estudantes e escritores experientes, Sommers (1994) verificou que a revisão é um procedimento que ocorre durante toda a composição: “a sequence of changes in a composition – changes which are initiated by cues and occur continually throughout the writing of a work”²⁸ (SOMMERS, 1994, p. 77). As operações de revisão realizadas pelos escritores participantes da pesquisa e detectadas pela pesquisadora foram: o apagamento, a substituição, a adição e a reordenação. O estudo também revelou que esses procedimentos incidiam sobre diferentes níveis do texto: a palavra, a frase, o tema (compreendido como uma declaração desenvolvida de uma idéia).

Sommers (1994) observou que os escritores menos experientes compreendiam a revisão como processo que incidia apenas sobre alterações lexicais, não semânticas. Esses escritores determinavam a extensão de sua revisão em função de seu nível de “inspiração”. Usavam-se referir à “inspiração” para descrever o grau de dificuldade com a qual seus ensaios eram escritos e o quanto necessitavam ser revisados. Caso se sentissem inspirados, se a escrita fluísse facilmente, não viam necessidade de revisão (SOMMERS, 1994, p. 81).

Diferentemente, os escritores mais experientes concentravam as mudanças no nível das sentenças, mas realizavam mudanças em todos os níveis e usavam todas as operações de revisão. Além disso, possuíam uma teoria acerca do processo de escrita em sua totalidade, com a percepção da revisão enquanto processo recursivo. A revisão do estilo, geralmente realizada pelos escritores experientes, ocorria mais ao final do processo. (SOMMERS, 1994, p. 83-84).

Os procedimentos de revisão observados nesse estudo podem ser considerados auxiliares da composição, na medida em que, assim distribuídos por todo o processo,

²⁸ “uma sequência de alterações na composição – mudanças que são iniciadas por pistas e ocorrem continuamente no curso da escrita de um trabalho” (Tradução livre desta pesquisadora).

permitem ao escritor administrar melhor as demandas e se concentrar nelas de forma organizada, elegendo o foco da revisão a cada momento.

Essas observações nos permitem avaliar a revisão como um conjunto de procedimentos que visa a ajustar a forma do texto aos objetivos do escritor. Do ponto de vista de que toda atividade de atribuição de forma a um conteúdo é por si só um ato de individualização do enunciado e, portanto, um procedimento de autoria, a revisão é atividade privilegiada do escritor porque tem por objetivo primeiro a atribuição de forma do texto em todos os níveis.

A revisão funciona, portanto, como atividade de reflexão, momento em que o escritor se distancia do objeto criado para analisar o que foi feito e planejar novos ajustes no escrito. Esse movimento envolve a leitura crítica do texto. É então que compreendemos como a leitura e a escrita podem interagir na produção de um texto. São os processos de revisão que acionam a leitura e a tornam auxiliar da escrita. A competência leitora do escritor exerce nesse momento papel fundamental, pois, ao ler o seu próprio texto, leva em conta o conhecimento acumulado de textos lidos anteriormente como referência para a análise crítica. É por meio desse diálogo entre o texto em produção e o repertório de textos acumulado que o leitor educa o escritor.

Poderíamos arriscar a hipótese de que a experiência de escrita também educa o leitor, já que, ao ler, ele pode acessar o conjunto de experiências que tem de escrita, as estratégias de construção de texto armazenadas em sua memória. Recorrendo a essas experiências de produção de texto, durante a leitura de qualquer texto, pode observá-lo do ponto de vista do escritor, e então analisar sua arquitetura e reconhecer suas estruturas e construções, observando as formas escolhidas, lendo, assim, o texto pelo seu “avesso”. Essa experiência se adquire com o exercício de revisão, porque é o momento em que o escritor concentra maior atenção à forma do texto.

A revisão, procedimento de autoria por excelência, reúne as ferramentas mais valiosas para a atividade de escrita porque obriga o escritor a observar a forma, aprender a buscar uma estética que responda melhor aos seus objetivos, a moldar o seu texto experimentando diferentes recursos, a manipular o signo e a conhecê-lo melhor. A revisão ensina o escritor a compreender que um texto é uma construção complexa porque envolve todo o conhecimento de que dispõe.

5.4 Procedimentos de gestão de processos

Segundo Flower e Hayes (1981, 1994), ao escrever, os escritores monitoram o processo de escrita em andamento e seu progresso. Esse é um trabalho que ocupa a atenção do escritor durante todo o processo de composição de textos, articulando a produção em desenvolvimento e os procedimentos de controle do discurso (Foucault, 2000), tanto externos como internos.

Em função da sobrecarga cognitiva que essa gestão de processos pode acarretar, alguns pesquisadores desenvolveram estudos de modo a compreender como “aliviar” essa carga de trabalho dos escritores e tornar a tarefa de escrita mais produtiva. Nesse sentido, estratégias de planejamento têm sido analisadas, com o pressuposto de que, gerando idéias e organizando sua distribuição previamente, é possível diminuir a sobrecarga de trabalho durante a composição.

Kellogg (1988) distinguiu duas maneiras de evitar essa sobrecarga cognitiva: com a elaboração de um plano geral ou um esquema do texto a ser escrito ou com a elaboração de rascunho. A primeira estratégia tem o propósito de auxiliar o escritor a gerar idéias e a organizá-las antes de escrever. A segunda implica a produção de um rascunho em que o escritor anota tudo o que lhe vem à cabeça, sem se preocupar com a forma do texto.

No primeiro caso (elaboração de plano geral), a geração e a organização de idéias são tratadas como etapas anteriores à da escrita propriamente dita. No segundo (elaboração de rascunho sem preocupação com a forma), o planejamento e a tomada de decisões sobre o conteúdo são gerados durante o próprio processo de escrita (o escritor usa a própria escrita como meio para refletir sobre o que dizer).

Esses pontos de vista foram largamente discutidos no contexto das pesquisas norte-americanas, conforme relatam Galbraith e Torrance (2004). Segundo esses pesquisadores, quando o planejamento do texto antecede a escrita, pode ocorrer a separação dos procedimentos de planejamento e os de escrita do texto, o que não é desejável. Quando o processo de composição se inicia pelo rascunho, a preocupação com a forma do texto é deixada para outra etapa do processo. Essa segunda estratégia separa, portanto, a escrita da revisão. Além do mais, essa segunda proposição resulta de um equívoco: ela não leva em conta que a forma é também um conteúdo, ela também gera sentido, conforme discutimos anteriormente.

Em qualquer dos casos, as estratégias podem representar perdas no processo de produção de texto, se compreendermos que é a interação entre os diferentes processos que amplia as possibilidades criativas do escritor (FLOWER; HAYES, 1981, p. 386).

A primeira estratégia, entretanto, pode ser produtiva se adotada com precaução. Como a elaboração do planejamento e a conseqüente organização de idéias podem antecipar as representações a serem desenvolvidas durante a produção do texto, planejar antes de escrever pode ser interessante estratégia de gestão. Porém, adotá-la não implica isolar o planejamento como fase inicial do processo, apenas considerar que planejar é atividade recorrente durante todo o processo e que esse procedimento vai se repetir em outros momentos, conforme comentamos anteriormente.

Segundo Galbraith e Torrance (2004), as pesquisas envolvendo essas duas estratégias concluíram que a construção hierárquica e organizada de um plano geral do texto antes do início da composição esteve mais freqüentemente associada à produção de texto de melhor qualidade. Esse resultado talvez se deva, em parte, porque essa antecipação do trabalho a ser realizado otimiza o uso da memória de trabalho, central executiva que gerencia todo o processo em desenvolvimento.

Estratégias que consistem em escrever tudo o que se sabe sobre o assunto para depois editá-lo exigem um escritor mais experiente, porque desencadeia uma tarefa de revisão não apenas lingüística, mas do texto como um todo, do dito e do implícito, da forma e dos objetivos. Por outro lado, pretender escrever o texto de uma única vez, conforme as idéias surgem, pode ser uma estratégia ingênua, que ignora as particularidades da escrita, especialmente os benefícios da revisão.

A questão do gerenciamento do processo e, portanto, da distribuição da carga de trabalho de forma mais produtiva visa a melhores resultados: textos qualitativamente mais bem escritos.

Segundo Flower e Hayes (1981), o conhecimento armazenado na memória e os planos do escritor para tratar o problema retórico são fontes de conflito. A todo o momento podem surgir demandas originadas pelo confronto entre o que o escritor sabe acerca de um tópico e o que é possível dizer a um dado leitor, ou entre uma forma estilística que visa à estética do texto e um conteúdo complexo que o escritor deve desenvolver. Muitos dos problemas que bloqueiam a escrita podem ser causados pelo modo como escritores contornam ou incorporam as múltiplas restrições colocadas por seu conhecimento anterior, seus planos e seu texto, no momento da produção escrita.

A resolução de um conflito dessa natureza requer, muitas vezes, o desdobramento do processo de produção, pois um problema pode suscitar a geração de novas idéias que necessitam ser organizadas, escritas, revistas e depois inseridas na estrutura mais abrangente do texto que está sendo escrito. O processo de produção do texto acaba por integrar vários sub-processos, de forma recursiva, e, dada sua complexidade, necessita ser gerenciado. É então que um bom trabalho de gestão pode auxiliar o escritor a desempenhar de forma produtiva sua tarefa. É por isso que um plano geral do texto que estabeleça níveis hierárquicos do desenvolvimento do conteúdo, e admita muitas sub-rotinas vinculadas, permite ao escritor agenciar muitos objetivos a partir de poucos processos, porque essas sub-rotinas estarão vinculadas aos procedimentos básicos de planejamento, a tradução e a revisão (FLOWER; HAYES 1981, p. 376) .

No entanto, essa é uma forma de administrar a tarefa que requer cuidado, porque o planejamento que pretenda antecipar todo o texto pode funcionar como uma forte restrição à produção, um forte mecanismo de controle gerado pelo próprio escritor e que pode inibir a produção.

Flower e Hayes (1981, p. 377) observaram que, embora os escritores percebam seus processos de escrita como desorganizados ou desestruturados, os procedimentos que usam têm sua própria base de coerência, direção e propósitos. E muitos objetivos novos ou reformulados a partir dos anteriores alimentam a geração de idéias e um novo ciclo de planejamento e organização que provoca mais escrita e revisão, numa alternância constante entre os procedimentos. Portanto, tentar resumir todo o processo em um único planejamento inicial é inibir o desenvolvimento do fluxo de texto.

É interessante lembrar a observação feita por Levy e Ransdell (1996) a respeito da forma como os escritores podem administrar o tempo de planejamento, produção e revisão de texto, mantendo um *modus operandi* muito próprio, pessoal. Essa marca pessoal de gestão de processo é uma “assinatura” do escritor.

Sob esse ponto de vista, cada escritor desenvolve um comportamento típico, que se traduz na maneira como integra os procedimentos de planejamento, produção de texto e revisão, como administra as restrições externas e internas ao discurso e conduz a dinâmica do processo de gestão (organização, distribuição, coordenação dos procedimentos).

6 APRENDIZAGEM DA ESCRITA

Aprender a escrever textos é uma tarefa bastante difícil do ponto de vista cognitivo, consideradas as diferentes demandas que o processo de escrita faz e os muitos procedimentos que o escritor precisa administrar durante a composição de um texto.

A escrita é uma tecnologia de comunicação culturalmente construída e, para ser utilizada, necessita ser aprendida. Para aprender a escrever, é preciso dominar a técnica do manuscrito ou da digitação, ter conhecimento sobre as normas de disposição gráfica de um texto, além de compreender o funcionamento do sistema lingüístico. Porém, esse conhecimento não é suficiente para a produção de textos. Como vimos nos capítulos anteriores, a escrita envolve muitos desafios de ordem cognitiva, emocional e social.

A composição de um texto é uma atividade de resolução de problemas, na medida em que implica a resposta a uma necessidade que impele o escritor a escrever: debater uma idéia, esclarecer um mal-entendido, realizar uma inscrição ou cadastro etc. Portanto, as práticas de leitura e escrita estão sempre situadas em um contexto de produção que contribui de modo fundamental para o sentido do que se escreve.

Kellogg (2008) considera que aprender a escrever textos extensos é similar à formação de um especialista em qualquer outro domínio cognitivo complexo e requer cerca de duas décadas para se completar.

Como os conhecimentos necessários para a produção escrita estão armazenados na memória de longa duração, as dificuldades na aprendizagem da escrita, em grande parte, estão em saber como acioná-los.

A partir desse pressuposto, Kellogg (2008) descreveu três estágios de aprendizagem da escrita. No inicial, o escritor escreve com o objetivo de recuperar o conhecimento armazenado na memória, por isso seu esforço se dá no sentido de aprender a acionar os conhecimentos armazenados e atribuir a eles sentido sob forma escrita. A energia do escritor está em reportar o que sabe ou o que quer dizer sobre um tópico. No segundo, o escritor usa o conhecimento que tem para dizer o que pensa. Nesse estágio o escritor domina o conhecimento armazenado e o transforma, modifica, elaborando não só o conteúdo, mas também a forma do texto. No terceiro, o escritor conhece e domina suficientemente o idioma para usá-lo com propriedade, como um especialista que é capaz também de adequar o texto às necessidades de comunicação com o leitor.

Os dois primeiros estágios foram investigados e descritos anteriormente por Bereiter e Scardamalia (1987, *apud* KELLOGG, 2008, p. 4). O terceiro raramente tem sido estudado, segundo Kellogg (2008), talvez por caracterizar a aprendizagem de adultos com objetivo de se tornarem escritores profissionais habilitados.

Esquema 5: Macro-estágios no desenvolvimento cognitivo das habilidades de escrita.

Fonte: Kellogg, 2008, p. 4.²⁹

Esses três estágios supõem o aprimoramento contínuo da produção escrita em função da prática, ou seja, como resultado da atividade constante de produção de textos.

Conforme o quadro acima, o primeiro estágio (“knowledge-telling” ou “comunicação do conhecimento”) é dominado pelas representações do escritor para o conteúdo. A ação do escritor está concentrada na recuperação do conhecimento que ele tem para dizer. Seu desafio é conseguir realizar essa tarefa e produzir um texto que faça esse trabalho. O escritor não é inteiramente egocêntrico e pode começar a levar em conta as necessidades do leitor. Entretanto, nessa fase inicial, as representações que o escritor tem da estrutura composicional do texto e do leitor previsto são pouco desenvolvidas. A interação entre planejamento e produção do texto é pequena e a revisão praticamente não existe.

²⁹ Tradução livre desta pesquisadora.

Nesse estágio inicial, os escritores se esforçam para atribuir ao texto o sentido que pretendem e seu foco essencial é a representação da posição do autor. Assim, o texto é centrado basicamente no que o autor tem a dizer. É monológico, portanto, tal como os discursos referencial e objetificado descritos por Bakhtin (2005)³⁰. O autor desconhece outras vozes e as personagens estão submetidas ideológica e eticamente à sua posição discursiva. Não há diálogo entre personagens e autor: um desconhece a existência do outro.

No segundo estágio (“knowledge-transforming” ou “transformação do conhecimento”), o escritor é capaz de elaborar representações do texto e mantê-las na memória de trabalho durante todo o processo de escrita, de modo a fazê-las interagir com as representações do autor para o conteúdo.

Nesse estágio, as representações do leitor, ainda que existam, não participam do processo, porque não são consideradas durante toda a composição do texto. Agora o escritor relaciona o que quer dizer com a forma como o texto diz isso. Portanto, nesse estágio, o escritor é capaz de correlacionar conteúdo e forma e necessita conhecer os recursos lingüísticos disponíveis na língua e as formas composicionais e estilísticas do gênero de texto que escreve para adquirir autonomia e poder escolher efetivamente a forma que deseja dar ao seu texto.

A preocupação estética torna-se, portanto, procedimento de autoria que, entretanto, é restrito, uma vez que o escritor ainda não consegue manter em sua memória de trabalho, durante todo o processo de composição, suas representações de leitor.

Nesse segundo estágio da aprendizagem, o escritor já pratica a interação entre planejamento, produção do texto e revisão, porém esse último procedimento incide basicamente sobre as representações do autor para o conteúdo de que trata.

No terceiro estágio (“knowledge-crafting” ou “formulação do conhecimento”), as representações do leitor devem estar suficientemente definidas para interagir com as do conteúdo e do texto. Os recursos da memória de trabalho devem ser capazes, então, de coordenar essas três representações sem perdê-las de vista durante o processo de produção do texto, diferentemente dos primeiros estágios, quando as representações do texto e do leitor são pouco desenvolvidas ou mesmo quando são mais detalhadas elas não permanecem na memória de trabalho do escritor durante todo o processo.

Esse estágio se caracteriza pela progressão do escritor para um nível de aprendizagem de escrita profissional: envolve a consideração não apenas da visão que o leitor terá do

³⁰ Vide tópico 3.1.3.1 desta tese.

conteúdo representado pelo escritor, mas também a interpretação que o leitor fará do texto em si, de sua forma. O escritor escolhe o que dizer e como dizer tendo um leitor potencial em mente. Tenta antecipar as interpretações do leitor e leva isso em conta também quando revisa o texto, o que não acontece nos estágios anteriores.

Kellogg (2008) não se refere explicitamente ao conceito de dialogia de Bakhtin, mas, ao tratar das representações de leitor, refere-se à relação dialógica entre autor e leitor: o discurso do autor antecipa a reação do leitor e lhe responde (BAKHTIN, 2002b, p. 89).

Além disso, o modelo de processo de escrita de Flower e Hayes (1980, 1981, 1994) em que Kellogg (2008) se baseia leva em conta outros tipos de dialogia, tal como aquela que se realiza com os discursos alheios e com a própria enunciação³¹. Essa última fica, de certa forma subentendida, quando esses pesquisadores se referem ao efeito que o texto em andamento exerce sobre o escritor.

Segundo compreendemos, entretanto, é apenas no terceiro estágio da aprendizagem que os discursos dialógicos descritos por Bakhtin (2005, p. 199-200)³² tomam forma enquanto intervenção intencional no texto, uma vez que essas representações requerem do escritor domínio amplo do próprio discurso para, intencionalmente, estabelecer relação com outros discursos e perceber a diferença entre a sua posição e a do outro. A estilização, a paródia ou a polêmica velada, por exemplo, implicam um escritor capaz de projetar o outro em seu discurso, seja para citá-lo ou criticá-lo, implícita ou explicitamente.

A investigação de Bakhtin (2005) sobre a autoria em Dostoiévski, portanto, ilustra o domínio dos recursos de textualização que um escritor deve ter ao final de sua formação, quando é um escritor habilidoso, um especialista. O conhecimento desses recursos pode funcionar para o educador como referência para o ensino da escrita (fixa um ponto de chegada) e auxilia na formulação de metas para a aprendizagem da escrita.

Segundo Kellogg (2008), a limitação da memória de trabalho para reter e manipular representações do leitor ao mesmo tempo em que administra as representações do conteúdo e do texto funciona como um freio para o desenvolvimento da aprendizagem da escrita.

As the child develops during middle childhood and adolescence, first the text representation and then the reader representation, gradually become richer and more useful to the composer. The assumption made here is that the author must first be able to comprehend what the text actually says at a given point in the composition (i.e., possesses a stable text representation) before he

³¹ Vide tópico 3.1.3 desta tese.

³² Vide tópico 3.1.3.1 desta tese.

or she can imagine how the text would read to another person (i.e., acquire a reader representation). (KELLOGG, 2008, p. 6)³³

Assim, a gradação que define a sequência dos estágios de aprendizagem é necessária, pois um estágio cria as condições de aprendizagem para o outro. A aprendizagem se inicia com a representação da posição do autor em relação conteúdo (o que dizer). Essa prática gera a necessidade da aprendizagem da representação do texto (como dizer) que cria as condições para a aprendizagem da representação do leitor no texto como a última aquisição no processo de aprendizagem e a mais exigente do ponto de vista cognitivo.

O papel da representação do leitor na produção de texto é um ponto central no trabalho de Kellogg (2008). Segundo o pesquisador, estar ciente do leitor enquanto se compõe um texto é diferente de ser capaz de ler o texto como se ele tivesse sido escrito da perspectiva de outra pessoa. Do mesmo modo, estar ciente da audiência não é suficiente para desenvolver a capacidade de ler e interpretar o seu próprio texto do ponto de vista de um leitor imaginário. É preciso que o escritor tenha desenvolvido suficientemente sua memória de trabalho, através da prática constante da escrita, para coordenar as representações do conteúdo, do texto e do leitor concomitantemente e com relativa facilidade.

Nesse sentido, Kellogg fez uma avaliação do tempo necessário para o aperfeiçoamento da escrita. De acordo com pesquisas realizadas nesse campo, a aprendizagem se inicia quando as crianças fazem os primeiros rabiscos e tecem as primeiras hipóteses sobre a escrita. Cerca de dez anos mais tarde, já desenvolveram a escrita de modo a controlar as habilidades necessárias do primeiro estágio de aprendizagem, centrado na comunicação do conhecimento: dominam as técnicas de escrita manuscrita, a ortografia e têm fluência na produção de pequenos textos com uma mesma desenvoltura com que dominam a língua falada.

Assim, aproximadamente uma década é necessária para essa aprendizagem avançar para o estágio seguinte, de transformação do conhecimento. Segundo Kellogg (2008, p. 11), desconhece-se o tempo necessário para se avançar para o terceiro estágio, o de formulação de conhecimento, no qual os profissionais podem mentalmente representar e processar de forma especializada as idéias, o sentido do texto e as interpretações do leitor tanto das idéias do autor como do próprio texto. Porém, sabe-se que os escritores profissionais levam muito

³³ “À medida que a criança se desenvolve durante a infância e a adolescência, primeiro a representação do texto e depois a representação do leitor se tornam gradualmente mais ricas e mais úteis ao escritor. A assunção aqui feita é a de que o autor deve primeiramente ser capaz de compreender o que o texto realmente diz em determinado ponto do processo de composição (i.e., possuir uma representação estável do texto) antes que possa imaginar como o texto seria lido por outra pessoa (i.e., adquirir a representação do leitor).” (Tradução livre desta pesquisadora)

tempo para aprimorar sua escrita. O pesquisador estima serem necessárias duas décadas para completar essa formação.

Thus, the progression from knowledge telling to knowledge crafting depends on training that must continue from childhood well into adulthood. Even college-educated writers are unlikely to continue the training required to compose like a professional at the level of knowledge crafting. (KELLOGG, 2008, p. 11)³⁴

A prática contínua da escrita prevê um amadurecimento das capacidades cognitivas do escritor para manter por mais tempo maior quantidade de informação em sua memória de curto prazo e para articular o diálogo entre as posições do autor e as do leitor, que ele antecipa.

To summarize, interactions among planning, generating and reviewing observed in advanced writers requires available capacity in working memory in several ways. The writer must hold in mind a representation of what he or she wants to say and a representation of what the text actually says. This requires not only well-developed short-term storage capacity, but also executive attention to keep the representations active and to inhibit irrelevant information. As a writer progresses further from author-centered reviewing to reader-centered reviewing, it is also necessary to maintain a representation of how the imagined reader perceives the text. Moreover, executive attention must be allocated to coordinating and monitoring the transitions from one basic writing process to the next (Hayes and Flower, 1980) (KELLOGG, 2008, p. 13-14)³⁵

Como se observa, a gestão do processo de escrita é crucial para o desenvolvimento da aprendizagem. Dominar os procedimentos de gestão é saber coordenar as múltiplas representações: mantê-las na memória de trabalho, avaliá-las, revê-las, criar ou reformular representações e traduzi-las em língua escrita. Ter boas estratégias de gestão é saber coordenar os procedimentos de planejamento, de produção de textos e revisão.

Criar desafios que estimulem o avanço em direção ao estágio seguinte supõe levar em conta o uso que os estudantes fazem da memória de longo prazo: o conhecimento que têm e o grau de complexidade deles; em que circunstâncias recorrem à memória durante a composição de textos para buscar a informação de que precisam.

³⁴ “Portanto, a progressão da comunicação de conhecimento para a formulação do conhecimento depende de um treinamento que deve estender-se da infância à plena maioridade. Mesmo escritores com nível universitário têm poucas chances de continuar o treinamento necessário para escrever como um profissional no nível da formulação de conhecimento.” (Tradução livre desta pesquisadora).

³⁵ “Em suma, interações entre planejamento, geração e revisão observadas em escritores avançados requerem capacidade disponível para trabalhar com a memória de diversos modos. O escritor deve ter em mente a representação do que quer dizer e a representação do que o texto realmente diz. Isso requer não apenas memória de curto prazo bem desenvolvida, mas também atenção executiva para manter as representações ativas e inibir informações irrelevantes. Conforme um escritor progride da revisão focada no autor para a revisão focada no leitor, é também necessário manter uma representação de como o leitor imaginado apreende o texto. Além disso, a atenção executiva precisa ser utilizada na coordenação e no monitoramento das transições de um processo básico de escrita para o próximo.” (Tradução livre desta pesquisadora)

Segundo Kellogg (2008, p. 15) “gaining domain-specific expertise allows the writer to retrieve relevant knowledge from long-term memory at just the right moment”³⁶. Portanto, estabelecer conexões significativas e adequadas entre o problema a ser resolvido e o conhecimento armazenado é uma meta de aprendizagem para o escritor durante toda a sua formação. Criar mecanismos de busca para que os estudantes aprendam a utilizar os conhecimentos que já construíram e adequá-las ao propósito da tarefa de escrita pode ser uma tarefa importante do educador. Por outro lado, se os estudantes têm pouco conhecimento armazenado para dar a resposta adequada ao problema de escrita, é papel da instituição educacional auxiliá-los a desenvolverem o conhecimento e as habilidades exigidas pela tarefa.

Kellogg (2008), ao refletir sobre como criar condições mais produtivas para a produção dos estudantes, considera que é importante organizar tarefas de escrita de modo a diminuir a carga de trabalho cognitivo, dirigindo o foco para o ponto que se deseja trabalhar e pondo em prática uma economia de esforço que pode resultar em produtividade. Por isso, exemplifica, escrever sobre tópicos que se conhece bem permite que a atenção do escritor se volte para as decisões executivas que a construção do texto exige, como planejar, escrever e revisar em suas múltiplas formas de atuação.

Segundo o pesquisador, outra maneira de reduzir a sobrecarga cognitiva dos estudantes é ensinar como planejar, escrever e revisar, exercitando habilidades que os estudantes podem colocar em uso e tornar o seu processo de produção mais rico.

Mais importante, entretanto, do nosso ponto de vista, parece ser a aprendizagem da gestão do processo de escrita, pois é a capacidade de administrar todas as atividades envolvidas na produção de um texto que mantém o trabalho em andamento.

A exposição que acabamos de fazer é fundamental para a compreensão das dificuldades que os estudantes apresentam durante a aprendizagem de escrita, para estimar o tempo necessário para a progressão dessa aprendizagem e para estabelecer programas de ensino que organizem adequadamente os conteúdos que possam favorecer a aquisição das habilidades necessárias para a formação do escritor.

A análise dos estágios de aprendizagem da escrita pode funcionar como uma referência para que se possam estabelecer metas de aprendizagem pertinentes ao processo de desenvolvimento do estudante, para organizar conteúdos de ensino que alimentem o estágio de aprendizagem em curso e para saber que conhecimentos podem ser antecipados para desencadear a progressão para o estágio seguinte.

³⁶ “Conquistar domínio específico em nível especializado significa dizer que o escritor reconhece o conhecimento relevante na memória de longo prazo no momento certo”. (Tradução livre desta pesquisadora)

A seguir, considerando não só a descrição desses estágios, mas, também, dos procedimentos de autoria que organizamos no capítulo anterior, vamos analisar textos de estudantes do Ensino Fundamental em busca de pistas que nos ajudem a identificar as características do estágio de aprendizagem em que se encontram, os conhecimentos que têm sobre a escrita, para então refletir sobre o que precisam aprender para desenvolver conhecimento significativo sobre a produção de textos.

Desse modo, esperamos demonstrar como as considerações teóricas sobre o tema em estudo nesta tese podem funcionar como ferramenta para pensar o ensino e a aprendizagem da escrita.

6.1 A pesquisa

Os textos que compõem nosso *corpus* para análise foram recolhidos na Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Olavo Pezzotti, localizada na Vila Madalena, em São Paulo.

Recolhemos textos de duas séries iniciais (1º e 2º anos) já que, nessa fase de aquisição da escrita, podemos encontrar diferentes processos de aprendizagem e consideramos que nesses dois anos se concentram suas etapas mais significativas. Coletamos também textos do 4º ano do ciclo 1 e do 8º ano do ciclo 2 com o intuito de analisar a evolução dos textos ocorrida entre o início e o final de cada ciclo do Ensino Fundamental.

Consideramos os estudantes do Ensino Fundamental aprendizes que se encontram, em princípio, no primeiro estágio da aprendizagem de escrita descrito por Kellogg (2008). Esse estágio é dominado pelas representações que o escritor faz do conteúdo e o trabalho de produção do texto se concentra na criação ou recuperação do que o escritor quer dizer e no uso da memória de longo prazo como procedimento fundamental.

Em função desse pressuposto, vamos nos concentrar especialmente na análise do conteúdo desenvolvido pelos estudantes nos textos coletados e procurar perceber o uso que fazem da memória de longo prazo para recuperar o conhecimento que têm para comunicar.

Segundo Kellogg (2008), no primeiro estágio, as representações do texto e do leitor são pouco desenvolvidas. Quando são elaboradas não se mantêm durante todo o processo de composição. Assim, consideramos que os arranjos formais, nesse estágio, ainda que não sejam intencionais, planejados, são procedimentos de autoria intuitivos, uma vez que não há

como conceber um conteúdo isolado da forma. Consideramos que os estudantes neste estágio de aprendizagem testam e experimentam a disposição formal do texto baseados nas referências que têm. Partimos do suposto de que todo aprendiz, ao alcançar o limite de um estágio, denuncia a mudança, o avanço para o estágio seguinte, explorando os limites daquele em que se encontra. Essa exploração da escrita se faz no exercício de seu uso.

Portanto, além do conteúdo, vamos também observar o processo de construção do texto enquanto artefato gráfico: o uso da página, a distribuição em parágrafos, o uso de maiúsculas e pontuação demarcando os períodos, o uso de negritos ou sublinhados e de ilustração. Esses recursos compõem as primeiras representações de texto que os estudantes aprendem até mesmo para poderem estabelecer um texto legível. Esses conteúdos provêm recursos para os aprendizes desenvolverem a fluência da escrita e, portanto, subsidiam o desenvolvimento do texto enquanto objeto construído culturalmente. Segundo Kellogg (2008, p. 11), os aprendizes gastam os dez primeiros anos de aprendizagem da escrita para dominar a mecânica da escrita, a ortografia, para alcançar certa fluência no texto e o domínio da comunicação do conhecimento.

Nosso objetivo será, então, analisar textos produzidos pelos estudantes em busca de reconhecer como se caracteriza o estágio de aprendizagem em que se encontram esses escritores e os conhecimentos que têm sobre a escrita.

Durante essa análise, vamos procurar identificar os procedimentos de autoria em uso e refletir sobre aqueles que esses estudantes parecem não conhecer e que poderiam constituir conteúdos de ensino a auxiliá-los na execução da tarefa proposta.

6.1.1 Situação didática proposta

Para proceder a uma análise comparativa das produções dos estudantes, foi necessário garantir uma produção de textos gerada a partir de uma mesma proposta que pudesse ser ajustada aos diferentes anos de escolaridade dos estudantes, de modo que todos pudessem cumpri-la de acordo com seu conhecimento e domínio da língua. Assim, foi necessário pensar uma produção de textos que fosse capaz de se aplicar a esse conjunto diverso de estudantes.

No planejamento da coleta, houve também a preocupação com a obtenção de textos que tivessem uma mesma estrutura composicional e um mesmo tema, pois só assim poderia

ser feita a análise comparativa dos diferentes procedimentos de autoria utilizados em cada grupo.

Partimos da hipótese de que, se a tarefa de produção estivesse centrada em um tópico que os estudantes conhecessem bem, parte das representações de que necessitariam poderiam ser encontradas na memória de longo prazo, assim, seria possível diminuir a sobrecarga de atividades cognitivas dos estudantes, que poderiam, então, concentrar-se na tradução desse conhecimento para a língua escrita e preocupar-se com as questões postas pela tarefa de produção do texto, tal como sugeriu Kellogg (2008).

Para atender a essas expectativas, propusemos aos estudantes a reescrita de uma fábula, gênero geralmente conhecido pelos estudantes em nosso meio educacional desde muito cedo. A fábula escolhida também era supostamente conhecida: “A lebre e a tartaruga”. Como garantia desse conhecimento, solicitamos às professoras de cada grupo que, algum tempo antes da atividade de coleta, narrassem oralmente a fábula aos estudantes, conversando sobre o enredo, as personagens e a moral da história.

A produção do texto foi realizada posteriormente, centrada na proposta de reescrita desta fábula: aos estudantes foi solicitada uma versão da mesma história. A proposta visava, portanto, à reprodução do conteúdo da fábula original. Alterações do conteúdo não foram solicitadas explicitamente, porém a recomendação de que dessem sua versão para a fábula ou a escrevessem a seu modo deixava entrever alguma possibilidade para novas representações ou mesmo reformulação das originais, como resultado da interpretação dos estudantes para a história contada e lida e da representação que fizeram para si próprios da solicitação da tarefa.

Os estudantes foram comunicados a respeito da finalidade dessa pesquisa e da importância de sua colaboração voluntária. Embora alguns demonstrassem mais dificuldade na realização da tarefa que outros, todos participaram gentilmente.

Procedimentos utilizados em todas as salas de aula:

1º - Solicitamos que a professora da classe, que já tinha vínculos estabelecidos com os alunos, apresentasse a fábula e conversasse sobre o enredo, procurando garantir que os alunos conhecessem a história a ser reescrita posteriormente. O contato com a fábula era apenas oral, embora tivéssemos apresentado a versão escrita à professora para que tomasse ciência do texto que iríamos utilizar como referencial para os estudantes.

2º - Em outro dia, realizamos a atividade de reescrita. A condução dessa atividade foi feita por esta pesquisadora, depois de ser apresentada aos alunos pela professora. O roteiro básico dessa etapa consistiu no seguinte:

- a) conversa com os estudantes para esclarecer os propósitos da pesquisa e solicitar sua colaboração;
- b) levantamento do conhecimento prévio dos estudantes sobre a fábula “A lebre e a tartaruga”, respondendo perguntas e estimulando o diálogo sobre a história;
- c) leitura da fábula para os estudantes, observando que aquele texto era uma versão da história segundo aquele autor que, portanto, o escreveu a seu modo;
- d) apresentação da proposta de reescrita da fábula: cada estudante produziria seu texto contando a história.

Os alunos não tiveram acesso direto ao texto escrito, para evitar cópias ou paráfrases muito restritas do texto.

A fábula lida:

A lebre e a tartaruga

Um dia uma tartaruga começou a contar vantagem dizendo que corria muito depressa, que a lebre era muito mole e, enquanto falava, a tartaruga ria e ria da lebre. Mas a lebre ficou mesmo impressionada foi quando a tartaruga resolveu apostar uma corrida com ela.

"Deve ser só de brincadeira!", pensou a lebre.

A raposa era o juiz e recebia as apostas. A corrida começou, e na mesma hora, claro, a lebre passou à frente da tartaruga. O dia estava quente, por isso lá pelo meio do caminho a lebre teve a idéia de brincar um pouco. Depois de brincar, resolveu tirar uma soneca à sombra fresquinha de uma árvore.

"Se por acaso a tartaruga me passar, é só correr um pouco e fico na frente de novo", pensou.

A lebre achava que não ia perder aquela corrida de jeito nenhum. Enquanto isso, lá vinha a tartaruga com seu jeitão, arrastando os pés, sempre na mesma velocidade, sem descansar nem uma vez, só pensando na chegada. Ora, a lebre dormiu tanto que esqueceu de prestar atenção na tartaruga. Quando ela acordou, cadê a tartaruga? Bem que a lebre se levantou e saiu zunindo, mas nem adiantava! De longe ela viu a tartaruga esperando por ela na linha de chegada.

Moral: Devagar e sempre se chega na frente. (ASH, R.; HIGTON, B., 1997, p. 12)

A fábula é um gênero da esfera literária. Sua estrutura composicional emprega uma sequência narrativa composta, do ponto de vista macroestrutural, por uma situação inicial, o desenvolvimento da ação, a situação final e a moral. Os personagens são em geral animais que assumem comportamentos humanos. As fábulas foram muito usadas desde a Antiguidade como textos didáticos cujo objetivo era educar o leitor por meio de uma situação exemplar, traduzida em alegoria que ilustra um preceito moral formulado ao final, destacado da história. Hoje é mais freqüentemente lida como texto da esfera literária. A fábula usa a linguagem poética ou literária e por isso incita a percepção estética. Entretanto, a natureza alegórica da

fábula esteve e muitas vezes ainda está a serviço de uma função didática, especialmente quando utilizada na escola.

Proceder à reescrita de um texto é atribuir nova forma e nova relação de sentido para um conteúdo conhecido. Assim, a história contada ao grupo de estudantes que participou dessa investigação foi uma das versões escritas dessa fábula, portanto, a leitura ou narração oral apresentada como o texto original que os estudantes deveriam reescrever já continha traços de língua escrita na estrutura composicional e estilística do gênero. Essa circunstância pode ter influenciado a recepção do texto, restringindo os estudantes a certos usos da língua, funcionando como modelo ou referência para sua reprodução.

Além dos limites impostos pela natureza material do texto, a autoria individual estava submetida às condições de produção impostas pelo gênero em uso e pela tarefa de reescrita.

6.2 Análise

O número total de textos coletados foi de noventa e seis, sendo vinte e oito produzidos por estudantes do primeiro ano, vinte e oito do segundo, vinte e dois do quarto ano e dezoito do oitavo. Vamos proceder à análise dos textos dos estudantes considerando dois aspectos: (1) a apresentação do texto sob o ponto de vista do uso de recursos gráficos, observando elementos supratextuais (disposição na página, paragrafação, uso de pontuação, de letras maiúsculas, de título e subtítulo) e paratextuais (ilustração e outros elementos gráficos não lingüísticos) e (2) a análise do conteúdo, observando especialmente a organização do texto em segmentos narrativos, tendo como referência a fábula original, tomada como modelo.

Partimos do entendimento de que os alunos representaram para si próprios a tarefa proposta e que teceram representações do conteúdo a ser reescrito a partir do contato que tiveram com o texto de partida (o texto lido ou narrado) sem descartar a possibilidade de já terem conhecimento anterior de outras versões do mesmo texto armazenados em sua memória de longo prazo.

A situação de produção pode ter interferido na produção dos estudantes. A pesquisadora não era um adulto conhecido dos estudantes e as atividades desenvolvidas não faziam parte da rotina escolar das classes. Nesse sentido, procuramos criar uma situação confortável para os estudantes, pedindo sua colaboração e expondo os motivos dessa solicitação.

Não realizamos observação de processo de escrita dos estudantes, pois nosso objetivo não foi documentar como escreviam, mas detectar no escrito traços ou evidências dos procedimentos ou recursos utilizados.

Entretanto, vale comentar, nenhum dos estudantes realizou qualquer planejamento de esquema ou plano geral antes de iniciar a composição, as atividades de planejamento supostamente realizadas ocorreram durante a produção do texto. Alguns solicitaram outro papel para “passar a limpo”, mas desestimulamos essa prática, uma vez que queríamos ver registradas as revisões que porventura fizessem.

Observamos estudantes com atitudes variadas: alguns pareciam compenetrados, altamente envolvidos na composição. Outros pareciam encabulados, indecisos e demoravam a iniciar. Outros sorriam e brincavam enquanto escreviam parecendo se divertir com as decisões que tomavam. Alguns brincavam com colegas, desconcentrados temporariamente da tarefa. Todas as atitudes dos estudantes foram consideradas típicas para a faixa etária.

6.2.1 Representação gráfica

A seguir vamos descrever a representação gráfica dos textos produzidos pelos estudantes ano a ano para observar o movimento de aquisição do conhecimento acerca dos recursos gráficos de textualização que os estudantes possuem e o uso que fazem dele no decorrer dos anos do Ensino Fundamental.

Considerando o arranjo gráfico do texto um procedimento mínimo de representação do texto, essencial para a produção de qualquer gênero de texto, vamos procurar compreender o papel que conhecimentos dessa natureza podem exercer na aprendizagem da escrita.

Para análise, transcrevemos os textos originais dos estudantes adequando-os, sempre que necessário, aos padrões de escrita, primeiro porque esse nos pareceu o modo de garantir sua legibilidade e de possibilitar o reconhecimento dos mecanismos de textualidade usados na reescrita, segundo, porque não vamos tratar das questões relativas à aprendizagem do sistema de escrita neste estudo.

6.2.1.1. Primeiro ano

Dos vinte e oito textos do primeiro ano, quatorze foram escritos por crianças alfabéticas que, entretanto, não dominam totalmente os padrões de escrita, como é natural nessa fase de aprendizagem da escrita. São esses os textos selecionados para análise, em função de sua condição de legibilidade.

Oito crianças deram o título “A lebre e a tartaruga” ao texto e uma, “A história da lebre e a tartaruga”. Não observamos uso de paragrafação ou de pontuação em nenhum dos textos. A maioria dos estudantes usa a página de modo regular: as linhas são preenchidas sequencialmente de lado a lado (Figs. 1 e 2). Entretanto, há aqueles ainda em processo de exploração que estudam o uso da página e a distribuição gráfica do texto: enumeram as linhas (Fig.3) ou usam traços para marcar a segmentação de palavras (Fig. 4).

Figura 1: Meire, 1º ano, ciclo 1, outubro/2005

Figura 2: Giovani, 1º ano, ciclo 1, outubro/2005

Figura 3: Adolfo, 1º ano, ciclo 1, outubro/2005

Figura 4: Vitória, 1º ano, ciclo 1, outubro/2005

O uso de ilustração (desenho feito pela própria criança) aparece em cerca de sessenta por cento dos textos e sua função talvez seja a de complementar a representação escrita, tecnologia que esses estudantes pouco dominam, além de uma função estética propriamente dita. Esse uso da ilustração desaparece nos textos produzidos nos anos seguintes.

Como se observa, a constituição da materialidade do texto ainda não se deu por completo no 1º ano do ciclo 1 do Ensino Fundamental. Faltam aprendizagens relativas ao uso de parágrafo, de pontuação, de maiúsculas e minúsculas, de titulação, de distribuição do texto na página. Ou seja, esses estudantes ainda estão em processo de aquisição da escrita e dos conceitos básicos de organização espacial e gráfica do texto. Juntamente com a fluência no desenvolvimento do conteúdo, essas são habilidades necessárias para o estudante realizar as aprendizagens do primeiro estágio, segundo Kellogg (2008).

6.2.1.2 Segundo ano

O número de crianças alfabetizadas cresceu muito com relação ao 1º ano. Dos vinte e oito textos, apenas quatro não tinham escrita alfabética. Vinte e quatro textos foram escritos por estudantes com diferentes graus de conhecimento dos padrões da língua escrita.

Observamos, nesse grupo, um aumento significativo no domínio do espaço gráfico: dezesseis textos apresentaram recuos de parágrafos, quatro usaram o discurso direto marcado com o uso do travessão, oito utilizaram ponto final e vírgula. Enquanto a organização do texto se consolidou, a ilustração parece ter perdido sua função: nenhum dos textos foi ilustrado. Os textos tornaram-se um pouco mais longos, as letras cursivas mais definidas, observou-se o uso mais constante de maiúsculas e, algumas vezes, de destaques em letra mais escura (negritada) para o título e palavras do texto. Vinte e dois textos tinham título: “A lebre e a tartaruga”.

Figura 5: Uso de travessão, ponto final e recuo de parágrafo. Josiane, 2º ano, ciclo 1, novembro/2005.

Figura 6: Uso de vírgula e recuo de parágrafo. Luciana, 2º ano, ciclo 1, novembro/2005.

lá pra trás e foi adiante. Lera divergar
mas quando ela percebeu divergiu
mais a torto e a guisa já estava começando
do a vitória final.

divergir e sempre chega na
frente

Com relação aos textos do primeiro ano, observa-se no segundo ano o texto mais constituído materialmente e uma clara preocupação em marcar seu início e fim, muitas vezes utilizando a palavra “fim” ao final do texto.

Figura 9: Uso reiterativo da palavra “fim” para encerrar o texto. Renan, 2º ano, ciclo 1, novembro/2005

6.2.1.3 Quarto ano

Nesse grupo, embora todos os estudantes tivessem escrita alfabética, o domínio dos padrões de escrita ainda era instável. Ao contrário do que observamos no 2º ano, os avanços na representação gráfica do texto não foram significativos.

No processo de aprendizagem dessas representações, feitas as explorações iniciais, o estudante pratica a escrita em busca de consolidar as aprendizagens realizadas. Esse grupo de 4º ano, entretanto, ainda demonstra não ter essas conquistas consolidadas. Ainda há estudantes que não dividem o texto em parágrafos e não segmentam o período em frases (Figs. 10, 11 e 12). O uso da pontuação (ponto e vírgula) não avançou e muitos estudantes nem a utilizam. O uso do travessão ainda é inconstante e nem sempre o estudante parece seguro de sua função (Fig. 13). Em alguns casos, como o de Lucas (Fig. 10), a falta de arranjo gráfico para o texto poderia se justificar pelo pouco domínio que o estudante demonstra do sistema de escrita. Outros casos, como o de Tarcísia (Figs. 11 e 12), não se justifica do mesmo modo. Não se pode afirmar que a estudante desconheça os recursos de segmentação, por exemplo, mas parece não ter encontrado motivação para utilizá-lo.

Figura 10: Texto não segmentado. Lucas A., 4º ano, ciclo 1, novembro/2005.

A Sartanaga e a Selbre

Era uma vez uma tartaruga
 que era amiga de um lebre mais a
 lebre vinha roubando da tartaruga
 mais ela achava errado para a
 a lebre. Até que chegou um dia
 que a tartaruga convidou a
 lebre para apostar uma cor-
 rida até o outro lado da cam-
 po mas como a lebre estava
 crente que ganhava esta conpe-
 tição aceitou a proposta então
 a tartaruga convidou a
 raposa para ser a juiza da
 competição então eles deram
 a partida a tartaruga cam seu
 vagaroso passo e a lebre
 já saiu correndo e logo che-
 gou na frente como estava
 um dia quente encontrou um
 lago logo ali e resolveu ba-
 dar um pouco para se refres-
 car e depois no sembla
 de uma corrente e ela

[illegible]

Figuras 11 e 12: Frente e verso de texto não segmentado. Tarcísia, 4º ano, ciclo 1, novembro/2005

Si se quiere a un Tortolero

Um dia uma tartaruga estava andando, aí uma fêmea começou a zamboriar da tartaruga porque ela era muito devagar. A tartaruga olhando apontou uma cobra. ^{ruído} — põe de zamboriar de mim quando apontar uma cobra e ver quem ganha.

↳ — Tudo bem 2011 Chamar minha
Papa minha a tempo para 20 a juiz,
2011 — Presentes Preparador — Ja!!!

A leite saiu em despatulho na frente quando a leite estava na mata de do caminho resolveu dormir, aí a tartaruga vem devagar ultrapassou e ganhou a corrida!!! Quando a leite acordou e chegou, na linha de chegada comemorou muito ai percebeu, que a tartaruga ja tinha ganhado e resmungou espantado, chorou e não acreditou. (Fim da história - Devagar e sempre se chega sempre)

Figura 13: Insegurança no uso do travessão. Lucas L., 4º ano, ciclo 1, novembro/2005.

Figura 14: Sinalização do parágrafo. Vinícius, 4º ano, ciclo 1, novembro/2005.

Figura 15: Uso de ilustração. Ismael, 4º ano, ciclo 1, novembro/2005.

Há também estudantes que sinalizam com um ponto o recuo de parágrafos (Fig.14), marcando o início do período. Reapareceu a ilustração em texto pouco desenvolvido (Fig. 15). Metade dos textos recebeu título, porém apenas dois deles mudaram o título original (“A lebre e a tartaruga, a corrida maluca” e “A corrida da tartaruga”).

Assim, concluímos que a representação gráfica do texto não é um conhecimento adquirido nessa etapa do desenvolvimento escolar dos estudantes pesquisados.

6.2.1.4 Oitavo ano

Nesse grupo, encontramos textos mais extensos e mais bem organizados e os padrões de escrita mais conhecidos.

Figuras 16 e 17: Representação gráfica exemplar, frente e verso. Isis, 8º ano, ciclo 2, novembro/2005.

Os estudantes de oitavo ano demonstram conhecer as normas de representação gráfica de um texto: uso de título, de parágrafo, de sinais de pontuação marcando início e fim de período ou assinalando diálogo. Não foi observado o uso de elementos paratextuais.

Essa representação gráfica é exemplo do conhecimento que cerca de dois terços dos estudantes parecem dominar. Outros seis textos não apresentam essa mesma organização. Neles, não se observou o uso de parágrafos e pontuação (Fig. 18). Um texto continha ainda pontos marcando o início de cada parágrafo (Fig. 19). Esse é um recurso que crianças em fase

inicial de aprendizagem da escrita usam, às vezes, para marcar o lugar onde devem iniciar a escrita.

Figura 18: Ausência de segmentação. Pablo, 8º ano, ciclo 2, novembro/2005.

Figura 19: Ponto no início do parágrafo para sinalizar seu início. Henrique, 8º ano, ciclo 2, novembro/2005.

Na perspectiva dos estágios de aprendizagem de Kellogg (2008), o domínio dos padrões de escrita é fundamental para que os estudantes desenvolvam a fluência na escrita e aprendam a compor pequenos textos com a mesma facilidade com que se expressam oralmente. Ao final do Ensino Fundamental, é desejável que os aspectos gráficos do texto

estejam amplamente dominados. Não foi exatamente o que observamos nessa prática de escrita. Embora a maior parte dos textos estivesse graficamente organizada, nem todos os estudantes demonstraram o mesmo domínio dessas habilidades em suas composições.

6.2.2 Representação do conteúdo

Quaisquer que sejam os gêneros a que pertençam, os textos são constituídos por segmentos lingüísticos de natureza bastante diversa: segmentos expositivos, narrativos, descritivos etc. Enquanto os gêneros são muito numerosos – e podemos dizer mesmo que são infinitos, uma vez que há sempre a possibilidade de criação de um gênero novo em função das necessidades comunicativas – esses segmentos são em número finito e podem ser identificados por suas características lingüísticas.

Ao escrever, necessariamente operamos com a acomodação do pensamento em estruturas lingüísticas típicas do meio verbal, organizadas em um eixo sucessivo ou linear: estabelecemos planos, esquemas, seqüências. A organização seqüencial ou linear do conteúdo temático é, segundo Bronckart (2003), uma das dimensões da infra-estrutura textual, que assim se constitui:

[...] o agente produtor do texto dispõe de representações ou de conhecimentos relativos a um dado tema, que estão estocados na memória em formas lógicas e/ou hierárquicas, às quais chamamos de *macroestruturas*. Quando de sua (re-)semiotização em um texto, devido às restrições técnicas da produção verbal humana, esses conhecimentos tornam-se, necessariamente, objeto de uma reorganização, inserindo-se em estruturas sintáticas básicas (relações predicativas e/ou sintagmas), que são, por sua vez, organizadas no **eixo do sucessivo**. As macroestruturas disponíveis simultaneamente na memória desenvolvem-se, pois, em diversas formas de organização linear (planos, esquemas, seqüências, etc.), que, às vezes, têm sido denominadas de superestruturas textuais. Para alguns autores [...] essas superestruturas constituiriam os elementos essenciais da textualidade. Por outro lado, Adam, numa concepção modular mais geral [...] propôs uma teorização da organização dos textos baseada na noção fundamental de **seqüência**. (BRONCKART, 2003, p. 217-218)

As seqüências textuais tal como enunciadas por Adam (1992) e retomadas por Bronckart (2003) funcionam como unidades estruturais relativamente autônomas que integram e organizam o texto pela combinação e articulação de diferentes proposições. Um texto pode ser concebido como produto de combinação de diversos tipos de seqüências.

As estruturas composicionais dos gêneros se definem pelo uso de uma ou mais seqüências em determinada hierarquia ou função. Segundo observou Marcuschi (2005), há gêneros textuais que suportam uma heterogeneidade maior de seqüências textuais que se encontram articuladas ou, muitas vezes, fundidas umas nas outras.

São cinco as seqüências textuais que podem ser combinadas em um texto: narrativa, explicativa, descritiva, argumentativa e dialogal (BRONCKART, 2003, p. 219). Esses protótipos, descritos inicialmente por Adam (1992), são modelos abstratos disponíveis enquanto estruturas composicionais que dão corpo aos diferentes gêneros de texto em diferentes arranjos. De suas múltiplas possibilidades combinatórias decorre a diversidade de textos que conhecemos.

Para examinar os textos produzidos pelos estudantes sob o ponto de vista do conteúdo, vamos analisar a fábula original, observando-a a partir de sua organização em seqüências, de acordo com descrição prototípica de Bronckart (2003).

“A lebre e a tartaruga” (ASH, R.; HIGTON, B., 1997, p. 12) organiza-se em uma seqüência narrativa, reconhecida pela presença de personagens implicados em acontecimentos dispostos no eixo do sucessivo e articulados em torno de um processo de intriga: a partir de um estado equilibrado, cria-se uma tensão que desencadeia uma ou várias transformações ao fim das quais um novo estado de equilíbrio é obtido. Essa dinâmica se articula por meio de uma ordem interpretativa, que fornece causas e/ou razões aos diversos encadeamentos constitutivos da história.

Bronckart (2003, p. 220) descreve o protótipo-padrão de uma seqüência narrativa que é geralmente constituído por cinco fases principais: (inicial, de complicação, de ações, de resolução e final) acrescidas de outras duas (avaliação e moral) que são menos freqüentes ou não ocupam lugar específico na seqüência. É esse protótipo que usaremos a seguir.

Seqüência narrativa	Fábula: A lebre e a tartaruga
1 fase de situação inicial (de <i>exposição</i> , ou de <i>orientação</i>), na qual um "estado de coisas" é apresentado, estado esse que pode ser considerado "equilibrado", não em si mesmo, mas na medida em que a seqüência da história vai nele introduzir uma perturbação	Um dia uma tartaruga começou a contar vantagem dizendo que corria muito depressa, que a lebre era muito mole e, enquanto falava, a tartaruga ria e ria da lebre.
2 fase de complicação (de <i>desencadeamento</i> , de <i>transformação</i>), que introduz a perturbação e cria uma tensão	Mas a lebre ficou mesmo impressionada foi quando a tartaruga resolveu apostar uma corrida com ela. "Deve ser só de brincadeira!", pensou a lebre.

3 fase de ações , que reúne os acontecimentos desencadeados pela perturbação	<p>A raposa era o juiz e recebia as apostas. A corrida começou e, na mesma hora, claro, a lebre passou à frente da tartaruga. O dia estava quente, por isso lá pelo meio do caminho a lebre teve a idéia de brincar um pouco. Depois de brincar, resolveu tirar uma soneca à sombra fresquinha de uma árvore.</p> <p>"Se por acaso a tartaruga me passar, é só correr um pouco e fico na frente de novo", pensou.</p>
4 fase de resolução (de <i>re-transformação</i>), na qual se introduz os acontecimentos que levam a uma redução efetiva da tensão	<p>A lebre achava que não ia perder aquela corrida de jeito nenhum. Enquanto isso, lá vinha a tartaruga com seu jeitão, arrastando os pés, sempre na mesma velocidade, sem descansar nem uma vez, só pensando na chegada. Ora, a lebre dormiu tanto que esqueceu de prestar atenção na tartaruga.</p>
5 fase de situação final , que explicita o novo estado de equilíbrio obtido por essa resolução	<p>Quando ela acordou, cadê a tartaruga? Bem que a lebre se levantou e saiu zunindo, mas nem adiantava! De longe ela viu a tartaruga esperando por ela na linha de chegada.</p>
6 fase de moral , em que se explicita a significação global atribuída à história, aparecendo geralmente no início ou no fim da seqüência	<p>Devagar e sempre se chega na frente.</p>

Nessa análise da fábula, desprezamos as interações da seqüência narrativa com outras seqüências, como a descritiva, a dialogal ou a explicativa, uma vez que consideramos a narrativa hierarquicamente superior às outras na organização desse texto e sua análise nos pareceu suficiente para os nossos propósitos. Não ignoramos, portanto, a participação, ainda que mínima, das outras seqüências na construção do todo.

Nossa tarefa será então analisar os textos dos estudantes, comparando-os entre si e com o original, para observar indícios dos procedimentos utilizados e verificar em que medida as reescritas recuperaram o conteúdo do texto fonte e também a sua organização seqüencial. Vamos observar, assim, o uso que os estudantes fizeram de procedimentos de autoria para representação do conteúdo.

É interessante inicialmente comentar que a versão da fábula que apresentamos aos estudantes desenvolve o conflito a partir de um comportamento da tartaruga, que “começou a contar vantagem dizendo que corria muito depressa” (ASH, R.; HIGTON, B., 1997, p. 12). Em outras versões, é a lebre quem tem a atitude provocativa: “Certo dia, uma lebre topou com uma tartaruga e, ao ver como ela andava devagar, caiu na risada e fez muita troça.” (MATHIAS, 1983, p. 20). Como o estado de equilíbrio inicial é importante para o efeito perlocutório da complicação que se segue, é interessante observar como os estudantes consideraram essa situação inicial, em que medida recorreram a outras versões que tinham em

suas memórias para criar sua versão da fábula. Para efeito didático dessa exposição, vamos considerar a posição provocativa da tartaruga como versão 1 e a posição provocativa da lebre versão 2, lembrando que a primeira foi a apresentada aos estudantes e a segunda poderia ser recuperada na memória de longo prazo, caso fosse conhecida.

6.2.2.1 Primeiro ano

Para a análise dos textos produzidos por estudantes do primeiro ano, vamos considerar apenas os quatorze textos com escrita alfabética, conforme esclarecemos anteriormente. Desses textos, cinquenta por cento, talvez devido ao pouco domínio padrões de escrita pelos estudantes, reduziram a situação inicial a textos como “era uma vez a lebre e a tartaruga”, deixando de atribuir a qualquer dos personagens um comportamento que definisse sua posição no enredo.

Os outros cinquenta por cento dos textos caracterizam os personagens e, desses, três usaram a versão 2 da situação inicial, demonstrando conhecer e preferir a versão em que a lebre provoca a tartaruga e assume a posição de arrogante superioridade, pela qual será punida ao final (Figs. 20 e 21). Os demais estudantes mantiveram a versão 1, a da fábula lida (Fig. 22).

Figura 20: Situação inicial: “Era uma vez uma lebre e a tartaruga. A lebre se achava a mais rápida da floresta e a tartaruga ria do Gabriel, a lebre.” Adolfo, 1º ano, ciclo 1, outubro/2005.

Seqüência narrativa	Reescrita de Hugo
1 fase de situação inicial (de <i>exposição</i> , ou de <i>orientação</i>), na qual um "estado de coisas" é apresentado, estado esse que pode ser considerado "equilibrado", não em si mesmo, mas na medida em que a seqüência da história vai nele introduzir uma perturbação	A lebre achava que era a mais rápida.
2 fase de complicação (de <i>desencadeamento</i> , de <i>transformação</i>), que introduz a perturbação e cria uma tensão	A tartaruga chamou a lebre para uma competição amanhã.
3 fase de ações , que reúne os acontecimentos desencadeados pela perturbação	Quando chegou amanhã, o lobo era o juiz e apitou. A lebre passou a tartaruga e estava bem longe daqui. Ela descansou.
4 fase de resolução (de <i>re-transformação</i>), na qual se introduz os acontecimentos que levam a uma redução efetiva da tensão	
5 fase de situação final , que explicita o novo estado de equilíbrio obtido por essa resolução	E a tartaruga passou a lebre e a lebre viu a tartaruga lá no topo da montanha.
6 fase de moral , em que se explicita a significação global atribuída à história, aparecendo geralmente no início ou no fim da seqüência	

Hugo representou o cenário (uma montanha), a situação (substituiu a raposa pelo lobo, inseriu um apito) mas ainda não sabe utilizar os marcadores temporais e espaciais (suas referências são “amanhã” e “daqui”). Não é possível afirmar se Hugo desconhece como usar esses marcadores e por isso os utiliza inadequadamente, ou se o estudante ainda não distingue claramente o cronotopo da ficção e o do mundo real.

Figura 22: Situação inicial: “A tartaruga era uma sabichona. Ela dizia que era mais rápida do que a lebre, mas a lebre não acreditava.” Isaías, 1º ano, ciclo 1, outubro/2005.

Seqüência narrativa	Reescrita de Isaías
1 fase de situação inicial (de <i>exposição</i> , ou de <i>orientação</i>), na qual um "estado de coisas" é apresentado, estado esse que pode ser considerado "equilibrado", não em si mesmo, mas na medida em que a seqüência da história vai nele introduzir uma perturbação	A tartaruga era uma sabichona. Ela dizia que era mais rápida do que a lebre, mas a lebre não acreditava.
2 fase de complicação (de <i>desencadeamento</i> , de <i>transformação</i>), que introduz a perturbação e cria uma tensão	Até que um dia ela resolveu apostar uma corrida com a lebre.
3 fase de ações , que reúne os acontecimentos desencadeados pela perturbação	E começaram. A lebre estava na frente, mas resolveu parar ali.
4 fase de resolução (de <i>re-transformação</i>), na qual se introduz os acontecimentos que levam a uma redução efetiva da tensão	
5 fase de situação final , que explicita o novo estado de equilíbrio obtido por essa resolução	A tartaruga não parou e ganhou. A lebre acordou e viu a tartaruga esperando ali.
6 fase de moral , em que se explicita a significação global atribuída à história, aparecendo geralmente no início ou no fim da seqüência	

Isaías, como Adolfo, resume a fábula às ações.

Alguns estudantes atribuíram nomes aos personagens, como fez Adolfo (Fig. 20), que nomeou a lebre de “Gabriel”, ou Giovani, a seguir, que nomeou a lebre de “Mimi”.

Figura 23: Situação inicial: “A tartaruga procurava a Mimi, que é a lebre, e ela foi andando pela floresta inteira. Até que enfim encontrou. Ela estava dormindo na árvore, toda folgada”. Giovani, 1º ano, ciclo 1, outubro/2005.

Seqüência narrativa	Reescrita de Giovani
1 fase de situação inicial (de <i>exposição</i> , ou de <i>orientação</i>), na qual um "estado de coisas" é apresentado, estado esse que pode ser considerado "equilibrado", não em si mesmo, mas na medida em que a seqüência da história vai nele introduzir uma perturbação	A tartaruga procurava a Mimi, que é a lebre e ela foi andando pela floresta inteira. Até que enfim encontrou. Ela estava dormindo na árvore, toda folgada.
2 fase de complicação (de <i>desencadeamento</i> , de <i>transformação</i>), que introduz a perturbação e cria uma tensão	Ela queria apostar uma corrida. Pensava que era muito rápida.
3 fase de ações , que reúne os acontecimentos desencadeados pela perturbação	Na manhã seguinte elas já estavam acordadas e começaram. Depois de duas horas elas estavam prontas. O juiz foi a raposa e a corrida começou. Fiiiii! A lebre ficou na frente. Mas ela sabia que ia ganhar. Viu uma árvore e ficou deitada até que ela dormiu.
4 fase de resolução (de <i>re-transformação</i>), na qual se introduz os acontecimentos que levam a uma redução efetiva da tensão	
5 fase de situação final , que explicita o novo estado de equilíbrio obtido por essa resolução	Mas a tartaruga passou e quando a lebre acordou, a tartaruga já estava na linha de chegada.
6 fase de moral , em que se explicita a significação global atribuída à história, aparecendo geralmente no início ou no fim da seqüência	

Observa-se que, de um modo geral, as representações de Giovani são mais desenvolvidas. Ele representa o cenário (floresta a árvore), personagens (nomeia, atribui características de comportamento) e contextualiza as ações no tempo.

Os textos do primeiro ano caracterizaram-se pelo uso de conhecimentos anteriores estocados na memória do escritor, tanto para recuperação de versões conhecidas da fábula como para a descrição das personagens.

Parece evidente nesses textos que a aprendizagem dos padrões gráficos e de escrita consomem bastante energia dos estudantes e maiores investimentos no conteúdo representariam sobrecarga cognitiva com a qual talvez não pudessem operar. Exemplo disso é que estudantes menos experientes ou com menor domínio da escrita apresentaram textos menos desenvolvidos, especialmente restritos no uso de mecanismos enunciativos, responsáveis pela condição discursiva do texto (sua relação com o mundo externo, nos planos ideológico, ético e social).

Alguns textos fizeram uso de outros recursos expressivos, como foi o caso do texto a seguir, em que a autora traduziu a fase da complicação por um diálogo que, embora não sinalizado graficamente, é perfeitamente compreensível:

Figura 24: Uso de diálogo. Meire, 1º ano, ciclo 1, outubro/2005.

Seqüência narrativa	Reescrita de Meire
1 fase de situação inicial (de <i>exposição</i> , ou de <i>orientação</i>), na qual um "estado de coisas" é apresentado, estado esse que pode ser considerado "equilibrado", não em si mesmo, mas na medida em que a seqüência da história vai nele introduzir uma perturbação	Era uma vez uma tartaruga que se achava mais rápida que a lebre.
2 fase de complicação (de <i>desencadeamento</i> , de <i>transformação</i>), que introduz a perturbação e cria uma tensão	Um dia a tartaruga falou para a lebre: — Vamos fazer uma corrida? A lebre falou para a tartaruga: — Mas aonde será a corrida? — A corrida será na floresta. A lebre disse: — Será amanhã.
3 fase de ações , que reúne os acontecimentos desencadeados pela perturbação	No dia seguinte a corrida começou. A lebre saiu em disparada. A lebre resolveu dormir.
4 fase de resolução (de <i>re-transformação</i>), na qual se introduz os acontecimentos que levam a uma redução efetiva da tensão	
5 fase de situação final , que explicita o novo estado de equilíbrio obtido por essa resolução	A tartaruga passou na frente e ganhou.
6 fase de moral , em que se explicita a significação global atribuída à história, aparecendo geralmente no início ou no fim da seqüência	

Além do uso de diálogo, um ou outro texto desenvolveu uma descrição mais detalhada e circunstanciada da seqüência de ações, usando marcadores temporais e até reproduzindo som de um apito que não existia no original, como fez Giovani (Fig. 23): “Na manhã seguinte

elas já estavam acordadas e começaram. Depois de duas horas elas já estavam prontas. O juiz foi a raposa e a corrida começou. Fiiiii! A lebre ficou na frente. Ela sabia que ia ganhar. Viu uma árvore e ficou deitada até que ela dormiu”.

Nesses casos, os mecanismos enunciativos estavam mais presentes e seu uso parece manter estreita relação com o grau de conhecimento que o estudante tem da língua escrita. É possível supor que o desenvolvimento da textualidade é alavancada pelo conhecimento da escrita, ou o contrário, que o domínio da textualidade, talvez adquirida no uso da língua oral, seja motivadora da aquisição da escrita. Também é possível pensar que uma alicerça a outra dependendo do momento vivido pelo estudante em seu processo de aquisição da língua.

Embora todos os estudantes tenham reproduzido a situação final da fábula original, nenhum deles desenvolveu a fase da resolução, que explica e justifica o desfecho da fábula. Do mesmo modo, nenhum estudante reproduziu a moral.

A fase de resolução tem uma função perlocutória importante, mas não representa um fato novo no contexto das ações e pode ter passado despercebida exatamente porque se trata de uma proposição argumentativa.

A moral expressa um juízo de valor expresso numa equação lógica de causa e efeito, uma generalização que traduz o específico representado no enredo. Em função de sua natureza abstrata, a moral pode ter sido texto de difícil compreensão e memorização para os estudantes de primeiro ano, por isso não foi representado.

6.2.2.2 Segundo ano

Dos vinte e oito textos, analisamos vinte e quatro textos de alunos alfabéticos, por motivos de legibilidade.

De modo geral, observamos um avanço na textualização da fábula no 2º ano: textos mais desenvolvidos e fases da sequência narrativa mais exploradas. Os estudantes demonstraram dominar mais a língua escrita, diversificaram expressões ou vocabulário e usaram com mais frequência organizadores textuais como “era uma vez”, “quando”, “mas”, “enquanto”, “um dia” para articular as fases da sequência narrativa.

Nessa etapa de aquisição da escrita, os estudantes demonstraram não dominar completamente esses organizadores. Alguns os empregaram inadequadamente por não reconhecerem seu contexto de uso. Esses empregos, entretanto, são modos de experimentar e

testar o recurso e, assim, aprender como fazê-lo mais adequadamente. Conforme realizam esse exercício de escrita de textos, os recursos expressivos vão se tornando mais conhecidos. Enquanto essa aprendizagem não se realiza, articuladores oriundos da linguagem oral, como uso de “e” e “ai”, são muito utilizados, tal como fez Rodrigo:

Figura 25: Uso de articulador típico da linguagem oral: “e”. Rodrigo, 2º ano, ciclo 1, novembro/2005.

A situação inicial da fábula original foi reproduzida pela maioria, tal como ela foi apresentada (versão 1). Dos textos analisados, apenas dois recuperaram a versão 2, como fizeram Thainá (2º ano, ciclo 1, novembro/2005): “Era um belo dia quando os animais estavam conversando. A lebre estava falando que era a mais rápida do mundo” e Bruno (Fig. 26): “A lebre era muito corajosa e rápida e a tartaruga era muito medrosa e devagar”.

Figura 26: Situação inicial: “A lebre era muito corajosa e rápida e a tartaruga era muito medrosa e devagar.” Bruno, 2º ano, ciclo 1, novembro/2005.

O texto de Bruno (Fig. 26) foi o único dos vinte e quatro textos a tentar transformar o conteúdo da fábula. O estudante escreveu outra história a partir da situação inicial:

Seqüência narrativa	Reescrita de Bruno
1 fase de situação inicial (de <i>exposição</i> , ou de <i>orientação</i>), na qual um "estado de coisas" é apresentado, estado esse que pode ser considerado "equilibrado", não em si mesmo, mas na medida em que a seqüência da história vai nele introduzir uma perturbação	A lebre era muito corajosa e rápida e a tartaruga era medrosa e devagar.
2 fase de complicação (de <i>desencadeamento</i> , de <i>transformação</i>), que introduz a perturbação e cria uma tensão	Um dia elas estavam passeando e viram uma caverna. A lebre falou: — Vamos entrar? E a tartaruga disse: — Não. Aí a lebre entrou. Aí a tartaruga disse: — Eu vou entrar.
3 fase de ações , que reúne os acontecimentos desencadeados pela perturbação	Aí, as duas entraram. Elas pularam, elas pularam, elas [pularam] tão alto que caíram dentro de uma (...). Elas nadaram muito (...)
4 fase de resolução (de <i>re-transformação</i>), na qual se introduz os acontecimentos que levam a uma redução efetiva da tensão	
5 fase de situação final , que explicita o novo estado de equilíbrio obtido por essa resolução	(...) muito que elas nadaram e a tartaruga (...) e afundou.
6 fase de moral , em que se explicita a significação global atribuída à história, aparecendo geralmente no início ou no fim da seqüência	

Os demais textos deste grupo não alteram o conteúdo da fábula original. O descolamento do modelo pode ser compreendido de maneiras diversas: o estudante não reteve em sua memória a fábula original, portanto não foi capaz de recuperá-la; ou não compreendeu a tarefa; ou teve a real intenção de não cumpri-la. Bruno está em fase inicial de aquisição da escrita e ainda se esforça bastante na representação gráfica das palavras, e mesmo que tivesse a intenção de recriar a fábula com outra orientação semântica, não dispunha de tecnologia para esse registro.

Diferentemente dos textos do primeiro ano, maior número de estudantes do 2º ano desenvolveu todas as fases da seqüência narrativa, como fez Pedro Antônio:

Figuras 27 e 28: Frente e verso de texto que reescreve todas as fases da seqüência narrativa de acordo com a fábula original. Pedro Antônio, 2º ano, ciclo 1, novembro/2005.

Seqüência narrativa	Reescrita de Pedro Antônio
1 fase de situação inicial (de <i>exposição</i> , ou de <i>orientação</i>), na qual um "estado de coisas" é apresentado, estado esse que pode ser considerado "equilibrado", não em si mesmo, mas na medida em que a seqüência da história vai nele introduzir uma perturbação	A tartaruga ficava falando sem parar que ela era a mais rápida e que a lebre ficava para trás.
2 fase de complicação (de <i>desencadeamento</i> , de <i>transformação</i>), que introduz a perturbação e cria uma tensão	Mas a lebre ficou mesmo impressionada quando a tartaruga falou que queria uma aposta grande. Uma corrida.
3 fase de ações , que reúne os acontecimentos desencadeados pela perturbação	A raposa era o juiz e o leão o bandeirinha. A lebre disparou na frente e, quando ia chegando no meio do caminho, parou para descansar na sombra da árvore. E adormeceu.
4 fase de resolução (de <i>re-transformação</i>), na qual se introduz os acontecimentos que levam a uma redução efetiva da tensão	Enquanto isso, a tartaruga ia chegando perto da lebre. A tartaruga que não era boba nem nada passou de fininho e a lebre ficou dormindo COOOO! Fiiii! A tartaruga (estava) mais perto da chegada e o leão se preparando para dar a bandeira.
5 fase de situação final , que explicita o novo estado de equilíbrio obtido por essa resolução	Quando a lebre acordou, ficou procurando a tartaruga. A lebre pensou que a tartaruga tinha ficado lá para trás e foi andando bem devagar. Quando ela percebeu, disparou. Mas a tartaruga já estava comemorando a vitória. Fim.
6 fase de moral , em que se explicita a significação global atribuída à história, aparecendo geralmente no início ou no fim da seqüência	Devagar e sempre (se) chega na frente.

O uso de conhecimentos anteriores provocou, nessa reescrita, efeitos estilísticos interessantes. Assim como no futebol, nessa versão de Pedro Antônio, há não só um “juiz”, mas também o “bandeirinha”, representado pelo “leão”. O estilo bem humorado do autor transparece na expressão “A tartaruga que não era boba nem nada passou de fininho e a lebre ficou dormindo COOO! Fiiii!” Na situação final, o autor modifica a reação imediata da lebre. Ao contrário de seu comportamento na fábula original, o personagem demora a descobrir que perdeu, o que funciona como recurso para deixar a cena mais divertida, pois além de perder a corrida a lebre foi inocente e demorou a perceber a situação.

Observa-se que a introdução na reescrita de fatos recuperados na memória em associação aos eventos que se desenrolam na fábula pode ser interpretada como procedimento de autoria, na medida em que funcionam como recursos estilísticos que compõem a figura do autor. O investimento desse escritor nessa construção foi tímido e concentrado nas fases das ações e da resolução da sequência narrativa. Como é um estudante do 2º ano, talvez ainda não tenha autonomia para representações do autor mais desenvolvidas.

Contudo, alterações dessa natureza no conteúdo da fábula original não foram comuns nos textos do segundo ano e não encontramos outros exemplares de texto como esse, mais elaborados do ponto de vista da reformulação de objetivos da fábula original, apontando, assim, para uma atuação maior do autor no uso mais acentuado de procedimentos de autoria.

Devido aos conhecimentos acumulados sobre o tópico, os padrões de escrita e recursos de representação gráfica do texto, os procedimentos de autoria que os textos do segundo ano mais evidenciaram vincularam-se ao uso da memória de longo prazo com o objetivo de reproduzir completa e fielmente a fábula original, dar os primeiros passos na criação de estilo individual e obter mais fluência no texto.

6.2.2.3 Quarto ano

Chama a atenção, primeiro, o fato de que a maior parte dos textos desse grupo de estudantes não recuperou a situação inicial da fábula original.

Dos vinte e dois textos, apenas cinco apresentaram essa primeira fase da sequência narrativa. Desses, quatro reproduziram a versão 2 da fábula, atribuindo à lebre a posição provocativa, como fez Lucas L. (4º ano, novembro de 2005): “Um dia uma tartaruga estava

andando e uma lebre começou a zombar da tartaruga porque ela era muito devagar” e um texto limitou-se a dizer: “Era uma vez uma tartaruga e uma lebre” (Guilherme, 4º ano, novembro de 2005).

Os outros dezessete textos iniciaram na fase de complicação da sequência narrativa, com a proposta da corrida entre a lebre e a tartaruga, tal como: “Certo dia a tartaruga se encontra com a lebre e faz uma proposta: — quer apostar uma corrida até o outro lado do campo?” (Jorge, 4º ano, novembro de 2005) ou “A tartaruga perguntou para a lebre: — Grande lebre, vamos apostar uma corrida?” (Denilson, 4º ano, novembro de 2005).

A situação inicial é essencial para a atribuição de sentido à complicação, afinal, ela é a referência em função da qual se estabelece a complicação. A perturbação no equilíbrio funciona como tal porque é o fato novo que interfere na situação estabelecida no início da fábula. Assim, a proposta de uma corrida entre a lebre e a tartaruga perturba o equilíbrio anterior porque representa o novo, o inusitado e, em razão disso, provoca as ações que se seguem. Portanto, sem a situação inicial, não há perturbação e a complicação, que funciona como o princípio desencadeador do enredo, deixa de ser uma situação marcada pela tensão.

Evidentemente houve, durante o processo, algum fator que propiciou o acontecimento e que não pudemos observar apenas analisando os textos. Ao iniciar a narrativa pela complicação, o texto deixa ao leitor a tarefa de recuperar em sua memória os antecedentes dessa situação.

Aqueles quatro textos que recorreram à versão 2 para recontar a situação inicial parecem ter se orientado mais pelo conhecimento anterior que tinham da fábula do que pela versão comentada e lida antes da reescrita. Observamos, portanto, como a memória de longo prazo pode atuar durante a produção de textos como estratégia de resolução de problemas. Se o estudante não tem conhecimento armazenado a que recorrer ou não usa estratégias de busca eficientes, o problema que demandou a escrita pode não se resolver adequadamente.

Dos dezoito textos que não resgataram a situação inicial da fábula original, sete eram textos pouco desenvolvidos, que reduziram a narrativa a um sumário dos acontecimentos, a exemplo deste:

Figura 29: “A lebre e a tartaruga”. Ismael, 4º ano, ciclo 1, novembro/2005.

Seqüência narrativa	Reescrita de Ismael
1 fase de situação inicial (de <i>exposição</i> , ou de <i>orientação</i>), na qual um "estado de coisas" é apresentado, estado esse que pode ser considerado "equilibrado", não em si mesmo, mas na medida em que a seqüência da história vai nele introduzir uma perturbação	Era uma vez...
2 fase de complicação (de <i>desencadeamento</i> , de <i>transformação</i>), que introduz a perturbação e cria uma tensão	Um dia, a tartaruga convidou a lebre e a raposa para a corrida.
3 fase de ações , que reúne os acontecimentos desencadeados pela perturbação	A raposa ficou como o juiz e no dia seguinte eles apostavam. A lebre, muito rápida, parou para brincar e depois foi dormir.
4 fase de resolução (de <i>re-transformação</i>), na qual se introduz os acontecimentos que levam a uma redução efetiva da tensão	
5 fase de situação final , que explicita o novo estado de equilíbrio obtido por essa resolução	A tartaruga, com seus passos lentos, chegou na frente. Fim.
6 fase de moral , em que se explicita a significação global atribuída à história, aparecendo geralmente no início ou no fim da seqüência	

Observa-se que houve uma quebra no encadeamento da seqüência das ações. Ismael subtraiu alguns acontecimentos que antecedem a parada da lebre. O estudante não conseguiu recuperar na memória todos os eventos do enredo.

Os outros onze textos têm a narrativa um pouco mais desenvolvida, mas, com a supressão da situação inicial, a motivação da corrida ficou ignorada. O enredo da fábula resumiu-se, na maioria dessas reescritas, aos fatos, sem uso de procedimentos enunciativos (que expressam posições, julgamentos, sentimentos, opiniões), demonstrando uma representação superficial da fábula original, tal como fez Lucas A.:

Figura 30: Reescrita sem uso de procedimentos enunciativos. Lucas A., 4º ano, ciclo 1, novembro/2005

Seqüência narrativa	Reescrita de Lucas A.
1 fase de situação inicial (de <i>exposição</i> , ou de <i>orientação</i>), na qual um "estado de coisas" é apresentado, estado esse que pode ser considerado "equilibrado", não em si mesmo, mas na medida em que a seqüência da história vai nele introduzir uma perturbação	
2 fase de complicação (de <i>desencadeamento</i> , de <i>transformação</i>), que introduz a perturbação e cria uma tensão	<p>A tartaruga chamou a lebre para apostar uma corrida e a lebre falou:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Está bom. Quem vai ser o juiz? — Vamos chamar a raposa. <p>As duas procuraram a raposa e falaram:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Você quer ser o juiz de nossa corrida? — Sim. — Então vai ser amanhã.

3 fase de ações , que reúne os acontecimentos desencadeados pela perturbação	<p>No dia seguinte, estavam lá a tartaruga, a lebre e a raposa. Ficou cada uma no seu lugar. A raposa falou:</p> <p>— Vai!</p> <p>A tartaruga foi andando devagarzinho e a lebre, como era bem rápida...</p> <p>Quando chegou no meinho, a lebre começou a brincar. Então ficou muito cansada e resolveu dar uma sonequinha.</p>
4 fase de resolução (de <i>re-transformação</i>), na qual se introduz os acontecimentos que levam a uma redução efetiva da tensão	
5 fase de situação final , que explicita o novo estado de equilíbrio obtido por essa resolução	<p>A tartaruga devagar ganhou a corrida. Quando a lebre foi acordar a tartaruga já tinha ganhado e estava muito alegre.</p>
6 fase de moral , em que se explicita a significação global atribuída à história, aparecendo geralmente no início ou no fim da seqüência	

O que se observa é que ao ter excluído a situação inicial, Lucas A. esvaziou a fase de complicação de sentido simbólico. Assim, não precisou decidir sobre o posicionamento dos personagens e defini-los enquanto representantes de posições éticas e morais. A ausência de procedimentos enunciativos nessa fase inicial também anulou a crítica às ações da lebre: “Quando chegou no meinho, a lebre começou a brincar. Então ficou muito cansada e resolveu dar uma sonequinha” (Lucas A., 4º ano, ciclo 1, novembro/2005).

Nessa reescrita não houve fase de resolução, portanto a relação de causa e efeito entre a ação da lebre (“resolveu dar uma sonequinha”) e o desfecho na situação final (“Quando a lebre foi acordar a tartaruga já tinha ganhado e estava muito alegre”) não foi representado, ficou apenas subentendido, quando no original essa resolução é marcada principalmente pelo texto: “Ora, a lebre dormiu tanto que esqueceu de prestar atenção na tartaruga”.

Lucas A. simplificou sua resposta ao problema (reescrever a fábula original), redimensionou a tarefa e a adequou às suas possibilidades e objetivos. Para Lucas A., a lebre “brincou em serviço”, dispersou-se da tarefa e por isso perdeu. O estudante não desenvolveu a caracterização das duas personagens e o tópico que, de fato, a fábula comenta e que está resumido pela moral.

Ao simplificar sua representação do conteúdo, Lucas A. também simplificou a estrutura composicional da fábula. Como já comentamos anteriormente, forma e conteúdo interagem na construção do sentido de um texto. O que observamos nessa reescrita de Lucas A. é a que as carências na representação de conteúdo se revelam também na estrutura composicional do gênero.

Essa observação nos permite pensar que explicitar essa relação entre forma e conteúdo aos estudantes pode ser didaticamente proveitoso, ou seja, identificar como o gênero se organiza pode ser recurso para o estudante perceber a função de cada parte e observar o funcionamento do mecanismo de produção de sentido do texto. Lucas A. provavelmente não identificou a estrutura composicional da fábula e não a representou quando criou seus objetivos para o conteúdo.

Lucas A. e Ismael, ao simplificarem a representação do conteúdo, restringiram também a forma da fábula. Porém o inverso pode ter ocorrido: o pouco domínio dos padrões de escrita e de apresentação gráfica do texto e também o desconhecimento dos constituintes do gênero acabaram por limitar a representação do conteúdo. Desse modo, uma restrição na representação do texto pode ter interferido na qualidade final da rede de sentidos que o texto cria.

Os quatro textos do 4º ano que resgataram a situação inicial (usaram a versão 2 da fábula) e que reproduziram a estrutura composicional da fábula de modo mais completo eram também textos graficamente mais bem organizados e com menos desvios de escrita:

Figuras 31 e 32: Frente e verso da reescrita com situação inicial baseada na versão 2 da fábula Tarcísia, 4º ano, ciclo 1, novembro/2005.

Seqüência narrativa	Reescrita de Tarcísia
1 fase de situação inicial (de <i>exposição</i> , ou de <i>orientação</i>), na qual um "estado de coisas" é apresentado, estado esse que pode ser considerado "equilibrado", não em si mesmo, mas na medida em que a seqüência da história vai nele introduzir uma perturbação	Era uma vez uma tartaruga que era amiga de uma lebre, mas a lebre vivia caçoando da tartaruga que olhava sorrindo para a lebre.
2 fase de complicação (de <i>desencadeamento</i> , de <i>transformação</i>), que introduz a perturbação e cria uma tensão	Até que chegou um dia que a tartaruga convidou a lebre para apostar uma corrida até o outro lado do campo. Como a lebre estava crente que ganharia essa competição, aceitou a proposta. Então a tartaruga convidou a raposa para ser a juíza da competição.
3 fase de ações , que reúne os acontecimentos desencadeados pela perturbação	Elas deram a partida. A tartaruga, com seus vagarosos passos, e a lebre já saiu correndo e logo chegou na frente. Como estava um dia quente, a lebre encontrou um lago logo ali e resolveu nadar um pouco para se refrescar. Depois, na sombra de uma árvore, ela acabou dormindo.
4 fase de resolução (de <i>re-transformação</i>), na qual se introduz os acontecimentos que levam a uma redução efetiva da tensão	
5 fase de situação final , que explicita o novo estado de equilíbrio obtido por essa resolução	A tartaruga com seus vagarosos passos já estava chegando na frente quando a lebre acordou assustada e viu a tartaruga na linha de chegada, feliz por ter vencido a competição.
6 fase de moral , em que se explicita a significação global atribuída à história, aparecendo geralmente no início ou no fim da seqüência	E a lebre aprendeu que devagar e sempre se chega na frente.

A reescrita de Tarcísia ainda não explora o efeito simbólico da situação inicial, uma vez que não deixa muito claro o motivo pelo qual “a lebre vivia caçoando da tartaruga”, mas resolve de certa forma esse problema na fase de complicação, quando destaca o comportamento pouco ético da lebre: “Como a lebre estava crente que ganharia essa competição, aceitou a proposta”.

Tarcísia recorre à memória e, na fase de ações, cria uma situação nova associada ao dia quente (“a lebre encontrou um lago logo ali e resolveu nadar um pouco para se refrescar”) e justifica, assim, o sono da lebre. Desse modo, a autora representa bem a idéia de que a personagem não estava preocupada com a corrida. E essa representação tem importante efeito perlocutório, uma vez que acentua a caracterização do comportamento da lebre e justifica o fato da tartaruga ter vencido.

Leonardo também fez uso da versão 2 na situação inicial. Em sua reescrita também lançou mão de recursos da memória de longo prazo para criar representações novas do conteúdo da fábula:

Figuras 33 e 34: Frente e verso de reescrita com situação inicial baseada na versão 2 da fábula. Leonardo, 4º ano, ciclo 1, novembro/2005.

Seqüência narrativa	Reescrita de Leonardo
1 fase de situação inicial (de <i>exposição</i> , ou de <i>orientação</i>), na qual um "estado de coisas" é apresentado, estado esse que pode ser considerado "equilibrado", não em si mesmo, mas na medida em que a seqüência da história vai nele introduzir uma perturbação	Era uma vez uma lebre e uma tartaruga. A lebre ficava tirando sarro da tartaruga.
2 fase de complicação (de <i>desencadeamento</i> , de <i>transformação</i>), que introduz a perturbação e cria uma tensão	Um certo dia, a tartaruga desafiou a lebre para uma corrida e a lebre aceitou. As duas convidaram a raposa para ser juiz da corrida.
3 fase de ações , que reúne os acontecimentos desencadeados pela perturbação	A raposa jogou uma bombinha no chão e começaram a correr. Quem estava torcendo para a tartaruga estava com um casco nas costas e quem estava torcendo para a lebre estava com uma peruca laranja. A lebre estava tão na frente que deitou entre uma placa e uma árvore e tirou uma soneca.
4 fase de resolução (de <i>re-transformação</i>), na qual se introduz os acontecimentos que levam a uma redução efetiva da tensão	
5 fase de situação final , que explicita o novo estado de equilíbrio obtido por essa resolução	E sem parar nem um segundo, sempre na mesma velocidade, a tartaruga ultrapassou a lebre e ganhou a corrida.
6 fase de moral , em que se explicita a significação global atribuída à história, aparecendo geralmente no início ou no fim da seqüência	Quando a lebre acordou, a tartaruga já estava falando: — Quem corre cansa e não alcança!!

Nessa reescrita, novas representações de conteúdo foram criadas. O contexto em que a ação se desenrola é recriado a partir de elementos que o estudante acrescenta: o sinal de partida para a corrida (“A raposa jogou uma bombinha no chão e começaram a correr.”) e as torcidas uniformizadas (“Quem estava torcendo para a tartaruga estava com um casco nas costas e quem estava torcendo para a lebre estava com uma peruca laranja.”).

O texto, ainda que carente de fluência, dado o desconhecimento do estudante de mecanismos de coesão mais sofisticados, é mais estruturado materialmente e a escrita mais padronizada.

O diálogo com o conhecimento já adquirido e armazenado nos faz supor que o uso da memória como procedimento de autoria pode ser mais acessível quando as barreiras midiáticas são menores e quando os textos são estruturalmente mais desenvolvidos. A agilidade do estudante na manipulação da estrutura composicional fica mais evidente na última fase da sequência narrativa, quando o autor surpreende, criando sua versão própria da moral: “Quem corre cansa e não alcança”.

A análise dos textos do 4º ano evidenciou que os procedimentos de autoria dependem muito do uso da memória de longo prazo. E dependem também do conhecimento que o estudante tem da escrita e dos recursos de textualização, tanto de ordem gráfica como os relativos ao gênero e aos segmentos lingüísticos que o compõem.

Talvez seja possível supor que estudantes que têm o conhecimento dos padrões gráficos de organização do texto pouco desenvolvido e que ainda se deparam com as dificuldades de compreensão dos padrões de escrita, durante a composição têm que estar atentos a tantos aspectos e tomar tantas decisões que se sobrecarregam de atividades cognitivas, e isso pode impedi-los de avançar na representação do texto, que implicaria o conhecimento da estrutura composicional do gênero e suas possibilidades estilísticas.

A partir da análise dos textos do 4º ano, é possível compreender porque os estudantes, nesse primeiro estágio de aprendizagem (Kellogg, 2208) limitam-se à representação do conteúdo e de seu posicionamento ao dizer esse conteúdo. Suas preocupações com o domínio da técnica da escrita (padrões gráficos e ortográficos) são ainda bem grandes. E, embora Kellogg (2008) tenha descrito esse primeiro estágio de aprendizagem como aquele em que os escritores se preocupam com o que dizer, com as representações do conteúdo e não do texto ou do leitor, a representação do texto, ainda que reduzida aos seus elementos mais simples, a certa altura da aprendizagem, começa a se fazer necessária para fazer deslancar a aprendizagem de escrita.

As dificuldades que alguns estudantes do 4º ano demonstraram ao desenvolver seus textos não podem ser desejáveis nessa etapa da escolarização, porque vimos ser possível adquirir essas habilidades de representação gráfica do texto no 2º ano. Talvez fosse possível esperar que estudantes de 4º ano estivessem com essas questões solucionadas para ser possível avançar na construção de novas habilidades de representação do conteúdo e do texto.

6.2.2.4 Oitavo ano

Até o 4º ano, observamos os estudantes em busca de recuperar a fábula original, utilizando as versões conhecidas. Para esses estudantes a demanda de escrita e o desafio de aprendizagem pareceram consistir na recomposição da peça alegórica para resgatar o sentido de que estava revestida originalmente.

No oitavo ano os textos parecem ter mantido esse mesmo objetivo de reconstituição da fábula original. Porém, os estudantes deixaram transparecer em alguns de seus textos o desejo de dizer a fábula de um modo singular, buscar seu sentido em meio às representações de mundo que têm, atualizá-las e representar esse conteúdo sob nova roupagem. Enfim, a maioria dos dezoito estudantes do 8º ano demonstrou querer reconstruir a alegoria, renovar esse ato simbólico e anunciar, assim, que estão prontos para iniciar o estágio de transformação do texto na aprendizagem da escrita, porém ainda contam com poucos recursos para essa mudança. Vejamos como essa percepção se confirma nos textos analisados.

Foi possível observar diferentes graus de acabamento dos textos: houve aqueles que reproduziram a fábula original de forma resumida ou simplificada, os que reproduziram a fábula original contemplando o desenvolvimento da sequência narrativa e os textos que reformularam as representações do conteúdo que tinham como referência. Enfim, respostas distintas atendendo a diferentes problemas que os estudantes formularam a si mesmos.

Cinco reescritas resultaram textos menos desenvolvidos que os demais, portanto, as representações do conteúdo foram mais resumidas e simplificadas. Algumas dessas reescritas coincidiram com textos graficamente pouco definidos: sem marcas de parágrafos, sem sinais de pontuação e até sem título.

Figura 35: Reescrita sem marcas de parágrafos, sem sinais de pontuação e sem título. Luan, 8º ano, ciclo 2, novembro/2005.

Seqüência narrativa	Reescrita de Luan
1 fase de situação inicial (de <i>exposição</i> , ou de <i>orientação</i>), na qual um "estado de coisas" é apresentado, estado esse que pode ser considerado "equilibrado", não em si mesmo, mas na medida em que a seqüência da história vai nele introduzir uma perturbação	Era uma vez uma lebre e uma tartaruga que sempre ficavam em intriga para disputar uma corrida e [saber] quem corria mais.
2 fase de complicação (de <i>desencadeamento</i> , de <i>transformação</i>), que introduz a perturbação e cria uma tensão	Então um dia a lebre e a tartaruga apostaram uma corrida e a raposa era o juiz.
3 fase de ações , que reúne os acontecimentos desencadeados pela perturbação	Aí começou a corrida. A lebre passou a tartaruga e aí a lebre parou um pouco para brincar e depois foi dormir na sombra de uma árvore. Aí a lebre pensou: — Se a tartaruga me passar é só eu acordar e passar ela de novo.
4 fase de resolução (de <i>re-transformação</i>), na qual se introduz os acontecimentos que levam a uma redução efetiva da tensão	
5 fase de situação final , que explicita o novo estado de equilíbrio obtido por essa resolução	Ah, quem ganhou a corrida foi a tartaruga.
6 fase de moral , em que se explicita a significação global atribuída à história, aparecendo geralmente no início ou no fim da seqüência	

Como se pode observar, a reescrita de Luan está organizada minimamente, aquém da produção da média do grupo. O texto preserva marcas da oralidade. Observa-se o uso freqüente de conectivo típico da fala: “aí”.

Com relação à macroestrutura do texto, as fases da seqüência não foram suficientemente desenvolvidas para reconstituir o conteúdo simbólico da fábula original. O descuido nos padrões de escrita e na apresentação gráfica do texto parece denunciar o descuido também nas representações do conteúdo. Os outros exemplares desse grupo de

textos menos desenvolvidos variaram em alguns aspectos: uns apresentavam divisão de parágrafos, outros continham menos desvios de escrita. Porém, todos resumiram suas representações a uma sequência de fatos.

O restante dos textos são versões mais bem acabadas, tanto do ponto de vista lingüístico como do ponto de vista da estrutura composicional do texto. Não se observa um padrão de textualidade: alguns redesenham cenas, introduzem personagens, trazem, enfim, alterações que criam um autor singular, uma voz mais característica, sem, contudo, perder a coerência temática e as marcas do gênero. Os textos a seguir exemplificam essa diversidade.

Figuras 36 e 37: Frente e verso de reescrita da fábula. Matheus, 8º ano, ciclo 2, novembro/2005

Sequência narrativa	Reescrita de Matheus
1 fase de situação inicial (de <i>exposição</i> , ou de <i>orientação</i>), na qual um "estado de coisas" é apresentado, estado esse que pode ser considerado "equilibrado", não em si mesmo, mas na medida em que a sequência da história vai nele introduzir uma perturbação	Era uma vez uma tartaruga e uma lebre. A tartaruga, muito brincalhona, ficava provocando a lebre, dizendo que era mais veloz que ela.
2 fase de complicação (de <i>desencadeamento</i> , de <i>transformação</i>), que introduz a perturbação e cria uma tensão	A lebre apenas achava que fosse brincadeira. Até o dia em que a tartaruga a desafiou, convidando-a para uma corrida.
3 fase de ações , que reúne os acontecimentos desencadeados pela perturbação	A raposa foi escolhida como Juiz e também recolheria as apostas. A lebre e a tartaruga se posicionaram na linha de largada. Foi dada a partida! A lebre saiu em disparada e deixou a tartaruga muito atrás. Como o dia estava quente, a lebre

	<p>parou um pouco para brincar.</p> <p>Minutos depois a lebre voltou a correr. E a tartaruga indo no mesmo ritmo desde o começo.</p> <p>A lebre, cansada, parou embaixo de uma árvore, na sombra, para descansar. Mas acabou pegando no sono.</p>
4 fase de resolução (de <i>re-transformação</i>), na qual se introduz os acontecimentos que levam a uma redução efetiva da tensão	
5 fase de situação final , que explicita o novo estado de equilíbrio obtido por essa resolução	<p>Horas depois, a lebre acorda e se dá conta de que ainda tinha que acabar a corrida. Ela corre o máximo que pode, mas a tartaruga já havia cruzado a linha de chegada.</p>
6 fase de moral , em que se explicita a significação global atribuída à história, aparecendo geralmente no início ou no fim da seqüência	<p>Devagar e sempre se chega na frente.</p>

É possível observar a manutenção da coerência temática no texto de Matheus. A representação do conteúdo esteve bem próxima da fábula original, entretanto não observamos o uso de mecanismos enunciativos que explicitem o alvo do conflito: a lebre não reagiu ao convite e, assim, não deixou clara sua posição diante do convite da tartaruga, nem justificou sua despreocupação com a corrida. O texto também não reforçou a determinação da tartaruga, que não parou e continuou seu trajeto. Em suma, parece ter faltado ao texto investimento na construção do sentido simbólico da fábula. Talvez o estudante não tenha se dado conta da função de cada fase da narrativa e por isso não estabeleceu objetivos com relação a elas.

A essa versão mais fidedigna ao original produzida por Matheus se contrapõe outra, de Klauss:

Figuras 38 e 39: Frente e verso de reescrita da fábula. Klauss, 8º ano, ciclo 2, novembro/2005.

Seqüência narrativa	Reescrita de Klauss
1 fase de situação inicial (de <i>exposição</i> , ou de <i>orientação</i>), na qual um "estado de coisas" é apresentado, estado esse que pode ser considerado "equilibrado", não em si mesmo, mas na medida em que a seqüência da história vai nele introduzir uma perturbação	Era uma vez... Uma tartaruga disse pelo MSN para os outros animais da floresta que era um animal que corria muito e que era bem mais rápida que a lebre.
2 fase de complicação (de <i>desencadeamento</i> , de <i>transformação</i>), que introduz a perturbação e cria uma tensão	E começou a tirar um barato da lebre, fazia brincadeiras e até teve a coragem de mandar um <i>scrap</i> pelo ORKUT™, desafiando-a para uma corrida e chamou vários amigos para assistirem.
3 fase de ações , que reúne os acontecimentos desencadeados pela perturbação	Chegando ao ponto de encontro decidiram que a raposa seria o juiz que cronometraria a corrida das duas. A lebre, óbvio, saiu correndo na frente. Quando viu que estava a uma distância considerável, parou para jogar numa <i>Lan-house</i> .
4 fase de resolução (de <i>re-transformação</i>), na qual se introduz os acontecimentos que levam a uma redução efetiva da tensão	Só que se distraiu jogando, se distraiu tanto que a tartaruga passou com seus passos lentos.
5 fase de situação final , que explicita o novo estado de equilíbrio obtido por essa resolução	Uma hora depois a lebre lembra da corrida e pega um ônibus, pensando que ia chegar antes, mas a tartaruga já tinha terminado a corrida com uma grande vantagem.
6 fase de moral , em que se explicita a significação global atribuída à história, aparecendo geralmente no início ou no fim da seqüência	

É interessante observar que, apesar das tentativas de reformulação do conteúdo, o texto de Klauss mantém os mesmos objetivos do original. Falar pelo MSN, pelo ORKUT ou jogar na *Lan House* não altera a relação da alegoria com o sentido simbólico da fábula.

Entretanto, essa tentativa de criação de novas representações pode ser indicativa de que a aprendizagem da escrita desse estudante pede novos desafios. Ao reconstruir essas representações de conteúdo o estudante estabeleceu conexões entre seu universo pessoal e o contexto ficcional. Ele projetou no texto a imagem de um autor atualizado, que está em sintonia com o mundo em que vive. Esse procedimento de autoria entretanto, não ecoa no texto como deveria. A superfície material da versão de Klauss é uma construção muito rudimentar para sustentar uma imagem tão sofisticada do autor. O texto parece desconhecer mecanismos de textualização (progressão temática e coesão, por exemplo) e o gênero em produção (estrutura composicional e estilística). Parecem faltar ao estudante ferramentas lingüísticas mais eficazes para dar conta do seu projeto, de sua resposta ao problema proposto.

Outros estudantes buscaram mudanças na representação do conteúdo.

Figuras 40 e 41: Frente e verso de reescrita da fábula. Jacqueline, 8º ano, ciclo 2, novembro/2005.

Fases da sequência narrativa	Fábula original	Reescrita de Jacqueline
1 fase de avaliação , em que se propõe um comentário relativo ao desenrolar da história e cuja posição na sequência parece ser totalmente livre.		Essa é uma história diferente e ao mesmo tempo normal. Não fala sobre o mundo das fadas, princesas, bruxas ou abóboras que se transformam em carruagens. Apenas nos mostra de uma maneira diferente que todos têm uma oportunidade na vida de fazer uma grande proeza.
2 fase de situação inicial (de <i>exposição</i> , ou de <i>orientação</i>), na qual um "estado de coisas" é apresentado, estado esse que pode ser considerado "equilibrado", não em si mesmo, mas na medida em que a sequência da história vai nele introduzir uma perturbação	Um dia uma tartaruga começou a contar vantagem dizendo que corria muito depressa, que a lebre era muito mole e, enquanto falava, a tartaruga ria e ria da lebre.	O dia não estava frio nem quente, ensolarado nem nublado. Mas, como sempre, mais um dia para nos fazer grandes surpresas. A tartaruga, já na sua avançada idade, andava carregando seu pesado casco para lá e para cá, procurando nos mínimos detalhes da natureza um modo de se sentir melhor consigo mesmo. A lebre vinha saltitando e cantando feliz quando encontrou a tartaruga pensativa.
3 fase de complicação (de <i>desencadeamento</i> , de <i>transformação</i>), que introduz a perturbação e cria uma tensão	Mas a lebre ficou mesmo impressionada foi quando a tartaruga resolveu apostar uma corrida com ela. "Deve ser só de brincadeira!", pensou a lebre.	Quando a tartaruga a avistou teve uma "luz"! Disse: — Bom dia lebre! Eu estava parada aqui pensando em algo para fazer quando tive uma idéia. Como eu preciso ficar em forma, vamos apostar uma corrida? — Vamos. Mas já saiba que você irá perder! — disse a lebre.

		Resolveram que a corrida deveria ser no Coliseu de Roma. Deveriam dar apenas uma volta pelo coliseu, mas essa volta poderia levar à morte. No chão foram colocadas armadilhas! Alavancas que, quando pisadas abriam covas no chão as quais eram guardadas por leões.
4 fase de ações , que reúne os acontecimentos desencadeados pela perturbação	A raposa era o juiz e recebia as apostas. A corrida começou e, na mesma hora, claro, a lebre passou à frente da tartaruga. O dia estava quente, por isso lá pelo meio do caminho a lebre teve a idéia de brincar um pouco. Depois de brincar, resolveu tirar uma soneca à sombra fresquinha de uma árvore. "Se por acaso a tartaruga me passar, é só correr um pouco e fico na frente de novo", pensou.	Começou a corrida. A lebre ainda disse: — Prepare-se, tartaruga, porque eu vou ganhar! — Cuidado! – disse a tartaruga – a vida nos reserva muitas surpresas! A lebre, ligeira como era, logo ganhou vantagem e correu, correu. A tartaruga foi com suas andadas vagarosas, mas olhando todos os detalhes.
5 fase de resolução (de <i>re-transformação</i>), na qual se introduz os acontecimentos que levam a uma redução efetiva da tensão	A lebre achava que não ia perder aquela corrida de jeito nenhum. Enquanto isso, lá vinha a tartaruga com seu jeitão, arrastando os pés, sempre na mesma velocidade, sem descansar nem uma vez, só pensando na chegada. Ora, a lebre dormiu tanto que esqueceu de prestar atenção na tartaruga.	De repente, em uma curva, a lebre olhou para trás e riu da tartaruga. Só que ela não viu a alavanca que estava em sua frente. Caiu. Os leões fizeram a “festa”.
6 fase de situação final , que explicita o novo estado de equilíbrio obtido por essa resolução	Quando ela acordou, cadê a tartaruga? Bem que a lebre se levantou e saiu zunindo, mas nem adiantava! De longe ela viu a tartaruga esperando por ela na linha de chegada.	A tartaruga ganhou.
7 fase de moral , em que se explicita a significação global atribuída à história, aparecendo geralmente no início ou no fim da seqüência	Devagar e sempre se chega na frente.	Vivendo e aprendendo.

Na reescrita de Jacqueline, logo no início encontramos a fase de avaliação em que a autora anuncia o que vai contar e comenta criticamente o que vai ser narrado. Esse foi o único texto a conter essa fase de avaliação que constitui uma representação nova em relação à fábula original. Pode-se dizer que a estudante não só reproduziu o texto, mas criou a partir dele e o transformou.

Comparando esse texto com o original, observamos que a caracterização das personagens foi um pouco mais acentuada nessa reescrita. A tartaruga, mais leve e bem humorada no original, torna-se uma personagem pesada: velha e cansada, descontente consigo mesmo. E contrasta com a saltitante e jovial lebre.

O narrador de Jacqueline preocupa-se em fazer uma avaliação do que vai contar, antecipando para o leitor o seu conteúdo. Ele prepara o espírito do leitor quando anuncia

“mais um dia para nos fazer grandes surpresas”. É um narrador que vê a história à distância e a avalia para o leitor antes mesmo de contá-la. Diferentemente, o narrador do texto original se limita a contar essa história, não apresenta essa dimensão crítica.

Na fase de complicação está a maior diferença das duas narrativas. Na fábula original, a simples proposição da corrida já é o suficiente para que o desequilíbrio se instaure, pois parece impossível aos olhos dos personagens e do leitor tal corrida. No texto de Jacqueline foram necessárias armadilhas e leões, como se não bastasse o desequilíbrio causado pela inusitada corrida, mas fosse também necessário o tempero do perigo.

Essa representação de Jacqueline, entretanto, enfraquece a representação simbólica, porque a exemplaridade da situação supõe sua simplicidade para poder ser interpretada como tal rapidamente, no tempo curto em que o enredo se desenrola. Assim, a corrida condensa em si o sentido simbólico do desafio.

A necessidade de muita ação e perigo é própria de outros gêneros, do conto ou do romance, por exemplo. A fábula é sintética e econômica na representação porque ela deve causar impacto no leitor (ou ouvinte) e tem pouco tempo para produzir o efeito perlocutório.

Mas a estudante não considerou as características do gênero. Ao tentar inovar a representação, enfraqueceu o argumento.

Finalmente, a fábula original é mais didática que a versão de Jacqueline. Na primeira, a lebre, na posição de aprendiz, perde a corrida, mas aprende uma lição. Na segunda, a lebre perde a vida e não aprende nada. Então, mais uma vez uma marca da fábula se perde na versão da estudante.

Assim, observamos que o investimento da estudante foi bastante interessante no sentido de dar roupagem nova ao conteúdo da fábula, porém suas escolhas não foram pautadas pelas características do gênero, ao contrário, a estudante reformulou as representações de modo aleatório. O esforço cognitivo despendido talvez pudesse ser direcionado para resultados mais significativos se a estudante tivesse uma representação mais consistente do texto que pretendia escrever.

Avaliamos, contudo, que o movimento de produção da estudante foi bastante interessante do ponto de vista de sua evolução no processo de aprendizagem da escrita. A iniciativa de introduzir novas representações já demonstra alguma preocupação não só com seu posicionamento ao representar o conteúdo, mas também uma preocupação com o leitor, denunciada no início do texto.

Os textos do oitavo ano que analisamos ilustram diferentes momentos de aprendizagem da escrita desse grupo, mas evidenciam, principalmente, que a maioria dos

estudantes gerencia melhor as representações de conteúdo que os estudantes de anos anteriores, mesmo levando em conta as dificuldades que ainda apresentam com o conhecimento dos mecanismos de textualização.

6.2.3 Procedimentos de autoria e ensino da escrita

Durante a análise das reescritas foi possível reconhecer, em cada grupo, três conjuntos de textos: um, com uma quantidade pequena de textos menos desenvolvidos do ponto de vista da representação de conteúdo; outro, com uma quantidade maior de textos, que estabelece o padrão médio de produção do grupo; e um terceiro conjunto, composto por um pequeno número de textos que avançam, vão além da média.

Observamos, em todos os casos, uma estreita relação entre a representação do conteúdo e a representação do texto. Quanto mais prejudicada a representação do texto, mais simplificada a representação do conteúdo. Por outro lado, as tentativas de avançar na representação do conteúdo encontraram freqüentemente barreira na baixa qualidade da representação do texto. Como compreender isso?

A representação dos elementos supratextuais do texto é um procedimento de autoria que supõe um certo ordenamento do fluxo textual para a percepção da visão. É um conhecimento novo para os aprendizes da escrita em sua fase inicial, uma vez que a oralidade não dispõe desses recursos (distribuição do texto na página, divisão do texto em parágrafos, uso de pontuação, inicial maiúscula, título destacado do texto).

Esse é um importante procedimento de autoria porque imprime ao texto uma configuração material significativa: permite conceber um texto em partes reunidas sob um título comum, permite a distinção entre trechos em prosa ou poesia, entre narração e diálogo, por exemplo.

Quando um escritor dá forma gráfica ao texto está imprimindo nele algumas intenções dirigidas ao leitor que indiciam minimamente a leitura que espera do texto e como o leitor deve compreender a relação das partes no todo.

Os textos analisados ilustram como ocorre essa representação gráfica na produção dos textos dos estudantes. Verificamos que essa aprendizagem evolui e que a maioria dos estudantes ao final do Ensino Fundamental domina esse procedimento de autoria. Mas isso

ocorre de forma desigual e, do nosso ponto de vista, muitas vezes como aprendizagem tardia, visto que os estudantes do 4º ano, e mesmo alguns estudantes do 8º ano, ainda não dominavam completamente essa representação. Por outro lado, vimos que estudantes de 2º ano têm plenas condições de aprender esse conteúdo. Talvez, então, a representação gráfica desses elementos supratextuais pudesse ser compreendida como uma meta de aprendizagem a ser atingida até o final do ciclo 1.

A representação de elementos paratextuais nem sempre são exigências ditadas pelo conteúdo desenvolvido pelo texto. Uma ilustração, por exemplo, pode ser comentada no texto e, então, torna-se imprescindível sua presença. No caso do gênero de texto em foco, não há uma exigência dessa natureza. Portanto, o uso que os estudantes fizeram da ilustração revela mais um vínculo forte desses escritores com formas não escritas de comunicação. Talvez o desgaste provocado pelo esforço cognitivo com a produção escrita os tenha motivado a colocar energia na complementação da tarefa fazendo uso do desenho. Além disso, desenhar pode representar para alguns estudantes uma atividade mais lúdica do que escrever, pelo mesmo motivo da sobrecarga cognitiva, e a fábula, enquanto gênero literário instiga a imaginação e a representação estética do conteúdo. A ilustração pode ter essa finalidade estética e lúdica.

Desenvolver ilustrações, gráficos, esquemas que complementem o texto escrito pode ser, portanto, uma interessante estratégia de ensino porque pode possibilitar aos estudantes com menos recursos desenvolver o pensamento usando múltiplas linguagens e a interação entre elas pode ser estimulante enquanto procedimento de autoria.

Com relação às representações do conteúdo, até o 4º ano, o esforço dos estudantes concentrou-se na reprodução do original, na recuperação de sua rede de sentidos e na manutenção da coerência temática. Observamos como é difícil reter e reproduzir o sentido simbólico de uma fábula para os estudantes mais jovens, tarefa especialmente dificultada pelo não reconhecimento da infra-estrutura geral do gênero e, portanto, pela pouca possibilidade de representação do texto.

Como o gênero do texto em construção representa uma limitação para o estilo individual, os estudantes também esbarraram nesse obstáculo representado pelo gênero, sem saber como articular os segmentos narrativos que o compõem. Ao buscarem a formulação de um estilo individual, atuaram aleatoriamente para reformular as seqüências narrativas e acabaram por desarticular os traços do gênero e descaracterizar a fábula.

Atribuir forma ao conteúdo pareceu-nos, portanto, aprendizagem necessária. Não basta conhecer o conteúdo, formular o problema retórico de modo complexo, representar o leitor se

não houver representação do texto. O estudante que não domina a estrutura composicional do gênero não responde adequadamente ao problema. Há um conjunto de saberes sobre o texto que o estudante precisa aprender. O ensino não pode focar um ou outro procedimento, mas o conjunto deles em toda a extensão da escolaridade.

Estamos insistindo na relação entre as representações do conteúdo e do texto, pois se a relação forma e conteúdo é tão estreita, como discutimos anteriormente, talvez seja mais estimulante para a aprendizagem da escrita provocar a percepção da infra-estrutura do texto, de mecanismos de textualização e de enunciação (BRONCKART, 2003) e chamar a atenção, mesmo de estudantes muito jovens, para representações possíveis do texto, distribuindo esses conteúdos pelos anos de escolaridade, de modo a orientar a aprendizagem dos estudantes para o desenvolvimento de um padrão de textualidade que considere suas possibilidades cognitivas de resolução de problemas e também propicie um desenvolvimento progressivo das habilidades de escrita.

Desse modo, não estamos contestando as investigações dos pesquisadores acerca dos estágios da aprendizagem, mas propondo que, já que os estudantes, no primeiro estágio, não são capazes de manter na memória de trabalho objetivos para o texto e o leitor, a escola deve criar programas de ensino de modo a ajudá-los a construir, ao longo do Ensino Fundamental, habilidades para que essas representações se façam, para que as aprendizagens do primeiro estágio efetivamente se realizem e assim se criem as condições para o desenvolvimento do próximo estágio.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

À medida que o indivíduo se socializa e sua participação avança pelas esferas sociais letradas, constrói uma imagem de si associada aos textos que escreve. Temos a tendência de associar os indivíduos aos textos que produzem e a perceber, assim, suas “identidades discursivas” (BAZERMAN, 2007), ou, diríamos, suas identidades de autor.

É essa identidade que se reconhece quando vemos o nome do escritor em um texto. Segundo Foucault (2006), o nome do escritor pode validar a existência singular de um discurso porque carrega consigo uma certa imagem de autor. E porque inaugura um modo singular de ser do discurso, instaura a ruptura e funda um discurso transgressor.

Por outro lado, o discurso, enquanto objeto de apropriação, historicamente passou a ser um produto, um bem. Para Foucault (2006), o escritor, ao mesmo tempo em que pratica sistematicamente a transgressão, tem todos os benefícios da propriedade garantidos. Portanto, sonegar a aprendizagem da escrita é também tirar dos indivíduos o direito de participar desse mercado de consumo como produtor de bens.

Essa compreensão imprime valor ao ato de escrita, no sentido de que ao ensinar um estudante a escrever, não estamos ensinando a ele uma técnica, mas estamos lhe ensinando projetar-se como autor, construir sua identidade de autor e usar seu discurso de forma a fazer valer sua posição no mundo empírico.

Os indivíduos não possuem necessariamente apenas uma identidade de autor, mas podem possuir múltiplas identidades, uma vez que sua participação em uma dada esfera se dá em conexão com outras esferas sociais nas quais também formulam discursos. Portanto, à medida que os indivíduos ampliam sua participação social, assumem suas identidades de autor e são reconhecidos socialmente.

A preocupação da escola com a socialização dos indivíduos tem, portanto, estreita relação com a aproximação dos estudantes dos diferentes sistemas discursivos. É preocupação dos professores facilitar o trânsito dos estudantes por diferentes esferas discursivas e promover experiências de linguagem diversas a fim de que os estudantes exercitem e aprendam quais são os procedimentos de autoria possíveis em cada gênero de discurso. Reconhecer a esfera discursiva e compreender como ocupar uma posição discursiva e comunicá-la é fundamental para o projeto de uma aprendizagem significativa da escrita.

A função autor não se constitui espontaneamente como atribuição de um discurso a um indivíduo. Resulta de uma operação complexa que constrói um certo ser racional a que

chamamos autor. Segundo Foucault (2006), o autor é quem permite explicar tanto a presença de certos acontecimentos numa obra, como suas transformações, deformações e modificações diversas.

A compreensão de Bakhtin (2003b) de que todo enunciado é resposta porque é um elo na cadeia de comunicação discursiva e que toda compreensão (audição ou leitura) é prenhe de resposta porque o todo enunciado instaura uma atitude responsiva no interlocutor é fundamental para a aprendizagem da escrita. Somente sob esse prisma conseguimos compreender o processo de composição dos textos e empreender ações que auxiliem os estudantes a escrever, considerando os milhares de fios dialógicos implicados em seu discurso.

Na escola, quando um professor sugere uma produção de textos aos estudantes, desencadeia um diálogo. Cada aprendiz reformula essa solicitação de acordo com suas possibilidades de resposta, conforme demonstraram Flower e Hayes (1981). O diálogo então se desdobra em muitos outros. Para responder à solicitação do professor, o estudante negocia com o conhecimento que tem armazenado em sua memória e tecer representações da demanda inicial, do conteúdo, do texto, do autor e do leitor. É nesse processo que pode ter início o diálogo com outros textos, que será retomado durante todo processo à medida que o leitor renova suas representações.

No caso dos textos de estudantes analisados no capítulo 6 desta tese, cada exemplar é uma representação da fábula lida ou narrada, objeto da reescrita. Em função dessa relação referencial entre os textos produzidos e o original, cada reescrita dialoga de um modo singular com o texto fonte. É assim que foram construídas as representações para o conteúdo, o texto e o autor.

De quantas maneiras se pode contar a mesma história? Essa questão é um desafio para os estudantes. Se observarem como outros autores contam histórias, como se fazem representar, que tom imprimem à narração, quais os traços que definem a identidade de cada narrador, quais os recursos lingüísticos utilizados em cada circunstância, como produzir o efeito da coesão ou da coerência e progressão temáticas, enfim, se os estudantes tiverem repertório para reconhecer os procedimentos de autoria de um texto, lingüísticos e extralingüísticos, certamente poderão usá-lo como conhecimento prévio quando forem tecer suas próprias representações para a produção de um texto.

O que move o estudante a escrever é a solicitação objetiva que lhe foi feita. Porém o que o mantém escrevendo é o diálogo que estabelece com seu texto e com todas as representações que tece. Portanto, para compreender a produção do estudante, o professor

precisa reconhecer a demanda a que o estudante está respondendo e o diálogo que o mantém produzindo.

Segundo Bakhtin (2003b), o discurso sempre se traduz como um enunciado pertencente a um sujeito, um autor, só assim o discurso assume sua existência. Ao representar o problema retórico que demanda sua escrita, os estudantes assumiram uma posição de sujeito do discurso e, com ele, uma imagem que tinham de si próprios como narradores da fábula. Em todos os textos observa-se o exercício, na maioria das vezes tímido, de composição de uma identidade de autor. É possível observar as figuras do narrador bem humorado, do narrador comportado e obediente, do narrador delicado e gentil, do irônico, do audaz, enfim, figuras pouco desenvolvidas porque esses escritores não aprenderam a produzir essas imagens ou não investiram fortemente nessa representação. Mas em todas as reescritas não houve apenas a reprodução de um texto, mas sua recriação e, mesmo que muito próxima da versão original, todas elas trouxeram a marca de seu autor.

A forma estética resulta de uma ação intencional de autoria. Quando Bakhtin (2005) se reporta a Dostoiévski para analisar a dialogia, deixa claro que há uma intenção do autor no uso desse procedimento de representação dos personagens. Para o estudante ser bem sucedido, talvez o professor tenha que tornar esse procedimento mais visível para que ele possa deliberadamente utilizá-lo.

Hoje, a aprendizagem na escola ainda está centrada na leitura, ferramenta fundamental na vida escolar. Porém, compreender o funcionamento da escrita exige ler e escrever. A possibilidade de produzir textos é para o estudante tão fundamental como a de ler. Ser autor supõe a capacidade do indivíduo de se posicionar no mundo por meio do discurso, assumir uma voz, um lugar.

As abordagens tradicionais de ensino da língua durante muito tempo preconizaram o ensino da gramática, privilegiaram o estudo do sistema da língua com o pressuposto de que esse conhecimento gerava o conhecimento de que os estudantes necessitavam para produzir e interpretar textos. Porém, não se comprovou que o estudo da gramática da língua pudesse ensinar sobre o funcionamento textual e produzir bons escritores (POSSENTI, 2001).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, 1998) evoluíram no sentido de eleger como foco o estudo de gêneros diversificados de texto. Porém, a falta de estudos voltados para a compreensão do processo de escrita e dos procedimentos de autoria envolvidos pode fazer com que a gramática seja simplesmente substituída pelo estudo dos gêneros, sem que se descubra como se pode ajudar um estudante a aprender a escrever textos de qualidade.

Os estudos da lingüística textual que analisam os mecanismos de textualização e descrevem como o sentido se constitui nos textos podem ser ferramentas fundamentais para o ensino da escrita. Entretanto, sem o conhecimento dos procedimentos de autoria que o escritor põe em prática enquanto escreve, não podemos compreender o que ele necessita aprender para evoluir em sua escrita. A compreensão do processo de escrita e do funcionamento dos procedimentos de autoria pode constituir ferramenta para o estabelecimento de critérios para escolha dos conteúdos e métodos de abordagem da escrita.

A constatação da necessidade de uma prática contínua para o desenvolvimento da aprendizagem da escrita (Kellogg, 2008) para um escritor vir a ser um especialista, um profissional da escrita, pode explicar por que alguém que na infância escreve com facilidade pode tornar-se um adulto com pouco domínio da escrita. Pode explicar também porque o domínio do sistema lingüístico exercitado no início do primeiro estágio não garante por si só a competência para produzir textos. E pode explicar por que estudantes de graduação e pós-graduação têm dificuldades em produzir trabalhos acadêmicos. A falta de continuidade na aprendizagem pode interromper ou não instaurar ou não desenvolver suficientemente as habilidades necessárias para responder às demandas que um adulto tem para escrever, quando a escrita envolve a coordenação de tarefas diversas em um processo complexo

Esperamos ter demonstrado neste trabalho que todo ato de escrita é um movimento singular de representação simbólica, portanto, é um ato de autoria de um escritor em atividade social de comunicação. E que os procedimentos de autoria que descrevemos podem ser ferramentas auxiliares na compreensão do processo de aprendizagem da escrita que os estudantes desenvolvem na escola e, mais do que isso, que é possível ensinar procedimentos de autoria para promover e organizar a aprendizagem da escrita pelos estudantes.

A produção de pesquisa sobre a aprendizagem da escrita de textos ainda é bastante incipiente. Muitas são as questões que se abrem para investigação.

As pesquisas que fundamentaram esta tese e que tratam do processo de escrita do texto estavam, em sua maioria, baseadas em análises de textos de estudantes adultos, universitários. Observar como estudantes, em cada fase da escolaridade, desde a aquisição da escrita, operam a produção de textos e em que medida o processo que desenvolvem durante essa produção é semelhante ao dos estudantes adultos é uma pesquisa ainda a ser feita entre nós.

Por outro lado, observar como os escritores profissionais escrevem, descrever as regularidades entre os procedimentos que utilizam em função de variáveis como o gênero de texto que produzem ou a esfera a que pertence o gênero é pesquisa que poderia nos auxiliar na descrição dos procedimentos possíveis em cada esfera e em cada gênero.

Um outro objeto de pesquisa a ser investigado é o processo de produção de textos de estudantes de um mesmo nível de escolaridade, verificando regularidades no uso de procedimentos de autoria que permitam descrever etapas na evolução dos processos de escrita e no uso dos procedimentos de autoria em determinado intervalo de escolarização. Em nossa pesquisa observamos, por exemplo, que as representações de conteúdo evoluem na medida em que os estudantes dominam as representações gráficas do texto.

É preciso ainda investigar a gestão dos procedimentos de autoria nas atividades de planejamento e revisão e analisar como essas atividades podem ser orientadas pelo professor de modo a desencadear aprendizagens significativas nos estudantes.

Muitas outras investigações são desejáveis para a compreensão do problema do ensino de língua portuguesa no Brasil. Apenas com a sistematização do estudo nesse campo será possível formar professores com competência para o ensino da escrita de textos na escola. Não é objetivo da escola produzir escritores profissionais, mas indivíduos competentes para produzir textos que lhes permitam participação social e a construção de identidades de autores no mundo letrado.

REFERÊNCIAS

- ADAM, J.M. Les Textes: **Types et prototypes**. Paris: Nathan, 1992.
- ASH, R.; HIGTON, B. **Fábulas de Esopo**. Tradução Heloisa Jahn. São Paulo: Companhia, 1997.
- BADDELEY, Alan D. **Working Memory**. Oxford: Oxford University Press, 1987.
- BAKHTIN, M., VOLOCHINOV, V.N. La structure de l'énoncé. In: TODOROV, Tzvetan. **Mikhaïl Bakhtine: le principe dialogique**. Suivi de Écrits du Cercle de Bakhtine. Paris: Seuil, 1981, p.287-316.
- _____, _____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2002.
- BAKHTIN, M. O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária. In: _____. **Questões de literatura e de estética**. A teoria do romance. Tradução Aurora Fornoni Bernardini et al. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 2002a, p. 13-70.
- _____. O discurso no romance. In: BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética**. A teoria do romance. Tradução Aurora Fornoni Bernardini et al. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 2002b, p. 71-210.
- _____. Formas de tempo e de cronotopo no romance. In: BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética**. A teoria do romance. Tradução Aurora Fornoni Bernardini et al. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 2002c, p. 211-362.
- _____. O autor e a personagem na atividade estética. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003a, p. 3-192. (Original russo, 1920-1930)
- _____. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003b, p.261-306.
- _____. O problema do texto na lingüística, na filologia e em outras ciências humanas. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003c, p.307-335.
- _____. Reformulações do livro sobre Dostoiévski. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003d, p.337-357.
- _____. Metodologia das ciências humanas. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003e, p.393-410.
- _____. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

BARBOSA, J. J. **Alfabetização e leitura**. São Paulo: Cortez, 1994.

BARTHES, Roland. **O Rumor da língua**. Tradução António Gonçalves. Lisboa: Edições 70, 1987.

BAZERMAN, Charles. **Escrita, gênero e interação social**. Organização Ângela Paiva Dionísio e Judith Chambliss Hoffnagel. Tradução e adaptação Judith Chambliss Hoffnagel (responsável). São Paulo: Cortez, 2007.

BAZERMAN, Charles; RUSSELL, David R.(Orgs.). **Writing Across the Curriculum**. Davis (CA,USA): Hermagoras, 1994, 242 p. (Landmark Essays, v. 6).

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de língua portuguesa e contexto teórico-metodológicos. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros Textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 37-46.

BILLOUET, Pierre. **Foucault**. Tradução Beatriz Sidou. Revisão técnica Carlos José Martins. São Paulo: Estação Liberdade, 2003.

BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005.

BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 1ª a 4ª série**. Brasília: SEF/MEC, 1997.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa: 3o e 4o ciclos do Ensino Fundamental**. Brasília: SEF/MEC, 1998.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. Tradução Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2003.

_____. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Organização Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Tradução Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

BRUNER, J. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

BRUNER, J. & WEISSER, S. **A invenção do ser: a autobiografia e suas formas**. In: OLSON, D. R. & TORRANCE, N. Cultura escrita e oralidade. São Paulo: Ática, 1997.

CALKINS, Lucy McCormick. **A arte de ensinar a escrever: o desenvolvimento do discurso escrito**. Tradução Daise Batista. Porto Alegre: Artmed, 1989.

CASTRO, Deise Ferreira Viana. Investigando o uso de L1 no processo de escrita em L2: uma abordagem qualitativa. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**. Ano 3, n. 5, 2005.

CERTEAU, Michel de. Ler: uma operação de caça. In: _____. **A invenção do Cotidiano: 1. Artes de fazer**. Tradução Ephraim Ferreira Alves. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 259.

CHARTIER, R. **A ordem dos livros**. Tradução Mary Del Priore. Brasília: UNB, 1994.

_____. **Os desafios da escrita**. Tradução Fúlvio M. L. Moretto. São Paulo: UNESP, 2002.

_____. (Org.). **Práticas da Leitura**. Tradução Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

CLARK, L.; HOLQUIST, M. **Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

DARNTON, Robert. História da leitura. In: BURKE, Peter (Org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. Tradução Magda Lopes. São Paulo: UNESP, 1992, p. 199.

DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito**. Campinas: Pontes, 1987.

EAGLETON, Terry. **Teoria da Literatura: uma introdução**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

ESTEVES, Isabel de Lourdes. **As prescrições para o ensino da caligrafia e da escrita na escola pública primária paulista (1909-1947)**. 2002. 158f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristóvão; CASTRO, Gilberto de (Orgs.). **Vinte ensaios sobre Mikhail Bakhtin**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Ensino da escrita e escolarização dos corpos: uma perspectiva histórica. In: _____. (Org.). **Modos de ler, formas de escrever: estudos de história da leitura e da escrita no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FLOWER, L.; HAYES, J. R. Identifying the Organization of Writing Processes. In: GREGG, L. W.; STEINBERG, E.R.(Orgs.). **Cognitive Processes in Writing**. Hillsdale (NJ,USA): Lawrence Erlbaum Associates, 1980, p. 3-30.

_____. A Cognitive Process Theory of Writing. **College Composition and Communication**, USA, v. 32, n. 4. p. 365-387, dez. 1981.

_____. The cognition of discovery: defining a rhetorical problem. In: PERL, Sondra (Org.). **Writing Process**. Davis (CA,USA): Hermagoras, 1994, p. 63-74.

FLOWER, Linda. **The Construction of negotiated meaning: a social cognitive theory of writing**. USA: Southern Illinois University, 1994, 335 p.

FORTUNATO, Márcia. **Autoria sob a materialidade do discurso**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Tradução Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1994.

FOUCAULT, Michel. **O que é um autor?**. Tradução António Fernando Cascais e Edmundo Cordeiro. Lisboa: Veja, 1992.

_____. **A Ordem do Discurso**. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2000.

_____. **A Arqueologia do Saber**. Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

_____. **As palavras e as coisas**. Tradução Salma Tannus Muchail. 9. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. O que é um autor?. In: FOUCAULT, Michel. **Estética**: Literatura e Pintura, Música e Cinema. Organização e seleção de textos Manoel Barros da Motta. Tradução Inês Autran Dourado Barbosa. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006, p. 264 (Ditos e Escritos, vol 3).

GARCIA, Othon M. **Comunicação em prosa moderna**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1969.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998

HAVELOCK, Eric. **Prefácio a Platão**. Tradução Enid Abreu Dobránsky. Campinas, SP: Papirus, 1996.

_____. A equação oralidade-cultura escrita: uma fórmula para a mente moderna. In OLSON, D. R. e TORRANCE, Nancy. **Cultura escrita e oralidade**. Tradução: Valter Lellis Siqueira. 2.ed. São Paulo: Ática, 1997.

HAYES, John R. A new framework for understanding cognition and affect in writing. In: LEVY, Michael C.; RANSDELL, Sarah (Eds). **The science of writing**: theories, methods, individual differences and applications. Mahwah (NJ, EUA): Lawrence Erlbaum Associates, 1996, p. 1-27.

ILLICH, I. Um apelo à pesquisa em cultura escrita leiga. In: OLSON, D. R.; TORRANCE, N. **Cultura escrita e oralidade**. Tradução Valter Lellis Siqueira. São Paulo: Ática, 1997, p. 35.

INEP. **Enem**: Relatório Pedagógico 2007. Brasília: INEP, 2008. Disponível em <http://www.inep.gov.br/download/enem/Relatorio/ENEM_2007.pdf>. Acesso em 18 de janeiro de 2009.

_____. **Prova Brasil e Saeb**. Disponível em <<http://provabrasil.inep.gov.br>>. Acesso em 12 de março de 2009.

_____. **Prova Brasil 2007**. Brasília: INEP, 2007. Disponível em <<http://sistemasprovabrasil2.inep.gov.br/ProvaBrasil/2007/SP/35054707.pdf>> Acesso em 12 de março de 2009.

_____. **Prova Brasil 2005**. Brasília: INEP, 2005. Disponível em <<http://sistemasprovabrasil2.inep.gov.br/ProvaBrasil/2005/SP/35054707.pdf>> Acesso em 12 de março de 2009.

JAKOBSON, Roman. **Linguística e Comunicação**. São Paulo: Cultrix, 1975.

KATO, Mary A. **No mundo da escrita**. Uma perspectiva psicolinguística. 2 ed. São Paulo: Ática, 1987.

KELLOG, R.T. . Training Writing Skills: A Cognitive Developmental Perspective. **Journal of Writing Research**, v.1, n.1, p.1-26, jun.2008. Disponível em: <<http://sig-writing.publication-archive.com/public?fn=enter&repository=2&article=388>>. Acesso em 09 jan. 2009.

_____. Attentional overload and writing performance: effects of rough draft and outline strategies. **Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition**. USA: American Psychological Association. 1988, v. 14, p. 355-365.

KOCH, Ingedore Villaça. **A coesão textual**. 20. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

_____. **O texto e a construção dos sentidos**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. **Introdução à Linguística Textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2006

LEVY, Michael C.; RANSDELL, Sarah. Writing Signatures. In: _____. **The science of writing: theories, methods, individual differences and applications**. Mahwah (NJ, EUA): Lawrence Erlbaum Associates, 1996, p. 149-161.

LOWENTHAL, D. Como conhecemos o passado. **Projeto história**: revista do programa de Estudos Pós Graduação em História e do Departamento de História da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: EDUC, n. 0, 1981.

MANGUEL, A. **Uma História da leitura**. Tradução Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das letras, 1997.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros Textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 19-36.

MCLUHAN, Marshall. **Os meios de comunicação como extensões do homem**. Tradução: Décio Pignatari. 11. ed. São Paulo: Cultrix, 1999.

MORRISON, Ken. Estabelecendo o texto: a institucionalização do conhecimento por meio das formas históricas e filosóficas de argumentação. In: BOTTÉRO, Jean, et al. **Cultura, pensamento e escrita**. Tradução Rosa Maria Boaventura (francês) e Valter Lellis Siqueira (inglês). São Paulo: Ática, 1995.

OHLWEILER, Beatriz Maria Demoly. **Criação de um jornal na sala de aula de português - língua estrangeira**. 2006, 143f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

OLSON, David R. **O mundo no papel**: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita. Tradução: Sérgio Bath. São Paulo: Ática, 1997.

ONG, W. **Oralidade e cultura escrita**: a tecnologização da palavra. Tradução Enid Abreu Dobránszky. Campinas, SP: Papirus, 1998.

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 7. ed. Campinas: Pontes, 2007.

PATTANAYAK, D. P. A cultura escrita: um instrumento de opressão. In: OLSON, D. R.; TORRANCE, N. **Cultura escrita e oralidade**. Tradução Valter Lellis Siqueira. São Paulo: Ática, 1997, p. 117.

PERL, Sondra (Org). **Writing Process**. Davis (CA,USA): Hermagoras, 1994, 250p. (Landmark Essays, v. 7).

PETRUCCI, Armando. **Alfabetismo, escritura, sociedad**. Barcelona: Gedisa, 1999a.

_____. Ler por ler: um futuro para a leitura. In: CHARTIER, R.; CAVALLO, G. (Orgs.). **História da Leitura no Mundo Ocidental**. São Paulo: Ática, 1999b. vol. 2, p. 203-227.

POSSENTI, Sírio. **Discurso, estilo e subjetividade**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

PUC, DEPARTAMENTO DE LETRAS. **Formação de escritor**. Rio de Janeiro. Disponível em <http://www.letras.puc-rio.br/graduacao/form_escritor.php>. Acesso em 15 de março de 2009.

RIJLAARSDAM, Gert; VAN DEN BERGH, Huub. The dynamics of composing – an agenda for research into an interactive compensatory model of writing: many questions, some answers. In: LEVY, Michael C.; RANSDELL, Sarah (Eds). **The science of writing**: theories, methods, individual differences and applications. Mahwah (NJ, EUA): Lawrence Erlbaum Associates, 1996, p. 107-125.

SANTANA, Eliete Maria Araújo. A influência do contexto de produção na construção de sentido do texto. **Revista da FAEEBA** / Universidade do Estado da Bahia. Salvador: UNEB, v. 1, n. 1 (jan./jun), p. 119, 1992.

SÃO PAULO. **Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental**: Ciclo I. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, 2007a.

SÃO PAULO. **Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental**: Ciclo II. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, 2007b.

SAUSSURE, F. **Curso de Lingüística Geral**. São Paulo: Cultrix, 1971.

SOMMERS, Nancy. Revision Strategies of Student Writers and Experienced Adult Writers. In: PERL, Sondra (Org). **Writing Process**. Davis (CA,USA): Hermagoras, 1994, p. 75-84.

TORRANCE, M.; GALBRAITH, D. The processing demands of writing. In C. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerlad (Eds.). **Handbook of Writing Research**.. New York: Guilford Publications, 2006, p. 67-82. Disponível em www.staffs.ac.uk/personal/sciences/mt15/publications/processing_demands_torrance&galbraith_2005.pdf. Acesso em 06 de outubro de 2008.

TORRANCE, M.; GALBRAITH, D. Revision in the context of different drafting strategies. In L. Allal, L. Chanquoy, & P. Largy (Eds.). **Revision of written language: cognitive and instructional processes**. Amsterdam: Kluwer, 2004, p. 63-86. Disponível em www.staffs.ac.uk/personal/sciences/mt15/publications/GT01_revision.pdf. Acesso em 06 de outubro de 2008.

TYNJÄLÄ, Päivi; MASON, Lucia (Orgs.). **Writing as a Learning Tool**. Netherlands:Kluwer Academic Publishers, 2001, 219p. (Studies in Writing, v. 7).

VAN DIJK, Teun A. **La ciencia del texto**. 6. ed. Barcelona: Paidós, 1983.

VERGER, Jacques. **Homens e saber na Idade Média**. Tradução Carlota Boto. 2.ed. Bauru (SP): EDUSC, 1999.

VIDAL, Diana Gonçalves; GVIRTZ, Silvina. O ensino da escrita e a conformação da modernidade escolar: Brasil e Argentina, 1880-1940. **Revista Brasileira de Educação**, Brasil, n.8, p.13-30, mai./jun./jul./ago. 1998.