

Escrever na Escola: formação de cidadania e espaço para prosa de autor?

OSMAR DE SOUZA*



RESUMO – Este artigo aborda o processo de escrever na escola a partir de uma perspectiva educacional e lingüística, em que o texto é visto como espaço de intersubjetividades e ferramenta de expressão cidadã. Trata-se de uma pesquisa mais bibliográfica, mas que ancora um projeto cadastrado no CNPq, sob liderança do proponente, **ESCRITA E DEMOCRACIA**. O deslocamento a que se procede vai para a palavra “*autoria*”. O conceito *autoria* parte de uma perspectiva de Michel Foucault. Também conceitos produzidos e veiculados pela Análise do Discurso da Linha Francesa atravessam as pesquisas em andamento e este artigo. Os resultados apontam para um estranhamento quanto ao sentido de *autoria*, em relação aos textos produzidos na escola.

Descritores – Escrever na escola; cidadania; prosa de autor.

ABSTRACT – This article addresses the writing process in schools, from an educational and linguistic perspective. It is a more bibliographic research, but serves as an anchor for a project entitled **WRITING AND DEMOCRACY**, led by the proponent, which was registered at the CNPq (National Research Council). The concept of *authorship*, as considered and discussed in the ongoing research, is based on Michel Foucault. Concepts produced and conveyed by the French Discourse Analysis cross the ongoing research projects and this article, too. The results indicate a lack of clear understanding regarding the sense of *authorship*, in relation to the texts produced in schools.

Descriptors – Writing process in schools; citizenship; authorship.



* Doutor em Lingüística, pela UNESP. Professor dos Programas de Mestrado em Educação na Univali (Itajaí) e na Furb (Blumenau). *E-mail: osmar@melim.com.br*
Artigo recebido em: agosto/2002. Aprovado em: dezembro/2002.

INTRODUÇÃO

Lança-se, de imediato, uma pergunta ao leitor: em que instante da vida você percebeu que podia fazer coisas com a linguagem? Frequentemente se lança esta pergunta a acadêmicos, professores em cursos de pós-graduação, lato e *stricto sensu*, ou em formação continuada. A pergunta busca colher dos sujeitos percepções sobre como a linguagem está presente do cotidiano das pessoas e o quanto reifica determinados procedimentos culturais, mas também o quanto modifica, pelo contágio, pela influência do outro. Provavelmente, o leitor aprendeu a se expressar por signos complexos, imitando, inconscientemente diriam os psicolinguistas. Você faz uso social da linguagem para exigências cotidianas, pedir, informar, trocar experiências, entre tantas possibilidades. Com o tempo muitas daquelas atividades passam a ser mais estratégicas e tornam-se mais conscientes. O escrever, com certeza, inicia a partir do momento em que o sujeito se inscreve num ou mais sistemas lingüísticos. Jamais termina, porque implicará o conhecimento pleno de códigos escritos e isso sempre estará em movimento (CASSANY, 1999). Então, a pergunta inicial poderia se transformar agora: em que momento você descobriu que também poderia fazer coisas com a linguagem escrita ou, de outra forma, a linguagem escrita por outros interfere em suas percepções de mundo? Também esta pergunta vem sendo feita aos mesmos sujeitos. Neste caso, impressiona como a escrita vem associada a práticas escolares. Neste artigo, convida-se o leitor a pensar um pouco sobre esta última pergunta.

Convida-se a fazer uma reflexão sobre sua imersão no mundo da escrita. Foi pacífica ou foi traumática? Imaginam-se aqueles sujeitos oriundos de famílias que falam outras línguas e que são alfabetizados, no nosso caso, na língua portuguesa, no registro da norma culta (BAGNO, 1999). E mesmo aqueles que já falam a língua materna, mas num registro diferente do que a escola privilegia, como se vêem nos movimentos de escrita intra e extra-escolares?. Mas não fica aí. Uma vez inserido no universo da escrita, o que terá descoberto? A que gêneros de textos tem sido exposto? (SWALES, 1990) Que práticas educativas levam a pensar a linguagem escrita e suas múltiplas faces? Que relação se dá entre o universo de práticas de escrita dentro da escola com a variedade de material escrito que circula em bancas de

Educação

jornais e revistas, livrarias, bibliotecas públicas (onde há), cebos? Que vínculos se operam entre a escrita, “na escola” (GERALDI, 1997) e as linguagens midiáticas? Cada um desses questionamentos levaria a nichos de pesquisas desafiadoras. Não haveria espaço numa comunicação como esta para ampliar tais provocações. Quer-se apenas fixar em tópicos como: a escritura na escola; a questão da cidadania e a prosa de autor. Estas serão as seções. Atravessando-as, reside um dilema do escrever na escola: para repetir saberes ou para construir ferramentas para inscrever-se como autor.

Inicia-se com uma discussão sobre a escritura na escola, em que emerge um dos pontos conflitantes: para que mesmo serve a atividade escrita na escola? O segundo tópico remete à cidadania, um dos temas transversais, presente nos documentos oficiais, deslocando o olhar para as práticas sociais em que um bom número são excluídos do acesso e do aprofundamento no uso da palavra escrita. Fechando a comunicação, pontua-se a prosa de autor, entendida como aquela em que o sujeito responsabiliza-se pelo seu escrever, revela individualização de seus escritos.

ESCRITURA NA ESCOLA

Por entender a escritura na escola como estratégica, seria ingênuo dizer que tudo é catastrófico, sem sentido, no que tange às atividades escritas propostas. As pesquisas precisariam recolher o que está acontecendo em várias frentes, para se chegar a uma visão mais panorâmica de práticas educativas relacionadas à cultura escrita, em sala de aula. O que se tem como registro vem de congressos nacionais e internacionais que apontam para “denúncias” e “anúncios”. As primeiras mostram equívocos, no direcionamento dado às atividades escritas. Denunciam-se os excessivos apegos gramaticais (CORACINI, 1995, 1999; GERALDI, 1997). As segundas caminham em busca de pesquisa-ação, participante, perseguindo uma escrita mais conseqüente; uma escrita “na escola” (GERALDI, 1997), mas com um olhar para a sociedade, para “as práticas sociais” de uso da escrita (MEURER, 2001). Estas perseguem um nível de letramento (KLEIMANN, 2000;

Educação

SOARES, 1999) que olha a escrita numa perspectiva democrática, próximo do que Nunes (1998) chama escrita para a produção de conhecimento, em oposição a um fazer cópia, parafrástico, denunciado também nas pesquisas por Orlandi (1996).

Nunes (1998) aponta que o sujeito em fase desenvolvida de letramento distingue entre o escrito e o que também ficou subentendido. Esta construção, nas práticas sociais, permite a produção de textos como ferramentas para desenvolver o pensamento. Nas menções da autora, as pesquisas se limitam ao universo das fases iniciais (primeiros ciclos). Nos casos das pesquisas a que se refere este artigo, aponta-se para uma cultura de sala de aula ainda distante de uma preocupação com a autoria.

O escrever parafrástico, neste texto, remete a um dos tópicos mais discutidos na Academia, não só nas pesquisas em programas de Letras; trata-se de uma questão que está na gênese da própria escrita. Aqui significa fazer uso da escrita repetindo o já dito, ouvido e, não raro, com baixíssima coesividade. As pesquisas em andamento vêm apontando que, neste caso, vale-se muito mais de estratégias de preenchimento (ROCCO, 1983) do que de efetiva produção textual. A cultura do preenchimento encontra explicações, na tradição escolar brasileira, em práticas cristalizadas de definir o número de linhas desejadas para uma redação. O conceito de autoria será expandido mais adiante.

Por que se afirma o escrever como estratégico? Porque inscreve o sujeito num universo próprio de representações, de formulações, a que muitos, em inúmeros países, não têm acesso. É demasiado sabido as conseqüências que advêm disso, em termos de exclusão, de manipulação. O sujeito se descobre a cada momento, lendo ou escrevendo. Amplia a sua visão de mundo, consolida uma percepção crítica acerca de tantas crenças, valores, posições políticas. Vê-se, de pronto, a ligação com a cidadania, que será objeto da próxima seção. Adverte-se, assim, que, embora o objeto do artigo seja o escrever, estará sempre vinculado a uma relação com a capacidade, criticidade e também frequência leitora de cada um. Tal relação não é simétrica.

Entender a manifestação escrita como “representação”, refração da realidade, faz parte da construção social do sujeito, para ampliar o seu “poder simbólico” (BOURDIEU, 1998). Se é verdade que, pelo de-

Educação

sempenho oral, manifestam-se determinadas relações de poder (pai que persuade o filho e vice-versa; o professor que adverte o aluno, o aluno que negocia com o professor), a natureza desse poder, pela manifestação escrita, tem campos muito menos explorados, nos micropoderes que se constroem (FOUCAULT, 2000). Bourdieu afirma que todo agente social aspira, na medida de seus meios, ao poder de nomear e de constituir o mundo, nomeando-o: mexericos, calúnias, maledicências, insultos, elogios, acusações, críticas, polêmicas, locuções, são apenas a moeda cotidiana dos atos solenes e coletivos de nomeação, celebrações ou condenações de que se incumbem as autoridades universalmente reconhecidas. Mas se poderia acrescentar que, pela palavra escrita, outras possibilidades se abrem e é, nisso, que reside à crueldade da exclusão dos que não têm acesso à escrita. Talvez da parte de quem ficou privado da cultura letrada se observe o mundo de outras maneiras, mas isso já é outra conversa.

A cultura letrada remete a signo institucionalizado (BAKHTIN, 1995). Isso mantém vínculo com a noção de “representação”, do parágrafo anterior, conseqüentemente implicado na noção de “poder simbólico”. Porque pela palavra, traduzida em textos, o sujeito não só reflete a realidade expressa, mas a refrata também. Tanto o refletir quanto o refratar estão relacionados às orientações ideológicas envolvidas em cada processo. Compreender um signo (um texto) implica, para Bakhtin, aproximar o signo apreendido (escrito) de outros já conhecidos. Mas entende que essa cadeia, do que ele chama “criatividade”, é única e contínua, o que aponta para a tensão entre o individual e o social, ou a “individualização” das idéias, de que se vai tratar quando falar de “prosa de autor”.

Nesse ponto poder-se-ia olhar para o escrever na escola: em que medida se reconhecem as representações de mundo que o aluno traz para a escola? Quer-se realmente ouvi-lo? Na escola, não raro, assiste-se a um apagamento da voz do aluno ou a manifestação dela apenas para fins de estudos gramaticais. Reconhece-se que os estudos gramaticais têm sua importância como ferramenta para o uso adequado do código escrito (CASSANY, 1999). Mas reduzir a textualidade à ex-

Educação

ploração gramatical seria limitar também a “economia das trocas linguísticas” (BOURDIEU, 1998).

Coracini (1999, p.168-169) explicita o que significa escrever em determinadas práticas escolares. Pode equivaler a completar o pensamento do outro e limitar-se a compreender o que já está escrito para poder dar prosseguimento. Pode também apenas significar a representação de papéis, assumindo alguns de atores sociais. Tende também a internalização de modelos, com estrutura fixa. Presume-se que, dadas outras categorizações, outros sentidos seriam registrados.

Para fechar, então, esta seção, retoma-se a pergunta com um deslocamento ainda mais específico: quando você descobriu, na escola, que poderia fazer uso social da escrita? Ou: foi na escola que ocorreu esta descoberta?

A QUESTÃO DA CIDADANIA

Este tópico origina-se de um incômodo pessoal do autor deste artigo. Este é filho de pai analfabeto. Este fato não o impediu de exercer um certo tipo de cidadania. Mostrou-se sempre preocupado com as questões públicas, sempre teve a sua opinião formada a respeito de partidos políticos, assumiu publicamente suas posições, brigou por elas. Mesmo não tendo estudado, foi presidente da Associação de Pais e Professores na primeira escola construída na comunidade em que morou por muito tempo, escola rural. Foi fundador, jogador e presidente do primeiro clube de futebol organizado no mesmo lugar. Mudou-se para outros lugares, mas sempre marcando presença com suas posições, sua solidariedade, seu compromisso social. Registra-se subjetivamente isso porque se entende que a breve história de seu pai, num país como o Brasil e como muitos no mundo não deve ser exceção. Impõe, assim, uma percepção de cidadania que antecede à palavra escrita. O chamado senso crítico, tão propalado na literatura, em diferentes campos do saber, também não é privilégio de quem detém o domínio do escrever. Mas é forçoso reconhecer que muitos limites são impostos a esses sujeitos. Quais seriam os mais significativos? Arrisca-se a refletir sobre alguns, não necessariamente na ordem que se apresentam.

Educação

Um deles é a limitação de um exercício de recursividade que o texto escrito permite. Tanto na atividade de escrever como de ler pode-se retornar a qualquer momento, rever, substituir, mudar tudo. Esses movimentos vão permitindo a construção de conhecimentos, de percepções de mundo que a atividade apenas oral até contempla, mas com um poder de historicidade muito diluído. E por que a recursividade é importante para pensar cidadania? Entre tantas razões, porque trabalha-se com a linguagem em movimento. Isso significa que as coisas “não são”, “as coisas estão”. Imagina o leitor a importância que esta construção representa em termos de análise de leis, dos regimentos escolares, militares. A palavra é território de tensões, de ambigüidades, de polifonias. A isso o analfabeto não tem acesso. Ou se tem, em nível muito rudimentar. Está aí, talvez, uma questão intrigante para as pesquisas: a polissemia, a polifonia, são exclusividades da língua escrita?

Outro limite é o próprio uso social da escrita. Além de espaços cotidianos que exigem o conhecimento de escrita, bancos, hotéis, institutos de previdências, documentos oficiais, o sujeito sem a escrita fica ainda privado de imergir em jornais, revistas, livros, restringindo a construção do imaginário pessoal e social. As restrições tendem ao nível estratégico, entendido como aquele em que há vozes diferentes, falando de questões cotidianas ou mais elaboradas, ao tempo em que permite o cruzamento da própria voz de quem escreve ou lê. Assim, sabe-se que na fala tende-se a ser porta-vozes do que circula socialmente, mas pouco se alcança do jogo contraditório incurso nessas manifestações. Na escrita, pelo desvelamento, o jogo é imanentemente contraditório. O sujeito que se constrói com a escrita e pela escrita caminha convivendo com a dupla face da palavra, o dito e o não dito (DUCROT, 1977). Na oralidade, é possível também exercer isso, mas o imediato ofusca o poder crítico do dito ou não dito.

A escrita, vinculada à categoria cidadania, impõe olhar também para o sentido de texto público. Este debate surge na esteira das discussões que envolvem o leitor de textos escolares. Em algumas práticas educativas, denunciam pesquisas como as de Coracini, já citadas, elege-se o professor como leitor privilegiado e único. A diversidade de

Educação

leitores é um convite que se faz a ações mais democratizantes na escola. Começa pelos demais alunos e se estende pelos professores, administradores e supervisores escolares e ganha os espaços da comunidade. A exigência do sentido público é denunciada por Geraldi (1997), ao distinguir “produção de texto” e “redação”. Esta se aproxima, no entender dele, de textos escritos “para a escola”; aquela, de textos escritos “na escola”. Os escritos para a escola não passariam de simulação; na escola, constituiriam exercício real, para situações reais.

Se a reflexão prosseguir em termos de instâncias reais, é difícil imaginar um texto escrito que não tenha um caráter público, conforme delimitado acima. Um simples bilhete escrito casualmente pode ser um documento histórico, portanto sujeito à exegese e à hermenêutica públicas. Mesmo as redações escritas “para a escola” têm servido para muitas pesquisas, também recuperando-se um certo sentido de público. Pode-se reduzir a críticas docentes, mas também se transformar em análises em vários domínios de pesquisas em ciências da linguagem ou de educação.

O sentido público aponta para as exigências da escola, na direção do escrever como exercício de cidadania. Tem havido preocupação em usar o jornal como material cotidiano das atividades escolares? Que inserções são feitas de revistas gerais, da chamada “cultura periférica”, ou as de prestígio? Os alunos são iniciados na prática de organizar um jornal? As pesquisas bem que poderiam trazer informações do que vêm ocorrendo em relação a tais questionamentos. O que se tem recolhido em pesquisas individuais orientadas mostra: a) alunos já no ensino médio manejam com muita dificuldade um jornal. Desconhecem determinados gêneros específicos como editorial, ensaio, informe científico; apresentam menos dificuldades em gêneros mais estabilizados, como notícia, propaganda, horóscopo. b) Os jornais, quando a escola faz assinatura, tendem a permanecer na sala dos professores (GREBE, 2000; Cabral, 2000). c) Quando professores solicitam revistas, fazem-no aleatoriamente, sobre temáticas do currículo (idem). d) O uso da biblioteca nem sempre tem o cuidado necessário à formação do leitor/escritor. Não raro é espaço para alunos “indisciplinados” (idem).

Educação

Quando se pensa a escrita numa perspectiva social, democratizante, inevitavelmente leva-se a se questionar sobre o próprio conhecimento veiculado, produzido. Sabe-se que nem todo o conhecimento é bom, para algumas organizações. Escrever, ler, em alguns casos pode ser perigoso. Pode desestabilizar instituições, desfazer crenças, problematizar valores. Isso tudo é inevitável e até ocorre também com a linguagem oral. Afinal, viver em sociedade não é conflituoso? A história também revela o uso maléfico que opressores fizeram no uso da palavra escrita, pelas leis, para as vigilâncias (FOUCAULT, 2000).

Para finalizar esta seção, cabe uma observação sobre a suposta oposição entre cultura oral e cultura escrita. Vale inserir uma fala de Hébrard (in: ABREU, 1999), ao abordar a história da leitura (a que a escrita escolar necessariamente está vinculada), numa perspectiva da história cultural, questiona a oposição clássica entre oralidade e escrita. Pela oposição, aquele que aprende a ler passaria do mundo da cultura oral ao mundo da cultura escrita. Para ele, esta maneira de pensar trata a oposição como uma invariante antropológica, com o que não concorda, preferindo vê-la como algo móvel. Diz que: “no decorrer dos séculos, o estatuto simbólico da escrita, as funções dos letrados”, as finalidades e os usos práticos da leitura mudaram. Não somente a fronteira separando oral e escrito deslocou-se, mas as características da cultura escrita e, por conseguinte, as da cultura oral, modificaram-se (p. 73).

Retomando a pergunta, ou ampliando o questionamento: quando você descobriu que podia exercer a cidadania usando a escrita?

A PROSA DE AUTOR

A prosa de leitor vem sendo assumida como a expressão escrita preocupada com o leitor. Em oposição, há a prosa de escritor, dirigida predominantemente ao próprio escritor. É o escrito para ele mesmo. Cassany (inédito) propõe uma outra percepção: a prosa de autor. Pelas justificativas apresentadas, sugere a escrita mais egocêntrica, mas também inovadora, subversiva, até certo ponto. Passou-se a dialogar com diferentes autores tentando entender melhor esta relação prosa de

Educação

leitor e prosa de autor. É o tópico a expandir um pouco mais nesta seção.

Numa comunicação apresentada no IV Seminário de Pesquisa em Educação, Região Sul, em novembro de 2002, o proponente discutiu a “autoria”, principalmente a partir de duas posições: Foucault (1997) e Orlandi (1996). Neste artigo, busca-se em Bakhtin (1995) uma primeira fala, para reorientar e discutir as reflexões daqueles autores. É dele o princípio que “cada campo da realidade ideológica tem seu próprio modo de orientação”. Refere-se, explicitamente, à ciência, ao sistema jurídico, às artes. Deriva desse princípio que não se pode falar de autoria sem a cautela para as especificidades dos gêneros textuais e para as comunidades discursivas a que cada expressão se filia. Ao mesmo tempo, aponta para a natureza social de autoria. Ninguém é autor sozinho. A interdiscursividade e a intertextualidade pertencem à natureza do texto, deixando opaca a voz de quem escreve. Ou em sua própria palavra: “compreender um signo consiste em aproximar o signo apreendido de outros signos já conhecidos”.

Mas Bakhtin reconhece a posição do sujeito na cadeia de criatividade e de compreensão como única. Ocorre uma cadeia ideológica que se estende de consciência individual em consciência individual, mas só se torna consciência na interação social. Reconhece uma tensão entre o sujeito em sua historicidade particular, que também é social, mas vislumbra um espaço para a individualização no uso e no significado atribuído ao signo (texto). Bakhtin só vê o signo no terreno inter-individual, o que abre espaço para o papel que o leitor desempenha na atribuição de sentido em um texto, conseqüentemente reconhecendo a autoria. Esse tópico aproxima Bakhtin e Foucault, discutido mais adiante, ainda que venham de escolas diferentes: o primeiro das ciências da linguagem; o segundo, da Filosofia.

Uma distinção é feita por Bakhtin entre indivíduo e individualidade, que ajuda a compreender autoria. O indivíduo vem definido pelo campo biológico. Aí se encontra “um” ser. A individualidade se apresenta como uma superestrutura ideológica semiótica, de natureza social. É associado a esta última categoria que se pode filiar “autoria”. A esta altura parece não residir alternativa para alguém ser autor. Mas Bakhtin recoloca o movimento pessoal ao dizer que todo pensamento

Educação

de caráter cognitivo materializa-se em minha consciência, em meu psiquismo, apoiando-se no sistema ideológico de conhecimento que lhe for apropriado. Mas cada um tem o seu sistema psíquico. Parece que é neste sistema psíquico individual que se encontra a matriz da “prosa de autor”. Com alguma cautela, pode-se concordar com Orlandi (1996) que parafrasear não necessariamente significa repetir.

Foucault (1997) e Orlandi (1996) oferecem subsídios para discutir autoria. O primeiro autor trabalha o conceito de forma genérica; a segunda refere-se explicitamente ao fazer na escola. Quatro pontos resumem o pensamento de Foucault: a relação autor/sujeito; uma apropriação penal; a questão da universalidade e a espontaneidade. Atravessando os quatro pontos, o conceito de individualização, que marca o aparecimento da noção de autoria. Orlandi se atém a aspectos que deveriam ser privilegiados pela escola, reconhecendo os movimentos textuais na direção de uma autoria, mesmo que institucionalmente ofereça problemas.

Examine-se o conceito de individualização. Tanto em Foucault quanto em Orlandi autor é uma construção, é uma atribuição de sentidos. Que mecanismos lingüísticos, pragmáticos, comunicativos orientam um leitor para dizer este texto ou esta obra apresenta características únicas? Na história da literatura muitas vezes o reconhecimento de um autor não se dá por uma obra, mas pelo conjunto de escritos. Outras, fica marcado por uma obra que ganha repercussão além fronteiras. Quem determina a individualização não é quem escreve, mas quem lê. Não escapa, portanto, dos jogos de intersubjetividades. Poder-se-ia pensar, então, tanto em nível de um texto, um livro, quanto um conjunto de publicações de um mesmo autor.

E como este conceito se inscreve na vida escolar? Orlandi descarta como responsabilidade da escola a formação do escritor. Possivelmente, esteja se referindo ao escritor literário. A escola formaria o jornalista, o publicitário, o homem de marketing, o orador? Pelo tempo que se passa na escola, constroem-se algumas referências. Mas e o exercício para ser autor seria tarefa da escola? Para Orlandi, sim. Como se pode pensar nisso? Os alunos querem ser autores ou copiadores? Em que movimentos se manifesta a individualização? Autoria se inscreve de

Educação

forma semelhante em diferentes gêneros textuais? Uma bula de remédio, um conjunto de regras de um jogo, uma receita teriam autoria? Uma reescrita de um texto socialmente reconhecido poderia ser considerada “prosa de autor”? No último caso, possivelmente sim; nos primeiros, seria mais complicado.

Recuperando as quatro características foucaultianas, observa-se a relação sujeito/autor. De alguma forma a oposição remete a Bahktin, a respeito de indivíduo e individualidade. O sujeito é um, mas com individualidades possíveis, ou como se prefere chamar hoje “marcas de identidades”. Entre essas, afloram possibilidades de autoria. Quantos sujeitos passam por toda a trajetória escolar sem inscrever-se nela e fora dela como autor? Ou de que tipo de autoria se fala? Pela formação discursiva de Foucault, ele não pensaria em formas homogêneas.

A segunda característica se refere a uma apropriação penal. Foucault refere-se à possibilidade de reconhecimento do autor, a partir do momento em que este passou a ser punido. O que significa punição neste contexto? Vários sentidos poderiam ser problematizados, mas se pensa em duas direções: uma positiva: punição de que resulta o reconhecimento, como a que ocorre com os autores literários, os inventores científicos, o escritor popular que logrou êxito num determinado círculo. A outra negativa, cujas conseqüências seriam a censura, o silenciamento, entre outras. As pesquisas em andamento apontam mais para silêncios e estratégias de preenchimento, atendimento de exigências intra-escolares e muito pouco de desejo de ser autor.

O conceito de universalidade, em termos de autoria, opõe-se à primeira característica, a da individualização. A suposta Literatura Universal, que arrolaria um conjunto de escritores, com reconhecida “autoria”, passa pela problemática das pluriculturas, das diferentes formações discursivas. O que levaria algumas obras a alcançar projeções e reconhecimento em diferentes países e culturas? No eixo específico aqui tratado, talvez o conceito de universalidade estaria ligado à ampliação de competências comunicativas escritas, na direção do responsabilizar-se pelo texto produzido na escola. Orlandi parece direcionar o seu pensamento nessa ótica, ao dizer que é do autor que se cobra responsabilidade, coerência, não-contradição. Isso também remete à não-homogeneização por ver a autoria mais intratextualmente. Aí o

Educação

que se registra é mais a diferença. Constitui-se autor por infinitos caminhos.

Outra categoria derivada de Foucault é a espontaneidade. Uma interpretação possível é a de que a autoria é produzida de certo modo. Ninguém nasce autor; torna-se. Tornar-se autor exige produtos; circulação desses produtos; criticidades correspondentes. Que estratégias são usadas nas escolas, para permitir exatamente a circulação dos produtos, a dialogicidade interpares? Que espaço há para a circulação fora da escola? Volta, então, uma das perguntas do início deste texto: quando você descobriu que podia fazer coisas com o texto escrito? Talvez, seja no momento em que conversou e refletiu sobre seus textos e foi percebendo que outros reconhecem certos traços em seus textos, que sejam diferentes de outros pares, de outras fontes escritas e orais.

O autor deste trabalho tem construído uma distinção entre o escritor autorizado a dizer e o não autorizado (SOUZA, 1994). Com isso queria significar um sujeito expressando vivências pessoais em oposição a outro necessitando dizer o que outros o fizeram. Não se chegou a aprofundar a distinção, porque seu foco era outro. Mas as perguntas reabriram este tópico adormecido e está retornando neste momento. Autor poderia ser entendido como alguém autorizado a dizer, mas não somente experiências pessoais como apontam documentos oficiais e algumas pesquisas, porque isso implicaria um reducionismo. O espaço dos bens simbólicos mereceria também ser garantido. Ser autorizado significa construir um pensamento, formalizá-lo e fazê-lo circular.

Para finalizar, o que estão dizendo as pesquisas em andamento a respeito do escrever na escola? Aqui se refere àquelas gestadas, ampliadas, discutidas nos grupos de pesquisa que o autor deste artigo lidera, em duas universidades e também àquelas desenvolvidas pelo próprio proponente. Das que estão ainda em desenvolvimento, os resultados, ainda incipientes, mas recorrentes, apontam para um estranhamento quanto ao conceito “autor”. Tanto os estudantes de ensino médio como os de ensino superior, neste caso, especificamente estudantes de Letras, predicalizam autoria ligada a textos literários. O

Educação

segundo vem por conta da percepção anterior: uma certa elitização da escrita. Neste caso, só uns privilegiados alcançam a instância de autor.

Uma perspectiva democrática de autoria, como explicitada por Orlandi (já citada), vem se revelando ausente do imaginário dos sujeitos pesquisados, tanto no ensino médio quanto no ensino superior, aí incluídos acadêmicos de Letras, para quem, supostamente, a categoria pertence àquelas imanentes à natureza do curso. Mas reconhece-se a cultura da punição, presente nas práticas escolares de escrita, assim como de que o sujeito se constrói escritor. Confundem-se as predicções de escritor e autor. É compreensível esta indefinição, pelo privilégio que tem ocupado o estudo e a pesquisa voltados para problemas gramaticais, na área de Letras, até bem pouco tempo. Mas e as outras comunidades discursivas também não careceriam dessa democratização? Insiste-se que, no entendimento deste articulista, democratização não se confunde com homogeneização.

Numa pesquisa desenvolvida pelo autor deste artigo, em 2002, registraram-se dizeres que apontam para uma cultura de sala de aula, em que autoria fica implícita. Para contextualizar ao leitor, participaram naquele momento 18 estudantes de Letras. Eles escreveram, durante uma hora, sobre suas histórias como produtores de textos, na escola e fora dela; o que priorizavam na hora de escrever; se preferiam escrever em casa ou na escola e até que ponto eram influenciados por outros textos na hora de escrever e a quem endereçavam os textos.

Nas histórias pessoais, aparecem referências negativas ao escrever na escola, ora atribuindo as limitações ao tipo de comando estabelecido, às estratégias dos professores para provocar uma atividade escrita, ora dificuldades pessoais, de organização, de abordagens temáticas. A audiência do texto mais enfática é o professor. O reconhecimento da autoria fica restrita a ele. As histórias revelam ausência de uma prática mais dialógica, no que se refere à recepção textual do que se produz na escola, ou como atividades para a escola.

A despeito desse reducionismo do professor, revelam preocupação com o leitor, no sentido de orientá-lo, mas muito mais acentuadamente no que se prende a regras gramaticais. Mas há também aqueles que se preocupam em manifestar a sua percepção sobre o que escrevem, a

Educação

quem o fazem, as exigências da comunidade discursiva, os recursos retóricos que domina, entre outros.

Entre escrever em casa ou na escola, registra-se equilíbrio. Nas duas circunstâncias, falam da complexidade de escrever. Para uns escrever na escola permite uma aproximação de vozes, no sentido de leitores privilegiados; para outros, escrever em casa oferece um leque de tempo maior, mas apresenta um ato mais solitário. A exigência de autoria, pela literatura aqui explicitada, prende-se muito mais a fatores intratextuais do que extratextuais.

Neste grupo, a consciência do papel da intertextualidade já se encontra instalada. “Cada nova leitura proporciona ao leitor uma abertura no leque de visão de mundo”, diz um acadêmico. Outro já relativiza a presença intertextual: “as leituras ajudam se souber utilizá-las”. As duas menções se colocam entre o escrever para repetir e o escrever para ser autor.

As pesquisas prosseguem, tanto as que envolvem sujeitos dos dois segmentos privilegiados no momento, como na construção de um referencial teórico para além da perspectiva foucaultiana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo viu-se atravessado por categorias interligadas: escritura escolar, cidadania e prosa de autor. Por questões de limites, omitiram-se informações a respeito dos lugares discursivos de onde emergem as três categorias. Mas, sem aprofundar, vislumbram-se três campos de formações: o pedagógico, o político e o linguístico-textual. O pedagógico prima pelo olhar as práticas sociais de ensino; o político volta-se para ações coletivas, a-disciplinares; e o linguístico-textual, que privilegia tanto aspectos intra como intertextuais. Em que medida esses campos conversam entre si, constitui apenas uma das faces complexas não exploradas aqui. Do que foi tratado, extraem-se as seguintes considerações:

O escrever na escola constitui tarefa intrínseca do fazer pedagógico, sim, em todas as áreas do saber, mas merece a atenção das pesqui-

Educação

sas para tópicos pouco explorados. Um deles possivelmente seja o de ouvir alunos, em diferentes fases de desenvolvimento, o que pensam, o que temem, o que apostam na elaboração de seus textos. As pesquisas rapidamente mencionadas aqui não entraram nesses méritos. Além disso, o que negam, o que silenciam são constitutivos também da linguagem escrita, em ação, especificamente na escola. Mas não esgota aí. Que implicações sociais há do escrever parafrásico?

Ao ouvir alunos, possivelmente emergem pistas para a compreensão de atividades escritas como exercício de cidadania. Em que medida as opções por gêneros textuais específicos, de consumo e circulação nas práticas sociais, acontecem de forma crescente e desafiadora? E a compreensão das opções retóricas que espaço ocupa nos planos pedagógicos? Aparecem só nas aulas de língua materna? Que estratégias de ensino auxiliam o estudante a construir textos com autoria?

As duas perguntas formuladas no início deste artigo ainda carecem de respostas. Ora aparecem pistas que indicam a descoberta no interior da escola; ora em diferentes espaços sociais. A pergunta que não foi feita serve para fechar o artigo: e quando você se descobriu autor?

REFERÊNCIAS

- ABREU, M. (Org.) *Leitura, história e História da Leitura*. Campinas-SP: Mercado de Letras: Associação de leitura do Brasil (Coleção Histórias de Leitura); São Paulo: Fapesp, 1999.
- BAGNO, M. *A língua de Eulália: novela sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 1999.
- BAKHTIN, V. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1995.
- BOURDIEU, P. *A economia das trocas linguísticas*. Trad. Sérgio Miceli et al. São Paulo: Edusp, 1998.
- CABRAL, E. *O diretor de escola pública e os desafios de leitura*. Itajaí: Univali, 2000.
- CASSANY, Daniel. *Descrever o escrever: como se aprende a escrever*. Trad. Osmar de Souza. Itajaí: Ed. Univali, 1999.
- CORANICI, M. J. (Org.) *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas (SP): Pontes, 1999.

Educação

DUCROT, O. *Princípios de Semântica Lingüística*: [dizer e não dizer]. São Paulo: Cultrix, 1977.

FOUCAULT, M. *O que é um autor?* 4ª ed. Alpiarça - Portugal: Veja passagens, 1997.

____. *Microfísica do poder*. 15ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

GERALDI, JW. *Portos de passagem*. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

GREBE, L. *A concepção e a política de leitura de dirigentes de escolas públicas e particulares na região de Blumenau*. Relatório. Blumenau: Furb, 1999.

KLEIMAN, A. *O significado do Letramento*. São Paulo: Mercado de Letras, 2000.

MEURER, JL. Textualização numa perspectiva triangular. *Anais*. Belo Horizonte: UFMG, 2001 (VI - ALAB - Associação Brasileira de Lingüística Aplicada).

NUNES, T. *Developing children's minds through literacy and numeracy*. London: Institute of Education University, 1998.

ORLANDI, EP. Nem escritor, nem sujeito: apenas autor. In: *Discurso e Leitura*. 3 ed. Campinas: Ed. Unicamp, 1996.

ROCCO, T. A redação nos vestibulares. *Anais*. I Encontro Nacional de Redação e Leitura. São Paulo: PUC, 1983.

SOARES, MB. *Letramento em três movimentos*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOUZA, Osmar de. *Textualização: um enfoque intervencionista para a escrita escolar*. (Tese Doutorado). Assis: Unesp, 1994.

SWALES, JM. *Genre Analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: University Press, 1990.

Educação