

# **O DISCURSO SOBRE AUTORIA NA ESFERA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.**

## **THE DISCOURSE ON AUTHORSHIP IN DIDACTIC AND PEDAGOGICAL SPHERE: SOME CONSIDERATIONS.**

Marina Célia MENDONÇA

Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP)

### **RESUMO**

*Este artigo tem por objetivo discutir, a partir da perspectiva da análise dialógica do discurso, ressignificações dos conceitos de “autoria” e “indícios de autoria” quando migram da esfera científica para a esfera didático-pedagógica.*

### **ABSTRACT**

*This paper aims to discuss, from the perspective of the dialogical discourse analysis, the reinterpretation of the concepts of “authorship” and “signs of authorship” when they migrate from the scientific sphere for didactic and pedagogical sphere.*

### **PALAVRAS-CHAVE**

*Análise dialógica do discurso. Autoria. Ciência. Escola.*

### **KEYWORDS**

*Authorship. Science. School. Dialogical discourse analysis.*

## **Introdução**

A presença das pesquisas desenvolvidas pela Linguística em documentos oficiais direcionados ao ensino/aprendizagem de língua

portuguesa, em materiais didáticos e em práticas de uso linguístico na escola é indiscutível e tem sido estudada nas últimas décadas. No entanto, há inúmeras atividades que envolvem aprendizagem informal de uso da linguagem que circulam na internet (em, por exemplo, sites educacionais, blogs de professores, aulas no YouTube) e que demandam novas pesquisas, já que complementam as atividades escolares no uso orientado pela curiosidade/necessidade do internauta. Destaco ainda a força do mercado editorial, que reforça essas práticas de aprendizagem informal, colocando em circulação publicações/guias para um “bom” desempenho no uso linguístico, como é o caso de periódicos que têm por público-alvo principal o professor e em que se materializam discursos produzidos em diferentes esferas: científica, pedagógica, artística, entre outras. Considero, neste artigo, essa materialização do discurso da Linguística na mídia em contexto de ensino/aprendizagem informal e em materiais produzidos para orientação da produção textual em contexto de prova e/ou para correção de redação.

O suporte teórico-metodológico deste artigo são os estudos bakhtinianos do discurso, em especial trabalhos que versam sobre o diálogo na pequena e grande temporalidade, sobre a produção de sentido no acontecimento do discurso e sobre a resignificação que se produz quando do acontecimento. (BAKHTIN, 2000; BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2006; GERALDI, 1991, 2010a, 2010b; CEREJA, 2005) Considero, ainda, a relação entre a estabilidade e a instabilidade para a análise do sentido – estabilidade e instabilidade que BAKHTIN/VOLOSHINOV (1988) entende como indissociáveis, tendo em vista que o aspecto estável do sentido da palavra (que o autor chama de *significação*) é atualizado no uso, no acontecimento do discurso (chamado pelo autor de *tema*), aspecto da enunciação que é espaço para a manifestação da singularidade. *Tema* e *significação*, instabilidade e estabilidade, se completam na produção do sentido – uma parte do signo necessita da outra, a significação é condição para a produção do tema e sem ele a significação não “tem vida”, é somente potencial para a produção de sentido.

O tema é um *sistema de signos dinâmico e complexo*, que procura adaptar-se adequadamente às *condições de um dado momento da evolução*. O tema é uma *reação da consciência em devir ao ser em devir*. A significação é um *aparato técnico para a realização do tema*. Bem entendido, é impossível traçar uma fronteira mecânica absoluta entre a significação e o tema. Não há tema sem significação, e vice-versa. (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2006: 129)

Parto da hipótese de que há uma relativa estabilização do conceito de “autoria” aplicado a textos escolares, em estudos nas análises do discurso desenvolvidas no Brasil. Destaco as abordagens do tema feitas por ORLANDI (1988) e POSSENTI (2002; 2013), propostas que são diferentes e que produziram, cada uma delas, conjuntos de estudos científicos com certa estabilidade de sentido. Meu objetivo é refletir sobre a atualização do conceito, o movimento em seu sentido, quando migra para as práticas pedagógicas, na sua apropriação em outras esferas (didático-pedagógica e jornalística/de comunicação) – os enunciados analisados são de materiais didáticos ou de divulgação direcionados a alunos e/ou professores do ensino médio brasileiro.

## **1. A autoria no texto escolar: considerações de analistas do discurso**

Nas análises do discurso feitas no Brasil, uma posição sobre autoria que é base para muitos trabalhos é a proposta por FOUCAULT (1992). O princípio de autoria, nessa perspectiva, é um dos mecanismos de “organização do discurso”, da “ordem do discurso”, entre outros mecanismos sócio-históricos, considerando-se, segundo esse autor,

que em toda a sociedade a produção do discurso é simultaneamente controlada, selecionada, organizada e

redistribuída por um certo número de procedimentos que têm por papel exorcizar-lhe os poderes e os perigos, refrear-lhe o acontecimento aleatório, disfarçar a sua pesada, temível materialidade. (FOUCAULT, 2001: 8-9)

Foucault expõe reflexão sobre determinados procedimentos de “ordenação” do discurso: i) procedimentos de *exclusão* (o interdito, oposição da razão e da loucura, vontade de verdade), que se exercem, de certa maneira, do exterior do discurso; ii) procedimentos *internos* (o comentário, a autoria e a organização das disciplinas), em que os próprios discursos exercem o seu controle, trata-se de “procedimentos que funcionam sobretudo enquanto princípios de classificação, de ordenamento, de distribuição, como se se tratasse, agora, de dominar uma outra dimensão do discurso: a do acontecimento e a do acaso” (FOUCAULT, 2001: 21) ; iii) procedimentos de *rarefação* dos sujeitos falantes, em que o autor inclui as sociedades de discurso, a doutrina, os sistemas de apropriação do discurso.

O princípio de autoria é concebido por FOUCAULT (2001: 26) “como princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem das suas significações, como foco de sua coerência”. FOUCAULT (1992) não toma autor como sinônimo de falante ou signatário e entende que essa função não se aplica a uma série de discursos do cotidiano e de esferas jurídicas e midiáticas. Domínios em que a atribuição de um autor é usual são a literatura, a filosofia e a ciência, em que a autoria relaciona-se a uma “obra”. O estudioso põe foco nas modalidades de existência da autoria (modos de circulação, valorização, atribuição, apropriação), entendendo o princípio de autoria como constituído e reconhecido historicamente a partir de práticas.

ORLANDI (1988), na perspectiva da análise do discurso francesa, parte do trabalho de Pêcheux, de escritos de Foucault sobre a *função autor* e de estudos enunciativos de DUCROT (1987) sobre polifonia

e argumentação e propõe uma abordagem da autoria que ultrapassa a proposta de Foucault, para quem esse princípio relaciona-se com as discursividades, com a constituição de uma obra. A analista do discurso explicita:

Para Foucault o princípio da autoria não vale para qualquer discurso nem de forma constante. O modo como o estamos utilizando aqui difere deste autor. Para nós, o princípio é geral. O texto pode não ter um autor específico, mas sempre se imputa uma autoria a ele. (ORLANDI, 1988: 77)

Considerando a função autor ao lado das de Locutor e Enunciador (tal como propostas por Ducrot), Orlandi entende-a como aquela que está mais próxima da “exterioridade”, a que exige do sujeito maior responsabilidade pelo dizer e compromisso com as instituições em que se insere o discurso. Na instituição escolar, essa função, quando considerada no texto escolar, é o espaço de o sujeito enunciar o que historicamente se espera dele nesse discurso (dessa forma, organizando o texto como “um todo coerente”, por exemplo, o estudante estaria enunciando desse lugar enunciativo de autor). Caberia à escola inserir em seu fazer pedagógico essa instância discursiva como mais uma forma de representação do sujeito na escrita.

(...) Nossa proposta é, então, a de colocar a função (discursiva) autor junto as outras e na ordem (hierarquia) estabelecida: locutor, enunciador e autor. Nessa ordem, teríamos uma variedade de funções que vão em direção ao social. Dessa forma, esta última, a de autor, é aquela (em nossa concepção) em que o sujeito falante está mais afetado pelo contato com o social e suas coerções.

(...) Nessa perspectiva, o autor é a instância em que haveria maior “apagamento” do sujeito. Isto porque é nessa instância - mais determinada pela representação social - que mais se exerce a injunção a um modo de dizer padronizado e institucionalizado no qual se inscreve a responsabilidade do sujeito por aquilo que diz . (...)

Assim, do autor se exige: coerência; respeito aos padrões estabelecidos, tanto quanto à forma do discurso como às formas gramaticais; explicitação; clareza; conhecimento das regras textuais; originalidade; relevância e, entre várias coisas, “unidade”, “não contradição”, “progressão” e “duração” do seu discurso. (ORLANDI, 1988: 77-78)

É preciso destacar que “autor”, nessa perspectiva dos estudos do discurso, não se confunde com “sujeito”, pois o autor é uma das funções assumidas pelo sujeito. E é uma função que está relacionada à injunção do dizer pelas ideologias. Dessa forma, a autoria é fenômeno que se coloca de forma aparentemente contraditória em relação à “autonomia”, “emancipação” do dizer, tão cara nos PCN, por exemplo. O efeito de sentido de um sujeito “dono de seu dizer” é produzido por prática condizente com injunções ideológicas. A criatividade, por exemplo, é parte dos efeitos de sentido dos textos em que se tem um autor na escola.

POSSENTI (2002), como Orlandi, entende que é possível pensar a autoria tanto em textos escolares como em escritos que circulam em quaisquer esferas de atividade. Ele propõe que se considerem os “indícios de autoria” na produção escolar e a “singularidade” - nesse aspecto, o autor parte de seus estudos sobre estilo (POSSENTI, 2008) e da proposta de GINZBURG (1986) para uma análise das marcas singulares como indícios relevantes para o pesquisador. Propõe que se busquem, nos textos (escolares ou não), *indícios de autoria*, perceptíveis no *trabalho* do sujeito sobre o interdiscurso, indícios que podem ser observados, por

exemplo, no diálogo crítico com textos. Destaco algumas considerações do autor:

Como condição mínima, diria que é impossível pensar nesta noção de autor sem considerar de alguma forma a noção de singularidade, que, por sua vez, não poderia escapar de uma aproximação - bem feita - com a questão do estilo [...]. Trata-se, pois, de tornar objetiva essa noção - quem sabe detectável em traços, em indícios [...].

Penso que *um texto bom só pode ser avaliado em termos discursivos*. Isto quer dizer que a questão da qualidade do texto passa necessariamente pela questão da subjetividade e de sua inserção num quadro histórico - ou seja, num discurso - que lhe dá sentido. O que se poderia interpretar assim: trata-se tanto de singularidade quanto de tomada de posição. [...]

Pode-se dizer provavelmente que alguém se torna autor quando assume (sabendo ou não) fundamentalmente duas atitudes: *dar voz a outros enunciadores* e *manter distância em relação ao próprio texto*. (POSSENTI, 2002: 108/109/112/113)

Esse analista do discurso, já na década de 1990, propõe que se pense o estilo, no texto escolar, relacionado diretamente com o diálogo que o sujeito estabelece com os discursos a que tem acesso. Questionando práticas que promovem um “estilo uniforme”, em que os alunos dizem exatamente aquilo que a escola espera que se diga, e também questionando práticas que buscam promover a “criatividade” ao simular um discurso em que o sujeito se coloca fora da história (e do contexto de interação), POSSENTI (1993) vê duas saídas para as práticas de escrita escolares que desejam valorizar a presença do sujeito no texto, o seu trabalho sobre/a partir da língua, sobre/a partir dos discursos: uma em

que o sujeito realize operações mais evidentes sobre as formas da língua; e outra em que o sujeito trabalhe no diálogo com outras vozes. O autor adota esta segunda proposta, expressa nos termos que seguem:

Qual é o “gênero” de estilo mais possível? É o do aluno que se torna autor não pela manipulação das formas linguísticas, mas no confronto de vários discursos, na elaboração de textos que permitem a presença nele de várias vozes. Trabalhar, nesse caso, é menos manipular “criativamente” as marcas formais, e mais operar na organização dos discursos que circulam. Textos polifônicos, eis a receita que sugiro a quem sonha com alunos que mantenham sua individualidade. Aluno sujeito de seu texto é o que pesa os vários discursos, que trabalha sobre os resultados históricos e continua fazendo história, fazendo sua história de relação com a linguagem. Sem complexo de inferioridade por não ter dotes poéticos ou por não ser humorista... (POSSENTI, 1993: 204)

Em publicação posterior, POSSENTI (2013) reafirma o que entende por indícios de autoria, que não é, para ele, sinônimo de autoria (deixa claro que entende que um texto escolar pode ter indícios de autoria, mas não tem autor, considerando que autor deveria pressupor a presença de uma obra). Reafirma o vínculo entre os indícios de autoria e estilo, tal como concebe estilo (POSSENTI, 2008). Reafirma também a relação entre indícios de autoria e singularidade. O analista aprofunda a questão discutindo outras perspectivas teóricas (entre elas a de Dominique Maingueneau), aprofundamento que não interessa diretamente a este trabalho, que pretende analisar a resignificação que os conceitos de autoria e indícios de autoria, tal como formulados pelos autores citados, sofrem nas práticas escolares.



Resta frisar que, na perspectiva dos autores em questão, *autoria não é sinônimo de criatividade*, tal como se entende esse termo em seu senso comum.

## **2. A autoria/os indícios de autoria em discursos que adentram a escola**

Uma consulta rápida a manuais de vestibulares, no espaço destinado à explicitação de critérios para correção da redação, revelou que esses documentos não incorporaram, em sua grande maioria, os conceitos de autoria e indícios de autoria.

O que chama atenção é que, apesar de termos já uma expressiva produção acadêmica sobre autoria - e sobre autoria em contexto escolar especificamente - esse discurso não se tornou senso comum como acontece, por exemplo, em relação à coesão e coerência textuais. Mas quando aparecem “autoria” e “indícios de autoria”, nas poucas exceções presentes nos discursos consultados, como aparecem? Neste artigo, exponho alguns indícios da atualização/ressignificação desses conceitos em textos direcionados ao aluno e/ou ao professor do Ensino Médio.

Um exemplo de material em que aparece o discurso sobre “indícios de autoria” e “autoria” são os cadernos intitulados *Provas Comentadas Unicamp – Redação*, produzidos pelo vestibular da Unicamp (SP) e presentes no site da IES. Destacamos aqui fragmentos dos volumes relativos aos anos de 2015, 2013 e 2012.

- (1) *Foi possível observar um manejo razoável das “vozes” na organização do texto 1: muitos candidatos tiveram êxito ao marcarem, na síntese, de que texto a informação era proveniente, inclusive indicando, quando pertinente, as posições do autor de cada texto ou de pessoas neles entrevistadas. Manejar os recursos linguísticos que indicam quem “fala” no texto, tais como o discurso reportado (direto, indireto e indireto livre) e o uso*

de expressões adverbiais do tipo “Segundo o ensaio” ou “Conforme o documento”, é fundamental para demarcar os discursos, distinguindo quem apenas sintetiza o que outros afirmaram (...) de quem enuncia nos textos-fonte (...). (COMVEST/UNICAMP, 2015: 20, itálico adicionado)

- (2) Ressaltamos algumas marcas importantes que nos indicam não apenas uma boa compreensão daquilo que foi solicitado, mas uma boa realização, o que, por sua vez, nos mostra que *estamos diante de um candidato que construiu, no seu percurso junto à escrita, uma relação de autoria com o processo de escrita e de leitura de textos que permite que lide de maneira muito consistente com o resumo solicitado.* Uma dessas marcas é a presença sistemática de expressões como “o texto aborda”, “segundo a reportagem”, “a matéria traz”, “esses especialistas apontam”, “o texto faz alusão”, *que materializam a distinção necessária entre uma voz autoral responsável pelo resumo e a do texto resumido.* Não há, como encontramos na maior parte dos resumos produzidos nessa Prova do Vestibular, uma indistinção nessas vozes que promove o efeito de uma dissertação e não o de um resumo. (...) *Ocorre que não estamos diante de um mero cumprimento de exigências, mas de um trabalho autoral que demonstra domínio de leitura e escrita de textos e garante a construção de uma carta incisiva e bem realizada.* (...) Trata-se de uma leitura muito elaborada tanto da matéria publicada na íntegra, quanto do recorte jornalístico. *A carta mostra-nos, portanto, um trabalho de autoria com domínio de leitura e escrita.* (COMVEST/UNICAMP, 2013: 6/11, itálico adicionado)
- (3) *Podemos observar nesse texto um trabalho de autoria que confere autonomia e fluidez ao comentário produzido.* Isso porque é possível apreender um claro projeto de texto que sustenta a

interlocução e o propósito do comentário, bem como explora, de modo consistente, os elementos fornecidos pelo enunciado introdutório, pelas instruções e pelo gráfico exposto para análise. (COMVEST/UNICAMP, 2012: 7, *itálico adicionado*)

Nos exemplos, percebe-se que os textos são valorizados pela forma como os candidatos, considerando a especificidade de cada gênero do discurso que é escrito, organizam as “vozes” presentes em textos fornecidos na prova (exemplo 1), demonstram autoria na leitura e escrita, demarcando vozes e estabelecendo relações entre textos fornecidos na prova (exemplo 2), mostram “um trabalho de autoria que confere autonomia e fluidez” ao texto produzido, perceptível em um projeto de texto consistente e na leitura competente da proposta e textos fornecidos (exemplo 3). Esses cadernos sustentam sua posição sobre “autoria”, principalmente, no que Possenti, segundo item anterior deste artigo, chama de “indícios de autoria”. A preocupação daquele que avalia os textos é encontrar uma manifestação do sujeito no texto que ultrapasse o mero exercício escolar, uma manifestação do sujeito que seja capaz de organizar, como leitor competente, os textos oferecidos para leitura em função de um ponto de vista e/ou em função do gênero de discurso da produção textual. Nos comentários presentes nesses cadernos, ao mesmo tempo e com menos evidência, vincula-se a autoria ao exercício da coerência do texto e a uma responsabilidade pelo dizer (proposta, como vimos, presente em escrito de Orlandi). Nesses três exemplos, fala-se em “autoria”, “autor”, e não em “indícios de autoria”, apesar de, muitas vezes, estar se referindo a esse conceito.

O *Guia do Participante do Enem-2013*, ao explicitar os critérios de atribuição de pontos na “*Competência 3 – Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista*”, também mescla as posições de Orlandi e Possenti sobre autoria. Vejamos o fragmento a seguir.

- (4) O quadro, a seguir, apresenta os seis níveis de desempenho que serão utilizados para avaliar a Competência 3 das redações do Enem 2013:

200 pontos - Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema proposto, de forma consistente e organizada, *configurando autoria*, em defesa de um ponto de vista.

160 pontos - Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, de forma organizada, com *indícios de autoria*, em defesa de um ponto de vista. (BRASIL, 2013: 18-19, itálico adicionado)

Na correção da redação do ENEM, como o fragmento anterior revela, “autoria” tem mais valor que “indícios de autoria” (veja-se, inclusive, no exemplo (8), que será apresentado, mais adiante, que indício de autoria é aproximado a “marca pequena de autoria”). Isto porque a ideia de indício é produtiva para um modelo de pensamento não centrado no saber racional, mas no intuitivo e na singularidade; entretanto, quando migra para contexto avaliativo em que a totalidade e a completude são valores que definem a qualidade do pensamento, perde o tom de valoração positiva. Em outras palavras, a esfera de atividade em que circula o signo e em que se materializam os valores que definem ideologicamente essa esfera interfere diretamente na produção de sentido quando da atualização do conceito.

Percebe-se, ainda, nessa diretriz de correção da redação do ENEM, que essas duas noções (autoria e indícios de autoria) estão relacionadas tanto com a questão da organização/coerência textual na defesa de um ponto de vista (neste aspecto, encontram-se ecos da proposta de Orlandi, em que a função autor exerce o papel de responsabilizar-se pelo texto, por sua organização, por sua coerência), quanto com o aspecto do diálogo com outras “vozes” (“informações, fatos, opiniões”). Neste quesito, a ideia de autoria relaciona-se à proposta de Possenti sobre os “indícios de

autoria”. Destaque-se ainda que, como discutido anteriormente, a noção de “indícios de autoria”, tal qual formulada por Possenti, relaciona-se com a leitura e com a escrita – apresentar esses indícios em um texto significa organizar discursos de diferentes fontes e pontos de vista, podendo haver citação direta ou não deles (discursos, inclusive, presentes em uma proposta de redação). Ou seja: a manifestação dos indícios de autoria, na proposta de Possenti, está diretamente ligada à produção textual em situação em que há textos a serem discutidos/comentados.

No entanto, no *Guia do Participante do Enem-2013*, na “*Competência 2 – Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa*”, os “indícios de autoria” não são produtivos para avaliar a competência do candidato em atividades de leitura de textos da prova: fica implícito que o participante não deve discutir diretamente os textos fornecidos. Eles são apenas “motivadores”.

(5)

- a) Leia com atenção a proposta da redação e os textos motivadores, para compreender bem o que está sendo solicitado.
- b) Evite ficar preso às ideias desenvolvidas nos textos motivadores, porque foram apresentados apenas para despertar uma reflexão sobre o tema e não para limitar sua criatividade. (BRASIL, 2013: 13-14)

Uma aula no Youtube, do “Portal Educar Brasil”, cujo título é “Repertório e autoria na redação do ENEM” (RAMIRO, 2014), relaciona as duas competências citadas. O professor defende que a autoria está relacionada à capacidade de o candidato mobilizar um repertório vasto (de outras disciplinas) no desenvolvimento do tema, entendendo que a autoria está relacionada a “não estar no senso comum”. Nesse caso, também é importante não se centrar em textos fornecidos na prova. Assim, devem-se mobilizar vozes, como propõe Possenti para a noção de

“indícios de autoria”, mas não podem ser vozes presentes na coletânea de textos da prova – esvazia-se, assim, uma prática construída ao longo de três décadas de provas de vestibulares no Brasil, em que a atividade de leitura está relacionada diretamente à escrita. Vejamos a seguir trechos dessa aula:

- (6) ... duas das competências convergem muito... no sentido de pedir... que o aluno que vai produzir essa redação tenha... um repertório sociocultural... né bem consistente bem trabalhado... e além disso que seu texto tenha *marcas de autoria*... e aí a gente vai ver como se constrói isso... *essa autoria não é ficar “na minha opinião”... “eu acho que”... e sim.... através da construção argumentativa do texto... o autor conseguir mostrar que aquela opinião é dele... não de forma completamente pessoal... mas de forma a marcar a sua autoria*...
- (7) ...a competência três diz que o aluno tem que selecionar... relacionar... organizar... e interpretar informações... fatos e opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista... então quer dizer... é preciso que tenha defesa de um ponto de vista próprio... o que dialoga lá com o repertório sociocultural... e além disso ele tem que selecionar informações interessantes... ele tem que dar conta de relacionar essas informações umas com as outras... fazer a organização disso... quer dizer... construir um plano hierárquico no texto dele... uma hierarquia desde lá... da introdução... até chegar à conclusão... de forma que esse raciocínio... ele vai se organizando... se hierarquizando... até conseguir chegar a uma conclusão... (...) *e interpretar... o que tá diretamente ligado então... com a sua autoria*... e é aqui na competência três que essa questão da autoria aparece... vamos ver os níveis... o nível cinco é o aluno que apresenta informações fatos e opiniões relacionados ao tema proposto... de forma consistente e organizada... vejam agora o que aparece... configurando autoria... em defesa de um ponto

de vista... *né então esse aluno... que fica no nível cinco... ele é um aluno que dá conta de produzir um texto que seja dele... que não seja mera argumentação previsível... do senso comum... e que não seja cópia né... então é um aluno que demonstra autoria... como que ele vai demonstrar autoria... selecionando dados interessantes que ele conheça... e que ele saiba interpretar... então a autoria está muito ligada à interpretação... selecionando e relacionando... selecionando e organizando...*

- (8) ... no nível quatro está um aluno que apresenta informações fatos e opiniões relacionados ao tema... *de forma organizada... já não tão consistente como no nível cinco... e com indícios de autoria... vejam a diferença... um configura autoria e outro mostra indícios dessa autoria... são marcas pequenas... que podem fazer com que... não isso é realmente... é uma opinião dele... mas ela não é consistente... ela não configura de fato que esse... que essa autoria de fato... é do próprio aluno né... podem ser simplesmente informações mais ou menos repetidas de outros textos.*
- (9) ... o nível três apresenta informações fatos e opiniões relacionados ao tema... limitados aos argumentos dos textos motivadores... veja como dialoga com a competência dois né... *esses argumentos que ele traz na verdade não são dele né... não configuram autoria... são de quem... são dos textos motivadores... esses argumentos estão lá na própria prova... o aluno simplesmente os interpreta mais ou menos... e os coloca no texto... isso não configura uma autoria direta...*

Assim, autoria está relacionada à interpretação que o candidato faz de textos que são parte de seu repertório cultural, mas não à interpretação de textos oferecidos para leitura na prova. Veja-se a diferença entre essa concepção de autoria e a que aparece nos cadernos que comentam as redações produzidas na prova do vestibular da Unicamp, em que se valoriza a relação entre autoria e interpretação, mas se espera que o candidato discuta textos oferecidos na prova também. Dessa forma,

“autoria”, em sua relação com a leitura, significa de, pelo menos, duas formas diferentes em contexto escolar.

Outro aspecto a ser destacado nessa aula é que a autoria está relacionada à fuga do senso comum, ao discurso “pessoal”, à criatividade (vejam-se trechos em *itálico* nos exemplos (6), (7), (8) e (9)). Uma hipótese explicativa para esse acontecimento do sentido de “autoria” em terreno didático, significando na relação com a “subjetividade/diferença/criatividade”, é a ressignificação a partir de “singularidade”, que está relacionada aos indícios de autoria, na proposta de Possenti. Mas “singularidade”, em Possenti, não é entendida fora das coerções sociais e do interdiscurso. Dessa forma, singularidade, em Possenti, não é sinônimo de criatividade, porque esta pressupõe, em interpretações correntes no senso comum, um movimento que abandona a história.

Outros discursos presentes na mídia que tomam por objeto a redação escolar atualizam de forma semelhante essa relação entre autoria e criatividade. Vejamos um caso, em um número especial da *Revista Língua Portuguesa*, editado em 2008, que tem como tema a problemática da “redação escolar”. Destacamos o depoimento de uma professora, em resposta à pergunta feita pela revista: “O que pesa mais [na avaliação do texto], o raciocínio ou o estilo?”

- (10) **LÍCIA:** “Estilo” é algo difícil de definir. Mas está relacionado com “criatividade”, ou, melhor ainda, com o trabalho de “autoria”. A expressão “lógica de raciocínio”, por sua vez, deve ser compreendida como a capacidade de articular as idéias, de fazê-las progredir para defender um ponto de vista, de modo que o resultado final seja um texto que tem unidade. Se a nossa compreensão está correta, o melhor texto é aquele em que se percebe essa “lógica de raciocínio” configurada com “estilo”. (REVISTA LÍNGUA PORTUGUESA, 2008)



Outros exemplos retirados de matérias veiculadas na mídia confirmam essa ressignificação de autoria e indícios de autoria que os exemplos anteriores revelam. Aproximam autoria ou indícios de autoria ao caráter “pessoal”, “inédito”, “original” do texto:

- (11) Traga exemplos seus para provar seu ponto de vista, ou seja, apresente indícios de autoria. Evite usar o que foi apresentado pelos textos motivadores. (BISPO, 2013)
  
- (12) Para o corretor da Unicamp, o que mais chama a atenção no texto é o indício de autoria, uma “marca pessoal de escrita que seja funcional no texto”. “Tem que ser original, atingir o leitor.” (LIRA, 2015)

Cabe ainda uma observação na análise da atualização do discurso sobre a “autoria” e “indícios de autoria” em contexto escolar: os exemplos indiciam que a hierarquia de valores entre autoria e indícios de autoria é um aspecto da produção de sentido que ainda está bastante instável em nossa sociedade – os exemplos (11) e (12) apresentam “indícios de autoria” no alto da escala valorativa, sendo que o discurso ora se relaciona com a prova do Enem – exemplo (11) -, ora se relaciona com a prova da Unicamp – exemplo (12).

## **Conclusões.**

O objetivo deste artigo foi refletir sobre a produção de sentido de “autoria” e “indícios de autoria”, quando migram dos estudos do discurso (esfera científica) para a esfera de atividade didático/pedagógica. Com base em escritos do círculo de Bakhtin sobre a estabilidade e a instabilidade do sentido, e considerando o signo ideológico como objeto marcado pela presença do sócio-histórico, refletimos sobre o sentido que esses signos assumem em discursos produzidos na mídia e em materiais “de apoio” produzidos pelo INEP/ENEM e pela UNICAMP/COMVEST.

A análise indicia que a memória do discurso da ciência da linguagem sobre “autoria” e “indícios de autoria”, afetada pela noção de “singularidade”, encontra-se com a memória do discurso pedagógico sobre a “criatividade”. Esse acontecimento desestabiliza a *significação* dos signos, produzindo um novo *tema*, no sentido bakhtiniano do termo.

Sobre essa ressignificação, destaco, para finalizar, uma consequência para a relação entre leitura e escrita na escola: o esvaziamento da importância de se avaliarem juntas, como duas faces do mesmo processo, leitura e escrita. As coletâneas das propostas de redação, muito mais que simples motivação para a escrita, foram pensadas no Brasil (pelo menos em algumas IES) como espaço de produção de um ponto de vista, como espaço de manifestação de indícios de autoria pela tomada de posição. Esse foi um lugar bastante interessante para as relações de ensino/aprendizagem a que chegamos. No entanto, há indícios de que se sobrepujaram vozes que entendem que: retomar a fala do outro é dizer de novo o que ele diz (como se a paráfrase não fosse espaço para o sujeito marcar sua presença na relação com a fala do outro); comentar diretamente a fala do outro, discutindo textos da coletânea da prova de redação, é oportunidade para o candidato se esquivar e não apresentar outros pontos de vista (como se não bastasse para um bom texto ver nele marcada a posição do sujeito em relação aos outros, mesmo que sejam os outros da coletânea). Sob o manto da valorização do “repertório cultural”, colocam-se na lata do lixo décadas de luta para construir a relação constitutiva entre leitura e escrita na escola.

## Referências

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 3. ed. Tradução de Maria Ermantina G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BAKHTIN/VOLOSHINOV. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara F. Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BISPO, N. **ENEM 2013: como está sua redação?** Disponível em <http://www.catho.com.br/carreira-sucesso/noticias/enem-2013-como-esta-sua-redacao>. Acesso em 10/09/2015.

BRASIL, INEP. **A redação no Enem-2013**. Guia do Participante. Brasília, 2013.

CEREJA, W. **Significação e tema**. In: BRAIT, B. (Org.) Bakhtin: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005.

COMVEST/UNICAMP. **Provas comentadas 2015 - Redação**. Disponível em [http://www.comvest.unicamp.br/vest\\_anteriores/2016/download/comentadas/redacao.pdf](http://www.comvest.unicamp.br/vest_anteriores/2016/download/comentadas/redacao.pdf). Acesso em 10/09/2015.

\_\_\_\_\_. **Provas comentadas 2013 - Redação**. Disponível em [http://www.comvest.unicamp.br/vest\\_anteriores/2014/download/comentadas/redacao.pdf](http://www.comvest.unicamp.br/vest_anteriores/2014/download/comentadas/redacao.pdf). Acesso em 10/09/2015.

\_\_\_\_\_. **Provas comentadas 2012 - Redação**. Disponível em [http://www.comvest.unicamp.br/vest\\_anteriores/2013/download/comentadas/redacao.pdf](http://www.comvest.unicamp.br/vest_anteriores/2013/download/comentadas/redacao.pdf). Acesso em 10/09/2015.

DUCROT, O. **O dizer e o dito**. Tradução de Eduardo Guimarães. Campinas: Pontes, 1987.

FOUCAULT, Michel. **O que é um autor?** Tradução de António Fernando Cascais e Edmundo Cordeiro. Veja/Passagens, 1992.

\_\_\_\_\_. **A ordem do discurso**. Tradução de Laura Fraga de A. Sampaio. 7. ed. São Paulo, Loyola, 2001.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

\_\_\_\_\_. **Ancoragens:** estudos bakhtinianos. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010a.

\_\_\_\_\_. **A aula como acontecimento.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2010b.

GINZBURG, C. **Sinais:** raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, C. Mitos, emblemas, sinais. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

Lira, C. **Segredos da redação:** conheça técnicas para ir bem no Enem e no vestibular. Disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/06/1649064-segredos-da-redacao-conheca-tecnicas-para-se-dar-bem-na-hora-do-vestibular.shtml>. Acesso em 10/09/2015.

ORLANDI, Eni P. **Discurso e leitura.** São Paulo: Cortez; Campinas: Ed. da UNICAMP, 1988.

POSSENTI, Sírio. **Estilo e aquisição da escrita.** In: Estudos Linguísticos, XXII. Anais de Seminários do Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo (GEL), São Paulo, Jaú, 1993.

\_\_\_\_\_. **Indícios de autoria.** Perspectiva, Florianópolis, v. 20, n. 01, p. 105-124, jan./jun. 2002.

\_\_\_\_\_. **Discurso, estilo e subjetividade.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

\_\_\_\_\_. **Notas sobre a questão da autoria.** Matruga, Rio de Janeiro, v. 20, n. 32, jan./jun. 2013.

RAMIRO, Sílvio. **Repertório e autoria na redação do ENEM.** Canal Educar Brasil, portal educarbrasil.org.br, 2014. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=8kLPXIuzoPM>. Acesso em 10/09/2015.

REVISTA LÍNGUA PORTUGUESA. Edição especial, 2008.