

Autoria em redações de vestibular: considerações a partir da perspectiva bakhtiniana

(Authorship in textual productions for college entrance exam: a Bakhtinian approach)

Luciano Novaes Vidon¹

¹Programa de Pós-Graduação em Linguística – Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

Invidon@yahoo.com.br

Abstract: This paper aims to analyze the discursive subjectivity in genres related to Education, historically conceived as de-subjectivated (AMORIM, 2001; VIDON, 2010), which tend to conceal the subject-of-the-discourse. For the analysis, textual productions written by students were used, in special dissertative-argumentative texts. The concepts of discourse genres and author-creator by M. Bakhtin (1992b) were used, and other discursive notions about authorship and subject were considered as well. The hypothesis is that the “discursive order” of genre (FOUCAULT, 1996), in the sense of orienting a concealment of the subject and the dialogical process, does not completely forbid any stylistic and authorial work by the same subject, what reveals unique projects and discursive wishes..

Keywords: Authorship; discursive genres; Bakhtin.

Resumo: Este trabalho pretende analisar a questão da subjetividade discursiva em gêneros escolarizados que são concebidos, historicamente, como desubjetivados (AMORIM, 2001; VIDON, 2010), isto é, tendem a um apagamento do sujeito-do-discurso. Para essa análise, parte-se de produções textuais de alunos em preparação para o vestibular, sendo privilegiados textos de natureza dissertativo-argumentativa. Do ponto de vista teórico, são considerados os conceitos de gêneros do discurso e de autor-criador, de M. Bakhtin (1992b), em diálogo com outras noções discursivas de autoria e de sujeito. Como hipótese de trabalho, defende-se que a “ordem discursiva” (FOUCAULT, 1996) do gênero, no sentido de orientar um apagamento do sujeito e do processo dialógico, não interdita completamente o trabalho estilístico e autoral desse mesmo sujeito, revelando-se, assim, projetos e querer discursivos singulares.

Palavras-chave: Autoria; gêneros discursivos; Bakhtin.

Introdução

No Brasil, as discussões sobre o conceito de Gêneros do Discurso (BAKHTIN, 1992b) se intensificaram, principalmente, a partir da assunção desse conceito pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN-LP), lançados em 1994.¹

Rojo considera, no entanto, que,

[...] ao se apropriarem do conceito de gênero de discurso do Círculo de Bakhtin para efeitos de didatização, os PCN realizaram tanto uma operação de desarticulação do conceito de seu espaço de sentido original, como uma rearticulação do conceito com outros já presentes nesta esfera de comunicação escolar (documentos educacionais oficiais, teorias de didatização de língua materna), que dão gênese a um “novo conceito” e não somente a um “novo uso do conceito. (2008, p. 94-5)

¹ Até, então, pode-se dizer que predominava, no ensino, uma concepção tipológica de texto, fortemente vinculada a uma teoria da comunicação de base cognitivista.

A própria Rojo introduzira entre nós, juntamente com outros pesquisadores do LAEL/PUC-SP,² uma perspectiva investigativa dos gêneros baseada nos trabalhos do chamado grupo de Genebra, composto por Bernard Schenewly, Joaquim Dolz e Jean-Paul Bronckart, cuja orientação investigativa ia ao encontro de propostas de “transposições didáticas” do campo da pesquisa teórica para o da prática pedagógica. A concepção de gênero defendida por esse grupo de pesquisadores tomava o conceito como instrumento semiótico de comunicação, levando-os, também, a concebê-lo como instrumento didático-pedagógico.³

Essa perspectiva de investigação do Grupo de Genebra encontrou grande respaldo no meio acadêmico brasileiro, muito em função de uma demanda histórica por uma transformação no ensino de Língua Portuguesa, em especial no que tange à leitura e produção textual. Esse tipo de trabalho de pesquisa chegou, de fato, a descrições bastante pormenorizadas de diversos gêneros discursivos ou textuais, ora com uma finalidade mais descritiva, ora com um propósito claramente didático-pedagógico, buscando-se, com isso, identificar e classificar tipos de discursos e de textos de acordo com certos domínios discursivos e propor, a partir de então, programas de ensino (BRONCKART, 1999; SCHENEUWLY; DOLZ, 1996; entre outros).

No entanto, a despeito da importância tanto do trabalho analítico em torno dos gêneros textuais, quanto do enfrentamento de questões didático-pedagógicas relacionadas ao ensino do texto em sala de aula, a relação entre os gêneros e os sujeitos discursivos ficou, praticamente, de fora dessas discussões⁴. Com isso, aspectos como estilo, autoria, argumentação, entre outros, foram pouco explorados, seja na teoria, seja na sua aplicação prática. Se pensarmos que, no ensino, os sujeitos e os gêneros estão em processo de constituição, chegaremos à conclusão de que esses aspectos merecem maior atenção.

As pesquisas em aquisição da escrita desenvolvidas, desde, pelo menos, os anos noventa, no Instituto de Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) têm procurado explorar, de alguma forma, essa lacuna, ao se propor como objeto de investigação o sujeito em sua relação com a linguagem, e, mais especificamente, o sujeito em relação ao trabalho com os enunciados pertencentes a gêneros discursivos variados, realizados em diferentes situações de comunicação (ABAURRE; FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1997; 2003; VIDON, 2003; GOMES-SANTOS, 2004; ALMEIDA, 2005; entre outros).

É nesta perspectiva, que concebe o gênero como lugar de constituição de sujeitos, que situamos este artigo, recortando, da relação dos sujeitos com os gêneros, na escola, a questão da autoria, e a discutindo, dentro dessa perspectiva, a partir da análise de um texto dissertativo produzido em uma situação de preparação para o vestibular. Antes de apresentar essa análise, discorreremos, sob a ótica bakhtiniana - ancoragem teórica dos trabalhos mencionados no parágrafo anterior –, a respeito da relação sujeito-gêneros do discurso, particularmente na esfera escolar.

2 Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

3 Ver, para mais detalhes a esse respeito, Gomes-Santos (2004).

4 Isso se deve, em parte, à dificuldade de se lidar com o conceito de sujeito na linguística e, também, na educação. Essa dificuldade, por sua vez, pode estar associada a dificuldades em se situar em relação a que concepção de discurso as noções de sujeito e de texto estão relacionadas.

Os sujeitos e os gêneros discursivos na esfera escolar

Historicamente, a relação do sujeito com os gêneros discursivos fora colocada em discussão, ainda que em um contexto completamente diferente do atual, pela Retórica.⁵ Posteriormente, em uma perspectiva bastante idealizante, essa discussão passou para áreas como a Estilística. Nesse último caso, o gênero privilegiado sempre foi o literário. Além disso, nessa última perspectiva, o sujeito e o gênero já estavam constituídos; o sujeito dominava o gênero e podia expressar esse domínio em forma de um estilo próprio, individual (POSSENTI, 1988; 1993; VIDON, 2003).

Há, nessa perspectiva “idealista”, conforme Rojo (2010, p. 85, a partir de BONINI, 2002),

[...] a crença de que escrever é um dom e de que, portanto, não precisa de um “ensino” que vá além de “bons modelos” tomados das “belas letras”, o que nos leva aos textos literários valorizados como “modelos padrão e prescritivos” e a avaliação ainda centrada em correção gramatical e ortográfica.

Essa crença, fortalecida, principalmente, nos séculos XVIII e XIX⁶, inevitavelmente se transforma em uma prática pedagógica comum, que se perpetua, diga-se de passagem, até os dias atuais.

Ao contrário do idealismo dessa concepção estilística e pedagógica tradicional, os sujeitos, em situações reais de comunicação, se constituem no trabalho com os gêneros, ao mesmo tempo em que os gêneros se constituem no trabalho dos sujeitos. É uma ‘via de mão dupla’, um processo recíproco de constituição, e não um processo unilateral em que os gêneros estão constituídos e os sujeitos ainda estão em constituição. Conforme Fiad (2008, p. 221):

O estilo, entendido como a seleção dos recursos lingüísticos, feita a partir das possibilidades oferecidas pela língua, não pode, portanto, ser estudado independentemente do gênero do discurso. Essas reflexões sobre a relação entre estilo e gêneros são baseadas em Bakhtin (1992 [1952-1953]), que defende a idéia de que sempre que utilizamos a linguagem o fazemos através de gêneros do discurso. Ao discutir as relações entre os enunciados e os gêneros do discurso, Bakhtin salienta, de um lado, a individualidade do enunciado (visto como o lugar onde a língua se realiza) e, por outro, a variedade dos gêneros do discurso, que se relacionam às diferentes esferas das atividades humanas.

5 A retórica, ao contrário da estilística, concebia o discurso como maleável, sujeito a conjecturas e, portanto, passível de variação, transformação. A relação, portanto, entre orador e auditório só poderiam ser dinâmicas, constituídas pela situação de argumentação. O que Aristóteles (1969) procura mostrar em sua *Arte Retórica* é justamente as diversas maneiras de persuadir um auditório, seja pelo caráter do orador, seja através das paixões dos ouvintes, seja pela disposição discursiva das provas argumentativas. Em todo caso, a relação entre o sujeito discursivo, o orador, e o gênero retórico, dependiam muito da situação em pauta, das disposições existentes e do auditório em jogo.

6 Segundo Chartier (2007), na França, a gênese da atividade de redação se encontra no final do século XIX, quando exercícios medievais de reprodução de modelos textuais clássicos (Greco-latinos), no interior de uma concepção retórica de linguagem predominavam. Esses exercícios retóricos darão lugar à “composição literária” (de variados gêneros), que, já nos anos 70, se transmutará em “expressão escrita”, e, nos anos 90, do século XX, em “produção de textos”. Para Galvão e Prado (2007 apud CHARTIER, 2007), no Brasil a história não deve ter sido diferente, mesmo porque, até bem pouco tempo, nosso espelho cultural (incluindo aí o campo acadêmico-pedagógico) foi a França.

Supõe-se, porém, no ensino tradicional, que, depois de um certo período de contato com certos enunciados, e com o ensino da língua e das características desses enunciados, os sujeitos estarão aptos a se expressarem nos gêneros a que pertencem esses enunciados. Supõe-se, assim, que, ao final de um processo de ensino-aprendizagem, os sujeitos estarão prontos, constituídos, acabados, dominando plenamente tal ou qual gênero de enunciados. Essa é uma imagem bastante comum do “escritor proficiente” - um sujeito que teria pleno domínio do gênero, seja ele romance, crônica, poema, reportagem, etc.

Postulamos, no entanto, em conformidade com Bakhtin (1992a; 1992b), que, no processo de apropriação de um gênero (utilizamos aqui a noção de *apropriação* no sentido bakhtiniano de tornar própria uma palavra que é alheia; mas esse tornar própria é, dialeticamente, permanecer alheia, tornando-se, assim, palavra alheia-própria-alheia), esse gênero não está pronto para o sujeito, não está constituído. Ele está, ao contrário, em constituição (GERALDI, 1995; GERALDI et al., 2008), em processo de apropriação. Ao mesmo tempo, o sujeito nunca estará plenamente acabado, terminado, concluído, como se fosse um produto, um artefato. A relação do sujeito com os gêneros será sempre inacabada, inconclusa.

As situações de ensino-aprendizagem de textos na escola são particularmente privilegiadas, por tentarem realizar, formalmente, alguns desses processos de apropriação de gêneros do discurso e de constituição de sujeitos de discurso. Indubitavelmente, esses processos também ocorrem fora da escola, desde que nascemos, aliás, desde a mais básica conversa entre mãe e filho. Uma dessas situações escolares privilegiadas é a de ensino-aprendizagem de textos dissertativo-argumentativos, em geral voltados para a realização de provas de redação, especialmente em exames de seleção, como o vestibular (ver, também, a esse respeito, FRANCO, 2008, e MONTEIRO, 2009).

Ao que tudo indica, vivemos um momento de transição em relação às concepções linguístico-pedagógicas tradicionais de texto, o que tem se refletido, por sua vez, no ensino de língua portuguesa como um todo e, particularmente, nas provas de redação dos exames de seleção⁷. Esse processo de mudança requer um olhar investigativo sobre os acontecimentos, especialmente porque afetam o ensino de língua portuguesa, mais especificamente, o ensino de leitura e de escrita, e também os sistemas de seleção (Enem, concursos públicos, vestibulares, etc.), cada vez mais presentes nos horizontes da maioria dos jovens egressos do ensino médio.

Ao entrar em contato, hoje, com esses contextos de ensino do texto dissertativo-argumentativo, os estudantes de ensino médio interagem com variados gêneros, geralmente os mais prestigiados pelos exames de seleção (em geral, gêneros literários, jornalísticos, didáticos e, publicitários). Isso pode ser confirmado através da análise de materiais didáticos de língua portuguesa, notadamente os avaliados pelo PNLN (Programa Nacional do Livro Didático).

No que tange à produção de textos, porém, parece ocorrer, ainda, um processo didático-pedagógico de homogeneização, no qual o sistema de ensino tenta enquadrar os enunciados dos estudantes (teoricamente, aqui, sujeitos-de-discurso) em modelos de texto pré-definidos (protótipos de dissertação, de narração, de carta, etc.). Para Rojo (2010, p. 88-9):

⁷ Conforme Rojo (2010, p. 87), “As propostas, programas e materiais didáticos passam a se pronunciar decisivamente em favor da presença do texto, e mais, de uma diversidade de textos, em especial das mídias de grande circulação, em sala de aula.”

Nas práticas de produção, assim como nos materiais didáticos que circulam em sala de aula, o texto entra menos como produtor de sentidos e mais como suporte de análises gramaticais, agora também textuais, como se o mero conhecimento de estruturas e tipos textuais, regras e normas pudesse fazer circular o diálogo e os sentidos dos textos. Com isso, muitos conceitos advindos da lingüística textual tornam-se comuns na escola, como os de (macro-/super-) estrutura do texto, de coerência, de coesão, de intertexto.

Esses estudantes, portanto, enquanto sujeitos-de-discurso, são orientados, na produção textual, a “modelar” seus enunciados a determinados gêneros (protótipos de dissertação, narração, carta, crônica, entre outros), adequando-se dialógica, estilística e composicionalmente a eles. Isso também significa se apropriar de tons discursivos (entoações, apreciações valorativas [VOLOSHINOV, 1976]) típicos desses gêneros.

É o que ocorre com a *dissertação escolar*. Desde as primeiras “lições” sobre esse gênero do discurso, pensa-se em uma *configuração enunciativa* que aponta para um processo de *dessubjetivação* (cf. AMORIM, 2001; ver também GREGOLIN; BARONAS, 2003), ou seja, apagamento de marcas subjetivas tanto do *eu* quanto do *outro* dialógicos constitutivos desse gênero. Os gêneros dissertativos, em geral, constituem um tom impessoal, distanciado, aparentemente pouco propício a individualidades discursivas e estilísticas (FURLANETTO, 2006). Isso tem relação, também, com um processo histórico de autoria, isto é, com um modo de se constituir como autor nesse gênero. É sobre esse ponto que refletimos a seguir.

Subjetividade e autoria no gênero dissertação escolar

A fim de ilustrar a reflexão que queremos fazer sobre a apropriação, em termos bakhtinianos, do gênero dissertação na esfera escolar, analisando a questão da autoria, tomaremos, como exemplo, o texto a seguir⁸, produzido por um estudante de ensino médio, em uma situação de preparação para a prova de redação de vestibular. A proposta temática completa encontra-se em anexo.

Desde o início da década de 90, pode-se observar o surgimento de grande número de movimentos filantrópicos como o “Fome Zero” e ONG’s de auxílio à sociedade carente. Porém, será mesmo a mais correta, a atitude dessas organizações perante o contexto social degradado do Brasil?

É fato que no País, existem, em pleno século XXI, milhões de brasileiros que ainda passam fome e encontram-se em estágio abaixo da linha da pobreza e que o Brasil, mesmo entre as 15 maiores economias mundiais, se encontra em um patamar de má distribuição de renda elevadíssimo.

Mesmo assim a atuação das campanhas não resolve a situação, e sim, funciona como uma válvula de escape via solução imediatista do problema, o que favorece ao comodismo do governo, que nada faz para melhor estruturar o sistema brasileiro. Inclusive, não é apenas o governo que se acomoda com a situação. Os favorecidos

⁸ Este exemplar de texto é oriundo de curso particular preparatório para o vestibular e faz parte do *corpus* coletado para o Projeto “Subjetividade e dessubjetivação em textos dissertativos-argumentativos escolares” (VIDON, 2010) que coordenamos na UFES.

pelas organizações governamentais e não governamentais de auxílio à miséria também se acomodam. Dessa perspectiva, observamos a perda do poder revolucionário desse povo, que como cantarolado por aí, encontra-se “deitado eternamente em berço esplêndido”, e não vai à luta pelos seus direitos.

Aliás, o problema entre o povo e o governo não acaba aí. Os petistas que tanto batalhavam por seus ideais na década de 80, apenas copiaram programas de apoio do governo FHC quando assumiram o poder, e criaram alguns poucos ilusórios para acalmar a população. Como se não bastasse, o objetivo filantrópico das instituições vêm sendo distorcido, haja vista à fiscalização. Por exemplo, no último mês, foram 60 bi de reais desviados pelas ONG’s, ou seja, mais que o lucro de todas as grandes empresas televisivas juntas. O que observa-se é “pilarantropia”.

É inadmissível que a situação torne-se um “bloqueio solar com peneiras”. O governo resolver o problema “da noite para o dia” é utópico, mas por-se de “braços cruzados” a observar gestos obscenos em rede nacional de nada vale.

O contexto de produção desse texto é o de uma simulação de prova de redação de vestibular, valendo-se, para isso, de uma proposta realizada pela Unicamp em seu vestibular de 1996 (ver anexo). O tema é “a validade da ajuda aos desfavorecidos sócio-economicamente no Brasil”, sendo apresentado, ao candidato, um conjunto de fragmentos de textos, denominado “coletânea de textos”, relativos ao tema e extraídos de jornais, revistas, livros, entre outros suportes. Esses fragmentos de textos pertencem a gêneros discursivos variados (entrevista, romance, artigo de opinião, entre outros) e atendem a um princípio implícito à proposta de Unicamp, segundo o qual produzir um texto é interagir, antes de tudo, com outros textos que circulam na sociedade (princípio da intertextualidade). Desenvolver um tema, por sua vez, significa, para a proposta da Unicamp, dialogar com esse tema, sob as mais diferentes formas (princípio do dialogismo ou da interdiscursividade).

Apesar dessa “coletânea” e, inclusive, da instrução de que ela deveria ser mencionada, de alguma forma, em seu texto, o estudante em questão parece não utilizá-la, optando por estabelecer um diálogo com outras vozes sociais e outros enunciados. Há, pelo menos, uma razão para isso: o tema precisou ser atualizado, recontextualizado, e, talvez, o candidato tenha avaliado que os textos da coletânea estavam defasados, ultrapassados. É possível dizer, de qualquer forma, que o autor dialoga com vozes que circulam socialmente e que defendem uma certa posição, no caso a de que não é válido ajudar aos desfavorecidos socioeconomicamente.

Em termos enunciativos, o texto produzido é marcado, desde o início, pelo distanciamento do enunciador em relação ao destinatário, ao objeto-do-discurso e a si mesmo, constituindo uma “imagem de Autor” idealizada historicamente pelo gênero “dissertação escolar”. Em geral, em relação aos gêneros dissertativos, sua apropriação implica a assunção de um enunciador *dessubjetivado*, isto é, esse enunciador deve ser o mais objetivo possível, distanciando-se efetivamente do objeto em discussão, mostrando-se neutro, imparcial. É um processo semelhante ao descrito por Amorim (2001, p. 103-4), com base em Dufour (2000 apud AMORIM, 2001), para os enunciados científicos:

O enunciado científico não será nunca a apresentação de um eu singular e sua lógica não é a da constituição de subjetividade, mas a de pretensão de objetividade. Ausente

do enunciado ou presente sob a forma nós ou se, um locutor se apresenta para deslocar a enunciação para fora da esfera pessoal do discurso. Dufour [Os mistérios da Trindade, RJ, Ed. Companhia de Freud, 2000] o concebe como um sujeito ou um eu em vias de dessubjetivação. Dessubjetivação ou despersonalização que não se realiza nunca inteiramente, mas que coloca a não-pessoa como o lugar para onde tende a enunciação.

Do ponto de vista retórico, o texto dissertativo precisa articular, de alguma forma, elementos do campo da Demonstração (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1996), que o levam para as esferas discursivas da objetividade, da dessubjetivação, do distanciamento, das provas, a elementos do campo da Argumentação (op. cit.), aspectos mais subjetivos, passionais, apelativos, sensitivos. Esse é o jogo a ser jogado pelo enunciador, uma articulação, muitas vezes, bastante complicada para os estudantes do ensino médio que se preparam para enfrentar um vestibular e que terão que redigir um texto dessa natureza (dissertativo-argumentativo).

Tem-se, assim, um estado de tensão enunciativa evidente. Por um lado, um processo histórico de autoria cobra do sujeito uma posição *dessubjetivada*. Nessa direção, o estilo de dissertação se aproximaria mais daquilo que a Retórica, conforme Perelman (1997, p. 31), considera como domínio da Demonstração e do Convencimento, e não da Argumentação e da Persuasão. Por outro, o gênero discursivo, dada sua natureza retórica, exige desse mesmo sujeito uma argumentação, uma tomada de posição, uma subjetivação, portanto. É um paradoxo, um dilema que os estudantes de nível médio, pré-vestibulandos e vestibulandos, ou não, produtores de dissertações, têm de enfrentar.

A tentativa de uma *configuração dessubjetivada* para o enunciado que estamos analisando pode ser observada pela ancoragem temporal em que o texto se inicia (“Desde o início da década de 90”), em que há um distanciamento aspectual em relação ao momento da enunciação, pela indeterminação do sujeito, sob a forma de impessoalização do discurso (“pode-se observar”) e, em especial, pelo tratamento, também, distanciado do tema e do destinatário do texto.

O uso, por exemplo, dos operadores discursivos “É fato”, “É lógico”, “É inadmissível” se explica, em grande parte, através da valoração social dessas expressões no ensino do texto dissertativo nas escolas (especialmente em cursinhos pré-vestibulares). Do mesmo modo, apontam para esse tom racionalista do discurso dissertativo, que visa a um auditório universal, que poderá ser convencido com argumentos lógicos ou quase-lógicos (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1996).

Os articuladores utilizados parecem apontar, também, para uma infraestrutura textual comum a textos dissertativos prototípicos. A introdução é ancorada por um articulador temporal (“Desde o início da década de 90”). A problematização é introduzida por um modalizador categórico (“É fato”). O desenvolvimento da argumentação é conduzido por operadores como “Mesmo assim” e “Aliás”. E a conclusão apresenta a expressão modalizadora “É inadmissível”. Esses elementos já parecem fazer parte de um modelo, de uma estrutura, cabendo apenas preenchê-la com determinado conteúdo.

Do ponto de vista lexical, chamam a atenção termos como “perante”, “estágio” e “patamar”, que talvez tentem responder a uma imagem de rebuscamento da linguagem, exigida pelo gênero, mas que se contrapõem a expressões vagas, como “situação”, “problema”, e, também, aos clichês agenciados.

Esse movimento de dessubjetivação, entretanto, não é completo, como observa Amorim (2001), citada anteriormente. Nesse texto, isso pode ser observado, desde o início, como, por exemplo, através da pergunta ao final do primeiro parágrafo (“Porém, será mesmo a mais correta, a atitude dessas organizações perante o contexto social degradado do Brasil?”). Essa pergunta parece indicar que esse tipo de enunciado não é apenas expositivo, demonstrativo, como previsto no modelo prototípico de dissertação. Ele contém, também, argumentação, que, segundo Perelman (1997, p. 31),

Diferentemente da demonstração, não tem unicamente como finalidade a adesão puramente intelectual. Ela visa incitar à ação ou, pelo menos, criar uma disposição para a ação.

Outrossim, os inúmeros lugares-comuns presentes nesse texto são indícios de uma subjetividade também passional, constituída por “vozes” de um outro tipo de racionalidade, a argumentativa.

Movimentos de *dessubjetivação*, de um lado, e de *subjetivação*, de outro, colocam o enunciador dissertativo-argumentativo em uma posição ideológico-enunciativa de conflito, tensão. Essa posição ideológico-enunciativa requer uma apreciação valorativa, que é constituída socialmente. Sem dúvida, essa tensão deixará marcas no enunciado, em seu processo de autoria.

Nessa perspectiva, consideremos o último parágrafo do texto:

É inadmissível que a situação torne-se um “bloqueio solar com peneiras”. O governo resolver o problema “da noite para o dia” é utópico, mas por-se de “braços cruzados” a observar gestos obscenos em rede nacional de nada vale.

A expressão inicial (“É inadmissível que”) é típica do gênero dissertação escolar, uma forma indeterminada, genérica e categórica. No mesmo sentido, a construção “torne-se” tenta criar uma imagem culta e imparcial do enunciador. O mesmo poderia ser dito da construção sintática “O governo resolver... mas por-se a observar...”, com destaque para a conjugação verbal infinitiva e para o léxico rebuscado, casos de “utópico” e “gestos obscenos”. Essa configuração morfoléxicossintática rebuscada se contrapõe, no entanto, às expressões aspeadas – “bloqueio solar com peneiras”, “da noite para o dia”, “braços cruzados” –, a termos vagos, como “a situação”, “o problema”, e à conclusão apelativa em forma de clichê – “de nada vale” –, que indiciam um tratamento subjetivado do tema.

Todos esses dados apontam para uma relação tensa, presente em todo o texto, entre alteridade e subjetividade. Há um processo de autoria aqui, a meu ver, nessa relação entre uma voz alteritária, *dessubjetivante* (dados históricos, sócio-econômicos, estratégias de distanciamento, de rebuscamento), e uma estilização *subjetivante*. Essa relação dialógica será “sobredeterminada” (POSSENTI, 1988) nesse último parágrafo.

Mas, de que forma?

Há um dado que, do nosso ponto de vista, com base em C. Ginzburg (1986), pode ser considerado singular nesse sentido. Vamos a ele.

Ao tentar fechar o seu texto, o enunciador recorre, como vimos, a uma série de lugares-comuns a fim de captar, obviamente, a adesão do auditório, ao mesmo tempo em que define sua posição diante do tema. Um desses clichês, no entanto, é retrabalhado de

uma forma peculiar. A expressão “tapar o sol com a peneira” é transformada em “bloqueio solar com peneiras”. Não nos interessa aqui a avaliação desse recurso em relação aos critérios de avaliação do vestibular. O que interessa, de fato, é apontar a singularidade desse dado, no sentido de que ele pode revelar o trabalho do sujeito na linguagem, em um processo de estilização, de *sobredeterminação*, como propõe Possenti (1988), indiciando, assim, nos termos de Ginzburg (1986), um processo de autoria.

Ponderações finais

Possenti (2002), contrapondo-se à concepção foucaultiana-pecheutiana⁹ de autoria, considera que, para tratar de dados como os de aquisição da escrita, é preferível pensar a Autoria como uma questão de singularidade, relacionada à questão do estilo. A Autoria estaria relacionada aos conceitos de locutor (o falante responsável pelo que se diz) e de singularidade (modo peculiar de o autor estar presente no texto). Sobre essa última relação é que uma noção de estilo seria mais necessária.

Assumindo uma posição que é histórica, que representa uma ideologia, um sujeito pode não obstante ser ele mesmo, ou seja, não ser igual a outro que esteja na mesma posição – sendo que o que os distingue é exatamente da ordem do COMO. Ou seja, um certo estilo não é incompatível com a assunção – necessária – de que o sujeito sempre enuncia de posições historicamente dadas num aparelho discursivo institucionalizado e prévio. (POSSENTI, 2002, p. 109)

Na realidade, é mais do que plausível se pensar em construção de um processo de autoria, desde que o sujeito do discurso trabalhe a língua e a linguagem com determinados fins. Isto é, a intenção, o projeto de texto e o trabalho com a linguagem são os elementos fundamentais na construção da autoria. Não se está falando, evidentemente, de autor no sentido literário, clássico, mas de autor no sentido daquele que se marca na linguagem, que quer de alguma forma deixar sua marca na linguagem, e age nesse sentido, regularmente, frequentemente.

Há indícios de autoria quando diversos recursos da língua são agenciados mais ou menos pessoalmente – que poderia dar a entender que se trata de um saber pessoal posto a funcionar segundo um critério de gosto. Mas, simultaneamente, o apelo a tais recursos só produz efeitos de autoria quando agenciados a partir de condicionamentos históricos, pois só então fazem sentido. (POSSENTI, 2002, p. 121)

É nesse sentido que se encontra o conceito de Autor-criador, em Bakhtin (1992b), interpretado por Faraco (2005) da seguinte forma:

O autor-criador é, assim, quem dá forma ao conteúdo: ele não apenas registra passivamente os eventos da vida (ele não é um estenógrafo desses eventos), mas, a partir de uma certa posição axiológica, recorta-os e reorganiza-os esteticamente. [...] O autor-criador é, assim, uma posição refratada e refratante. Refratada porque se trata de uma posição axiológica conforme

9 Segundo o ponto de vista clássico da AD, não há autor, mas a função de autor, a posição de autor. A AD trabalha com uma noção universalizante de sujeito e, por consequência, de autor. Para Foucault (2002), haveria uma relação necessária entre Autor e Obra. Autor, nessa perspectiva, estaria relacionado a algum campo do discurso – científico, religioso, literário, etc. Esses autores, ainda segundo Foucault, poderiam ser fundadores de discursividade (pelo menos, alguns).

recortada pelo viés valorativo do autor-pessoa; e refratante porque é a partir dela que se recorta e se reordena esteticamente os eventos da vida. (p. 39)

No texto analisado, o sujeito, na posição de autor, cria uma expressão sua, tomando-a de um outro (no caso, uma voz coletiva) uma expressão popular cristalizada, “tapar o sol com a peneira”, e se debruça sobre ela, intervém em sua forma (POSSENTI, 2002), sobredetermina-a (POSSENTI, 1988) e a enuncia. Não é gratuito, também, o fato de essa expressão vir no último parágrafo do texto, fechando a sua argumentação. Um efeito de sentido possível, entre inúmeros outros, é o de que o assistencialismo (tema da redação) nada mais faz do que um “bloqueio solar com peneiras”. Esse parece ser o ponto de vista desse sujeito, autor-criador, coerentemente expresso, desenvolvido em seu texto e sintetizado nessa expressão.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. *Cenas de Aquisição de Escrita: o sujeito e trabalho com o texto*. Campinas, SP: Associação de Leitura do Brasil (ALB): Mercado de Letras, 1997. (Coleção Leituras no Brasil)

_____. *Estilo e gênero na aquisição da escrita*. Campinas, SP: Komedi, 2003.

ALMEIDA, P. R. Hibridismo cultural e linguístico no universo escolar: confronto e conflito de vozes na construção de identidades. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – IEL, UNICAMP, Campinas, 2005.

AMORIM, M. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas*. São Paulo: Musa, 2001.

ARISTÓTELES. *Arte retórica e arte poética*. Rio de Janeiro: Tecnoprint, 1969.

BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992a.

_____. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992b.

BONINI, A. *Gêneros textuais e cognição: um estudo sobre a organização cognitiva da identidade dos textos*. Florianópolis: Insular, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais, 1994.

BRONCKART, J.-P. *Atividade de linguagem, textos e discursos*. São Paulo: EDUC, 1999.

CHARTIER, A.-M. *Práticas de leitura e escrita – história e atualidade*. Belo Horizonte, MG: Ceale/Autêntica, 2007.

FARACO, C. A. Autor e autoria. In: BRATI, B. (Org.) *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo, Contexto, 2005.

FIAD, R. S. Autoria e ensino. In: TFOUNI, L. V. (Org.) *As múltiplas faces da autoria*. Ijuí-RS: Editora Unijuí, 2008.

FOUCAULT, M. *O que é um autor*. Lisboa: Passagens/Vega, 2002.

_____. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1996.

FRANCO, K. R. *O gênero editorial em contexto de vestibular*. 2008. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Espírito Santo, ES.

FURLANETTO, M. M. Argumentação e subjetividade no gênero: o papel dos topoi. *Linguagem em (Dis)curso - LemD*, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 519-546, set./dez. 2006.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

GERALDI, J. W.; FICHTNER, B.; BENITES, M. *Transgressões convergentes: Vigotski, Bakhtin, Bateson*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

GINZBURG, C. *Mitos, Emblemas, Sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

GOMES-SANTOS, S. N. *A questão do gênero no Brasil: teorização acadêmico-científica e normatização oficial*. 2004. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

GREGOLIN, M. R.; BARONAS, R. L. *Análise do Discurso: as materialidades do sentido*. São Carlos, SP: Claraluz, 2003.

MONTEIRO, I. M. C. *Indícios de autoria em narrativas de estudantes do ensino médio*. 2009. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Espírito Santo, ES.

PERELMAN, C. *Retóricas*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. *Tratado da Argumentação - A nova Retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

POSSENTI, S. *Discurso, estilo e subjetividade*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

_____. Estilo e aquisição da escrita. *Estudos Linguísticos XXII*, Ribeirão Preto: Instituição Moura Lacerda, p. 202-204, 1993.

_____. Indícios de autoria. *Revista Perspectiva*, Florianópolis, SC, v. 20, n. 01, 2002.

ROJO, R. Gêneros do discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao Trivium? In: SIGNORINI, I. (Org.) *[Re]Discutir texto, gênero e discurso*. São Paulo: Parábola, 2008.

_____. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2010.

SCHENEUWLY, B.; DOLZ, J. Genres et progression en expression orale et écrite. Eléments de réflexions à propos d'une expérience romande. *Enjeux*, CEDOCEF, n. 37/38, p. 31-49, 1996. [Tradução provisória de Roxane Rojo.]

VIDON, L. N. *Dialogia, estilo e argumentação no trabalho de um sujeito com a linguagem*. 2003. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

_____. Subjetividade e dessubjetivação em textos dissertativos-argumentativos escolares. 2010. Projeto de Pesquisa – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES.

VOLOSHÍNOV. Discurso na vida e discurso na arte (tradução de Cristóvão Tezza, para uso didático). Discours in life and discours in art (concerning sociological poetics In: _____. *Freudianism – A marxist critic*. New York, Academic Press, 1976. [1927]

ANEXO(S)



UNICAMP
NÃO ABANDONA DE GRADUAÇÃO
COMISSÃO PERMANENTE
PARA OS VESTIBULARES

REDAÇÃO

ORIENTAÇÃO GERAL

Há três temas sugeridos para redação. Você deve escolher um deles e desenvolvê-lo no tipo de texto indicado, segundo as instruções que se encontram na orientação dada para cada tema. Assinale no alto da página de resposta o tema escolhido.

Coletânea de textos:

- Os textos foram tirados de fontes diversas e apresentam fatos, dados, opiniões e argumentos relacionados com o tema. Eles não representam a opinião da banca examinadora: são textos como aqueles a que você está exposto na sua vida diária de leitor de jornais, revistas ou livros, e que você deve saber ler e comentar. Consulte a coletânea e utilize-a segundo as instruções específicas dadas para o tema. Não a copie.
- Ao elaborar sua redação, você poderá utilizar-se também de outras informações que julgar relevantes para o desenvolvimento do tema.

ATENÇÃO: se você não seguir as instruções relativas ao tema que escolheu, sua redação será **ANULADA**.

TEMA A

A Ação da Cidadania Contra a Fome, a Miséria e pela Vida, conhecida também como campanha contra a fome, tem provocado numerosas manifestações contraditórias, reavivando uma discussão antiga sobre a validade da ajuda aos desfavorecidos.

Levando em conta a coletânea abaixo, que contém fatos e opiniões diversas sobre aquela campanha, redija uma dissertação sobre o tema: **dar o peixe ou ensinar a pescar?**

1. *Já são quase 32 milhões de brasileiros famintos, num país que desperdiça somente em alimentos o equivalente a US\$ 4 bilhões. Apenas 20% desse desperdício saciariam a fome de todos esses brasileiros miseráveis.*

("O avesso da fome", *Jornal do Brasil*, 12/09/93)

2. *A cada ano que passa, mil crianças morrem por dia debaixo do céu brasileiro. Morrem de doenças para as quais a medicina criou uma infinidade de nomes, todos sinônimos de um só mal: fome, subnutrição.*

(Eric Nepomuceno, Caderno FOME, *Jornal do Brasil*, 12/09/93)

3. *Há uma miséria maior do que morrer de fome no deserto: é não ter o que comer na Terra de Canaã.*

(José Américo de Almeida, *A bagaceira*)

4. *Querido Cony, (...) venho te dar os parabéns pela crônica "Não é por aí". Também eu não quero bagunçar a campanha contra a fome (...), mas já era tempo de alguém dizer que para*



UNICAMP
NÃO MEMÓRIA DE ORGANIZAÇÃO
COMISSÃO PERMANENTE
PARA OS VESTIBULARES

acabar com a fome precisa-se de reforma agrária, justiça social, melhor distribuição de renda. A caridade é uma das virtudes teológicas, mas para acabar com a fome no Brasil não basta...

(Jorge Amado, Paineis do Leitor, Folha de S. Paulo, 24/06/93).

5. Betinho - ... *há uma relação estreita entre conjuntura e estrutura. Se eu não sou capaz de mudar alguma coisa aqui e agora, seguramente não serei capaz de mudar no futuro. Toda vitória que eu consiga hoje, por menor que seja, está criando condições para a reforma estrutural.*

Folha - *O movimento tem um caráter filantrópico, assistencialista. A filantropia sempre foi considerada inócua e muitas vezes associada à picaretagem.*

Betinho - *Pilantropia (ri). Esse movimento está nos obrigando a diferenciar solidariedade de assistencialismo e filantropia de pilantropia. Para mim, solidariedade é um gesto ético, de alguém que quer acabar com uma situação, e não perpetuá-la. Já o assistencialismo é exatamente o contrário.*

(de uma entrevista de Betinho ao jornal Folha de S. Paulo, 05/09/93)

6. *Mas eis que Chico Buarque, justificando sua participação no show do Memorial, veio com um argumento curioso. Você pode dizer que distribuir alimentos não resolve nada, lembrava ele, "mas não distribuir resolve alguma coisa?" Já que nada vale nada, um pouco de caridade é melhor do que nenhuma.*

(Marcelo Coelho, Folha de S. Paulo, 08/09/93)

7. *Na piscina do Clube Harmonia ouvi uma senhora gordinha dizendo que a campanha contra a fome era comandada pelo PT e que tinha por objetivo arrasar com o nosso país. Outras senhoras gordinhas concordaram, repetindo a velha história de que era melhor ensinar a pescar do que dar o peixe...*

(Geraldo Anhaia Mello, Paineis do Leitor, Folha de S. Paulo, 09/09/93)

8. *Pessoas que moram nas ruas de São Paulo não têm uma idéia exata do que seja a campanha da Ação da Cidadania contra a Fome, a Miséria e pela Vida. Elas se dizem cansadas de movimentos que distribuem alimentos, mas não conseguem resolver o problema da miséria. Essas pessoas - que seriam as principais beneficiadas pela campanha - pedem a criação de mais empregos, pois querem conseguir uma moradia e poder escolher a comida.*

(Folha de S. Paulo, 21/09/93)

9. *Na esperança da revolução redentora, a palavra de ordem era ensinar a pescar. Dar o peixe era o pecado assistencialista, que retardava o processo revolucionário. (...) Hoje sabe-se: o capitalismo não acaba com a miséria. O socialismo também não. Não há mais sonho nem utopia. Resta apenas a concreitude tenebrosa da miséria. (...) não se está sugerindo que a sociedade assuma o papel do Estado. Mas é importante compreender: é a sociedade que muda o Estado, não o contrário. (...) (o cidadão) morrerá, como têm morrido milhares, se alguém não lhe der comida.*

(Alicione Araújo, Caderno FOME, Jornal do Brasil, 12/09/93)

10. *Eu nunca senti fome na vida, mas acho que deve ser muito triste.*

(Adriana, 12 anos, Veja, 15/09/93)