

Ensino da escrita na escola: processos e rupturas

Émerson de Pietri

Resumo: O ensino de escrita fundamentado em concepções de linguagem que ocultam o fato da heterogeneidade discursiva, baseando-se no ideal da univocidade e na crença da existência de um sentido único, que pode ser controlado, promove rupturas em relação aos modos como os textos são produzidos em nossa cultura impressa e à ordem dos discursos que essa produção possibilita. Essas rupturas se referem à noção de autoria, aos modos de argumentação e demonstração, e às relações entre suporte, categorias de textos e formas de leitura/escrita. Discutem-se, neste trabalho, as consequências das rupturas na ordem do impresso para a prática escolar de leitura e produção de textos escritos.

Palavras-Chave: Escrita; estudo e ensino; Análise do Discurso; Linguística Aplicada

The teaching of writing in school: processes and ruptures

Abstract: The writing teaching based on languages conceptions which occult the fact of the discursive heterogeneity, based on the univocity ideal and on the belief of an existence of a unique sense, which one could be controlled, promote ruptures in relation to the pathways how the texts are produced in our impress culture and the order of the speeches which this production allowed. These ruptures refer to the authorship notions, the argumentations and demonstrations modes, and the relations among the support, the text categories and the reading/writing forms. Discuss in

this work, the consequences of the ruptures in the impress order to the scholar practice of reading and writing text production.

Keywords: Writing; research and teaching; Discourse Analysis; Applied Linguistics

0. Introdução

Nos anos finais do século XX e nos iniciais do século XXI, os estudos do letramento e as contribuições das concepções bakhtinianas para o tratamento das questões de ensino de língua ofereceram novas perspectivas para as discussões em torno da escrita produzida em contexto escolar. A consideração dos aspectos ideológicos inerentes às práticas sociais que envolvem a produção escrita (Street, 1984; Marcuschi, 2001a; 2001b); o desenvolvimento dos estudos sobre a heterogeneidade das relações oral/escrito (Corrêa, 2001; Signorini 1999, 2001); e as discussões a respeito das possibilidades oferecidas pelos recursos digitais (Chartier, 2002; Marcuschi, 2004; Xavier, 2004) produziram novas possibilidades para as considerações sobre o ensino de escrita na escola. O distanciamento produzido pela textualidade eletrônica, em relação à ordem dos discursos constituída na cultura impressa, ao apontar para riscos de rupturas nessa ordem, possibilitou, em consequência, a consideração de aspectos da produção linguística não tematizados anteriormente às possibilidades oferecidas pelas tecnologias digitais.

Com base nessas contribuições, pretende-se, no presente trabalho, observar os modos escolares de produção textual, com o objetivo de evidenciar rupturas existentes, em contexto de ensino, em relação às práticas legitimadas de produção escrita na cultura impressa.

As condições escolares de produção do texto escrito serão observadas segundo perspectiva fundamentada nos estudos

culturais, com base em discussões que tematizam os modos de constituição da cultura impressa e da cultura digital. As rupturas serão aqui caracterizadas considerando-se três fatores: a relação oral/escrito, as condições de produção textual e a ordem dos discursos tal como constituída a partir dos recursos técnicos, possibilitados pelo advento da imprensa, de produção e reprodução de textos.

A hipótese com que se trabalha é a de que a escola, ao romper com os processos de mediação próprios à elaboração do escrito impresso, impede ao aluno formar-se usuário efetivo da modalidade escrita da linguagem ao não oferecer a ele as condições necessárias para participar da ordem dos discursos própria à cultura impressa.

O primeiro fator de ruptura a ser observado neste trabalho é o referente às relações oral/escrito. Considerando-se que o referencial escolar tradicional para a avaliação da produção linguística do aluno é a escrita considerada pura, correta, cujo modelo é a linguagem dos considerados grandes escritores da literatura, o objetivo é discutir como esse referencial implica rupturas nas relações oral/escrito, na escola, concebidos esses termos, nessa perspectiva, de modo dicotômico, com a oralidade considerada interferência a ser eliminada da escrita.

As relações oral/escrito serão consideradas seguindo um percurso em que se observa, no período em que a concepção sociointeracionista constituiu a base teórica principal para o tratamento de questões de ensino de língua na escola (c.f.: Gerald, Silva & Fiad, 1996), momento em que se operou uma importante reconceitualização da noção de texto. Nesse percurso, às contribuições oferecidas pelo sociointeracionismo, vêm-se somar a noção de letramento e a noção de gêneros de discurso e, a seguir, a consideração do híbrido e do heterogêneo para a observação das produções textuais em contexto escolar ou não escolar.

O segundo fator a ser observado refere-se às condições de produção do texto escrito na escola. Concebida a linguagem como instrumento para o pensamento (Geraldi, 1984), concepção característica dos estudos gramaticais tradicionais, promovem-se rupturas, em contexto escolar, nas relações entre suporte, categorias de textos e o trabalho de mediação envolvido na elaboração textual em seus aspectos materiais. As condições de produção do texto¹ não são consideradas e, nesse sentido, a leitura não é vista como parte do processo de escrita, o que apaga a existência de processos intertextuais e torna a atuação sobre o texto algo restrito a atividades de revisão formal de sua superfície.

Por fim, consideram-se as rupturas referentes à ordem dos discursos tal como constituída a partir das condições de produção textual possibilitadas pela imprensa, que levaram ao fortalecimento, no Ocidente, da crença na dissociação entre a ideia e as bases materiais de sua realização (Chartier & Bourdieu, 1996). Nessa ordem, destacam-se: as relações de mediação que se sustentam na constituição dos processos editoriais; a noção de autoria, tal como ela se constitui com base na responsabilização jurídica pelo texto produzido e publicado; e a crença na existência de um sentido único, decorrente da possibilidade técnica de reprodução indefinida de um mesmo texto, o que dissimula, mascara, o processo que levou o texto final a apresentar uma determinada forma e não outra.

¹ Segundo Val (2003), esses elementos seriam os referentes a: indicação do gênero textual; tratamento da orientação temática e da forma composicional; reconhecimento dos objetivos ou funções sociais; elaboração do perfil dos destinatários; caracterização do contexto social de circulação e do veículo ou suporte do texto; trabalho com as possibilidades de variedade e registro e suas relações com as condições de produção; adequação às convenções e às especificidades linguístico-discursivas da produção escrita (efeitos de sentido decorrentes da pontuação, aspas, parênteses, travessão etc); operações de planejamento, revisão e reelaboração dos textos e propostas de auto-avaliação.

1. A relação oral/escrito e o ensino da escrita

A partir da década de 80 do século XX, no Brasil, a ampliação da noção de texto, principalmente com base em teorias linguístico-enunciativas, promoveu revisões em relação aos modos como essa noção tradicionalmente era considerada na escola.

Geraldi, Silva & Fiad (1996) destacam “a presença constante de quatro aportes da Linguística para o ensino de língua materna” em propostas de ensino de língua portuguesa produzidas no período, com a mediação de Secretarias de Educação, em lugares diversos do país:

a concepção sócio-interacionista ou sócio-histórica de linguagem inspirando as atividades de ensino; *a noção de texto*, como um produto do trabalho interativo com vínculos às suas condições discursivas de produção; *a noção de variedade linguística* como própria de qualquer língua, deslocando a noção de certo/errado e definindo-se pelo ensino da chamada língua padrão; e *a reorganização das práticas de sala de aula* em torno da leitura, da produção de textos e da análise linguística. (idem, p. 325-26)

As discussões do período apontam para a necessidade de contextualizar o ensino de língua dentro de um espaço histórico cultural específico para cada situação: “não se fala de uma criança ideal, mas de uma criança que está dentro de um contexto X e que a escola está dentro deste contexto também, faz parte de um grupo cultural, de um grupo socioeconômico” (Freitas, 1994, p.79).

A noção de texto amplia-se, então, em função das considerações em torno das condições de sua produção, com base nas contribuições dos estudos sócio-interacionistas, quando novas propostas de ensino consideram a linguagem como uma forma de

ação, um lugar de interação humana: “o falante *age* sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não pré-existiam à sua fala” (Geraldi, 1981).

A ampliação da noção de texto se realiza também em função dos desenvolvimentos da linguística textual: o texto deixa de ser considerado como mera somatória de frases e passa a ser concebido como resultado do trabalho interativo de sujeitos em função das condições de produção discursiva (c.f.: Fávero & Koch, 1983).

Entretanto, se houve ampliação da noção de texto na década de 80, com base em concepção sociointeracionista de linguagem, ou em contribuições da linguística textual, não necessariamente essa ampliação teria produzido como efeito, ao menos na escola, a reavaliação dos valores atribuídos aos textos orais em relação aos escritos². A oralidade, nesse contexto, constituía-se como a base, o ponto de partida para as demais produções linguísticas a serem realizadas em sala de aula, mas o objetivo do respeito pela linguagem do aluno, de sua variedade linguística, ou mesmo de atividades que se iniciavam com a produção de narrativas orais, era o de levar à produção do texto escrito, preferencialmente em norma culta. Nesse momento, oralidade e escrita constituem índices que referenciam lugares e tempos diversos: a oralidade seria própria à cultura de origem do aluno, e representaria as condições extraescolares de produção do texto; a escrita teria na instituição escolar seu principal representante social, e as condições

² Apesar de a oralidade aparecer, durante a década de 70, nas diretrizes oficiais do ensino de língua portuguesa para o então denominado 1º grau – 5ª a 8ª séries –, ela aparece como mais um elemento para a comunicação, e, nesse contexto, é colocada em situação de equivalência em relação a outros “códigos”, verbais ou não verbais. Não é possível, assim, considerar que houvesse valorização da oralidade no ensino de língua portuguesa, pois o trabalho com essa modalidade (assim como com a escrita), com as mudanças operadas pela ditadura militar no ensino de língua portuguesa, assumia caráter apenas instrumental para o desenvolvimento dos aspectos comunicativos e expressivos, não se constituindo, de fato, em objeto de ensino.

promovidas em contexto de ensino para a produção escrita se encontram no centro das discussões sobre os processos de textualização (c.f: Bastos, 1984; Bastos, 1985; Gallo, 1989; Sato, 1989).

Evidencia-se, então, o fortalecimento das perspectivas sociolinguísticas para o tratamento dos usos linguísticos em contexto escolar, quando à distinção entre as modalidades oral e escrita se associam a discussões sobre variação e normatização linguística.

Na década de 90, a elaboração da noção de letramento surgiu como um novo fator a possibilitar a ressignificação dos modos de observação das práticas sociais de leitura e de escrita, ou, mais amplamente, das práticas sociais que se fundamentam no escrito. Tendo como referência para a noção de letramento a presença da escrita em práticas sociais³, a relação oral/escrito é considerada com base num *continuum*, que vai de práticas tipicamente orais, em que o escrito não se apresentaria, a práticas tipicamente letradas, em que a presença da escrita seria preponderante.

Como discutido por Fávero, Andrade & Aquino (1999), ao tratar das mudanças ocorridas nas formas de tratamento das relações oralidade-escrita, as condições de produção do texto falado se caracterizariam pela interação face a face, em que o planejamento do texto se faria simultaneamente (ou quase) à sua produção, caracterizada esta por ser coletiva, administrada passo a passo; o texto falado se caracterizaria ainda pela impossibilidade de apagamento e de consulta a outros textos, e pelo fato de sua (do texto) reformulação poder ser feita pelo falante ou pelo interlocutor, que teria acesso imediato às reações de um e de outro; essas

³ A complexidade da noção e a heterogeneidade das formulações apresentadas para a escrita impede que se realize, neste momento, maior discussão quanto a concepções de letramento, o que fugiria aos objetivos propostos para este trabalho.

características confeririam ao texto falado a qualidade de mostrar todo o seu processo de criação.

Em contraposição, as condições de produção do texto escrito se caracterizariam pelo distanciamento espaçotemporal da interação, o que conferiria necessidade de planejamento anterior à produção, individualizando o processo de elaboração textual, sob responsabilidade do escritor, que não possuiria, então, acesso imediato às reações do interlocutor; a elaboração do texto escrito se caracterizaria ainda pela possibilidade de livre consulta a outros textos e pela possibilidade de reelaboração textual a partir das reações do leitor; ao contrário do texto falado, o texto escrito apresentaria a tendência a esconder seu processo de criação, mostrando apenas o resultado.

Apontam as autoras para o fato de que fala e escrita abarcariam um *continuum*, que iria, gradativamente, do nível mais informal ao mais formal. As distinções entre fala e escrita se evidenciariam na comparação entre um tipo de texto e outro, e não propriamente entre as modalidades em específico (idem, p 75).

A idéia de *continuum* se encontra já em Marcuschi (1995), em Koch (1997) e, posteriormente, em Marcuschi (2001a; 2001b), que assim o associa às práticas sociais de produção textual:

O modelo que pretendo sugerir como adequado para tratar dos problemas do letramento é o que parte da observação das relações entre a oralidade e o letramento na perspectiva do contínuo das práticas sociais e atividades comunicativas, envolvendo parcialmente o modelo *ideológico*⁴ (em especial o

⁴ O autor faz referência aqui às noções de *modelo autônomo* e de *modelo ideológico* de letramento, tais como elaboradas por Street (1984). A primeira noção se refere à concepção de letramento em termos técnicos, sem relação com as condições social-históricas e as práticas específicas que nelas se desenvolvem; nesse modelo, a escrita, tecnologia autônoma, é considerada superior à oralidade,

aspecto da inserção da fala e da escrita no contexto da cultura e da vida social) e observando a organização das formas lingüísticas no contínuo dos gêneros textuais. (...). (Marcuschi, 2001a, p. 28)

A idéia de um *continuum* representa uma transformação bastante significativa em relação aos modos como anteriormente era considerada a relação oral/escrito, com a apresentação das características próprias à produção do texto falado em contraposição às características próprias à produção do texto escrito.

Porém, nesse processo de redefinições, a ressignificação das relações oral/escrito se fez de modo mais profundo quando a heterogeneidade dessas relações foi evidenciada (como no trabalho de Corrêa (2001), e o híbrido tornou-se relevante em função de seu aparecimento em práticas sociais valorizadas, como as possibilitadas pela comunicação eletrônica (o que o trabalho de Signorini (2001) permite ver).

A valorização do heterogêneo e do híbrido nas relações oral/escrito evidencia, portanto, uma nova ordem para a consideração dessas relações, que possibilita desconstruir a idéia de contraposição absoluta entre as modalidades.

Essa contraposição, que encontra tradicionalmente na escola o lugar de sua atualização e legitimidade, pode ser questionada a partir do momento em que a oralidade reassume seu lugar de anterioridade em relação ao escrito. Nesse sentido, torna-se possível repensar as práticas de ensino de modo a desfazer-se a ruptura que

e sua aquisição acarretaria mudanças nas formas de conhecimento e ampliação das capacidades cognitivas. Já o *modelo ideológico de letramento* sugere que os usos de linguagem, falada ou escrita, devem ser considerados em relação às práticas sociais em que estão envolvidos, observando-se, assim, os elementos históricos, culturais e políticos, e, em consequência, as relações de poder próprias a determinados grupos sociais.

o ensino da escrita representa, na tradição escolar, em relação aos usos de linguagem fundamentados no oral, não apenas para os grupos sociais com baixo nível de letramento, mas também em relação aos grupos sociais que possuem práticas socialmente valorizadas de uso da escrita.

Assim, não mais é possível considerar ingenuamente que o oral seja algo residual a ser extirpado da escrita (cf. Signorini, 1999; 2001), mas se torna necessário considerar que as inter-relações oral/escrito, numa sociedade letrada, são constitutivas do trabalho linguístico.

A mudança de perspectiva em relação aos modos como as relações entre oralidade e escrita são consideradas fundamenta-se, como visto, nas possibilidades técnicas de produção dos textos. A textualidade eletrônica, por exemplo, evidencia não apenas a heterogeneidade e o híbrido constitutivos da produção linguística em contexto letrado, mas também os modos como, na cultura impressa, as relações oral/escrito se produziram de modo a hierarquizar, ou mesmo opor — sempre em favor do segundo — os termos da relação.

Esses fatos auxiliam a perceber a contraposição oral/escrito como uma construção fundamentada nas possibilidades do impresso. Atribuir características que seriam próprias à fala e características que seriam próprias à escrita, contrastando-as, se tornou possível a partir da ordem discursiva que passou a regular a produção dos textos escritos quando de sua possibilidade de reprodução ilimitada, e das consequências acadêmicas e jurídicas que essa possibilidade acarretou para a constituição de mecanismos de controle dos discursos.

2. As condições de produção do texto escrito: a cultura impressa e a escola

O modo prototípico das atividades de produção de textos em contexto de ensino é revelador da concepção de linguagem que prevalece na escola: apresenta-se um tema ao aluno e pede-se a este

que elabore, durante um período determinado, um número de linhas, também determinado, sobre aquele tema, de acordo com os moldes de um determinado gênero escrito próprio à tradição escolar. Refere-se aqui aos gêneros escritos produzidos apenas em condições de produção escolares, os quais, segundo Schneuwly & Dolz (1999), não possuem função comunicativa. Segundo os autores,

“O fato de o gênero continuar a ser uma forma particular de comunicação entre alunos e professores não é, absolutamente, tematizado; os gêneros tratados são, então, desprovidos de qualquer relação com uma situação de comunicação autêntica. Nessa tradição, os gêneros escolares são pontos de referência centrais para a construção, através dos planos de estudo e dos manuais, da progressão escolar, particularmente no âmbito da redação/composição. Sequências relativamente estereotipadas balizam o avanço através das séries escolares, sendo a mais conhecida e canônica, que pode, entretanto, sofrer variações importantes, a “descrição — narração — dissertação”, gêneros aos quais se vêm juntar, em certas épocas históricas, a resenha, o resumo e o diálogo” (idem, p. 8).

Em geral, quando há alguma atividade complementar a esse modo de trabalho, ela se restringe às possibilidades oferecidas pela sala de aula: leitura de um ou dois textos sobre o tema; discussão/debate logo após a leitura; instruções para a realização do trabalho de escrita do texto⁵. A re-escrita não é considerada: o

⁵ Ainda que tenha havido tentativas de mudanças nas condições de produção escrita na escola (com base nas propostas presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997) e no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)), análises de atividades didáticas presentes nos materiais submetidos ao PNLD, realizadas por Val (2003), mostraram que alguns elementos constituintes das condições de produção de fato recebem tratamento didático diferente do realizado tradicionalmente (principalmente os que se referem à

trabalho do aluno sobre o texto se restringe à sua revisão formal, antes de o “passar a limpo”.

Uma das consequências dessa prática é a produção do texto formalmente bom — sem muitos problemas de ordem ortográfica ou gramatical —, mas sem nada a dizer, em que não se reconhece a existência de um sujeito responsável pelo enunciado, mas tão somente um sujeito que reproduz o senso comum⁶.

A ruptura na relação entre categorias de textos e condições de produção, a que os trabalhos acima citados de algum modo fazem referência, decorre das práticas tradicionais de produção de textos na escola: os textos produzidos pertencem a gêneros que possuem sua existência e circulação restritas ao contexto escolar. Produzidos conforme o modelo acima descrito (determinados um tema, um tempo, um espaço na folha em branco), em nada essa produção se assemelha às formas como os textos são produzidos na cultura impressa (cujos produtos, contraditoriamente, são tomados como referencial para julgar os textos produzidos em contexto escolar): não há relação entre texto e suporte, a não ser em relação ao preenchimento variável de um dado espaço da folha em branco; não há referência a outros textos, ao trabalho intertextual que se mostra não apenas na superfície, mas como um fator constitutivo, que compõe o próprio processo de elaboração do texto; não se considera a elaboração do texto escrito como um processo de reescrita, em função das leituras prévias e continuadas e das relações

diversidade de gêneros e textos para leitura), enquanto elementos referentes a questões de variedade linguística/registo, suporte e circulação dos textos, dentre outros, não são contemplados.

⁶ Essa característica que seria própria aos textos escritos escolares é evidenciada em diversos trabalhos, produzidos ao longo das últimas décadas, no Brasil. Citam-se, como exemplo, Moysés, (1976); Dias (1977); Bacegga (1977); Pécora (1977; 1989); De Lemos (1977); Osakabe (1977); Hilgert (1978); Meserani (1980); Rocco (1981); Val (1991); Pernambuco (1993); Amaral (1996); Barros (1999); Sautchuk (2003).

com o suporte do texto e sua circulação (o que inclui a construção de um perfil de destinatário).

Na cultura impressa, estabeleceram-se relações próprias entre tipos de objetos, categorias de textos e formas de leituras. Segundo Chartier (2002), essas relações provêm de três inovações fundamentais: a invenção do códex — texto manuscrito em um tipo de suporte semelhante ao livro moderno — nos séculos II e IV (suporte que substitui um outro, o rolo); o surgimento do livro unitário (livro de um único autor, escrito em língua vulgar (séculos XIV e XV)); e a invenção da imprensa (século XV).

A invenção da imprensa possibilitou que a produção e a reprodução do texto escrito não mais estivessem submetidas às vicissitudes e à precariedade dos materiais utilizados para a produção e manutenção do manuscrito. Tornou-se possível, então, reproduzir um mesmo texto indefinidamente, em condições materiais que lhe garantiram estabilidade.

Como apontam Chartier & Bourdieu (1996), a reprodução de um mesmo texto, possível em função de novas condições materiais de produção do escrito, paradoxalmente aumentou a força, na cultura ocidental, da oposição entre a pureza da ideia e sua corrupção pela matéria. A reprodução indefinida de um mesmo texto, viabilizada pelas técnicas de impressão, tornou invisível o trabalho realizado por diversos agentes para sua produção. A forma final, editada e publicada, contribui para apagar, então, o trabalho do próprio autor, suas escritas e reescritas, suas hesitações e reelaborações, próprias à atuação sobre a escrita até que considere ter um texto publicável.

Construiu-se, assim, a imagem de que o texto, sempre idêntico a si mesmo, independentemente de seu suporte, seria a forma pronta e acabada das ideias de um determinado autor, construção que tornou possível a invenção do *copyright*, que estabelece a propriedade do autor sobre seu texto. As obras são apreciadas em

relação ao seu conteúdo, desconsiderando-se as formas particulares e sucessivas que se produziram até que se chegasse à versão considerada satisfatória para ser impressa e publicada.

Essa “desmaterialização textual”, que se produziu no Ocidente com o advento da imprensa, regula tradicionalmente o trabalho com o texto em sala de aula. A produção de textos na escola – a leitura ou a escrita – tem como objetivo, nessa tradição, a busca de um sentido único, aquele supostamente determinado pelo autor, e a tentativa de controle desse sentido. A atuação didática sobre o texto se faz, assim, de modo a não considerá-lo em sua concretude, em sua materialidade, o que confere à produção do texto na escola um princípio de superficialização.

No suporte mais comum presente em sala de aula para a produção escrita, a folha pautada para a elaboração do manuscrito, em geral, não há nenhum tipo de trabalho de modo a que os textos a serem produzidos o sejam segundo restrições materiais que atuem no processo de formalização textual: as restrições, quando existem, se referem a elementos da composição, como aquelas dadas pelas instruções escolares sobre como organizar um texto dissertativo/argumentativo: a tríade “introdução, desenvolvimento e conclusão”, ou a separação em parágrafos correspondentes a argumentos pró e contra uma determinada tese.

O espaço destinado ao texto é o mesmo em todas as aulas de produção de textos. Esse mesmo suporte pode receber os mais diversos gêneros: conto; reportagem; poema; etc. Nessas condições, porém, o gênero a ser produzido é descaracterizado de antemão quanto aos elementos materiais que fundamentam sua identificação, o que impede o desenvolvimento de estratégias de escrita próprias a um gênero específico.

Se a escola trabalha com a expectativa de que o aluno já chega à sala de aula conhecendo a ordem própria à cultura impressa, ela

pode estar formando adequadamente apenas os alunos provindos de comunidades com níveis mais altos de letramento.

Assim, os modos de produção de textos na escola não levam à formação de um produtor de textos que saiba ler e escrever de acordo com os modos que a produção e a leitura de textos escritos se organizam em comunidades que desenvolvem práticas legitimadas e valorizadas na cultura impressa.

3. A escola e as rupturas na ordem do discurso impresso

Antes de prosseguir a discussão, é necessário tratar de como o texto impresso entra na sala de aula, na tradição escolar, para, a seguir, pensar sobre as rupturas que se processam em relação ao ensino da escrita quanto à ordem do discurso na cultura impressa. Para isso, é preciso considerar as mediações por que passa o texto em seu percurso de entrada na escola.

Como aponta Chartier (2002) — em que se fundamentarão as considerações realizadas a seguir —, a relação do texto com seu suporte se constrói historicamente e é responsável pelos modos como concebemos a produção escrita, sua edição, publicação e os agentes envolvidos nesse processo: principalmente o autor, o editor e o leitor.

Antes da imprensa e nos momentos iniciais de seu desenvolvimento, um grande número de fatores atuava sobre a produção e a reprodução do texto escrito. A dificuldade para a produção e manutenção do escrito, que envolvia diversos agentes para a garantia de manutenção dos objetos de leitura existentes, impedia a constituição da figura do autor como aquele a quem se atribui a produção do texto e os sentidos que orientaram sua elaboração; aquele que confere uma imagem de unidade, que permite atribuir características a uma determinada obra; aquele que, dados esses fatores, é quem tem direitos e responsabilidades pelas ideias apresentadas no texto que se apresenta como de sua autoria.

A possibilidade de reprodução de um mesmo texto, de garantia da manutenção de uma forma única para ele, produziu as condições necessárias para a constituição da noção de *autoria*, pois conferiu à unidade textual uma estabilidade diferente daquela que possuía na época do manuscrito.

Nas fases iniciais desse processo, o editor desempenhou papel decisivo, dadas suas necessidades de formar comunidades de leitores que pudessem constituir mercado para os produtos impressos. Considerando-se a necessidade de adequar os materiais impressos às práticas já desenvolvidas pelos leitores, mas, principalmente, a necessidade de desenvolver novas práticas exigidas pela elaboração do impresso e dos gêneros que se modificavam ou se constituíam com base nas novas possibilidades técnicas de reprodução dos textos, a atuação do editor sobre os textos que seriam dados a ler se fez na interface entre a obra e a materialidade textual.

Nesse sentido, foi o editor o agente responsável por mediar a interação entre obra e leitor. Para isso, realizou, nos textos tomados ou entregues para impressão, alterações de diversos níveis, de modo a lhe garantir uma forma final que fosse condizente com suas (do editor) opiniões sobre os sentidos que seriam legítimos para o texto a ser lido, ou uma forma que fosse ou se tornasse acessível às possibilidades, tanto culturais quanto econômicas, do leitor a que o impresso se destinava.

Nessas condições, em que o editor possuía grande poder de decisão sobre a forma final dos textos, e, em consequência, sobre a produção dos sentidos, tornava-se muito difícil a constituição da imagem do autor tal como ela é compreendida na ordem dos discursos atual: não era possível conferir a apenas um sujeito a responsabilidade pelas palavras e ideias contidas numa publicação. Essa responsabilidade era dividida entre aquele que escreveu o texto, o editor, e, dadas as condições, por revisores e impressores,

com as variações de formação que podem ser vislumbradas em relação a esses agentes.

Processo semelhante se encontra nas práticas pedagógicas de seleção e formatação dos textos: a entrada do texto em contexto escolar é resultante de um processo de mediação que altera sua forma original ao alterar os aspectos do suporte. Essa alteração se faz principalmente pela mediação do autor e/ou editor do livro didático, ou pelo próprio professor, quando este tem possibilidades de elaborar seu próprio material de ensino.

Quando realizadas segundo estratégias de facilitação, que levam à atuação sobre o texto a ser lido de modo a eliminar partes consideradas difíceis demais para o leitor a que se destina, as alterações do texto original produzem o risco de se promoverem rupturas na ordem dos discursos tal como constituída com o impresso, uma vez que são desconsiderados os aspectos próprios à relação entre tipos de objetos, categorias de textos e formas de leituras; às modalidades das argumentações e os critérios ou recursos que o leitor pode mobilizar para aceitá-las ou rechaçá-las; à ordem das propriedades jurídicas (de direito) e textuais⁷. A ruptura com as bases materiais do impresso representariam um desafio à identificação das obras a partir de sua estabilidade, singularidade e originalidade, e ao regime de propriedade que protege os direitos dos autores e editores. Estaria colocada em risco, assim, a própria noção de autoria.

Se os textos impressos guardam características do processo de construção histórica do livro em sua materialidade, e das funções — como a função do autor, por exemplo —, que a imprensa tornou possíveis e que regulam nossas práticas atuais de produção e de leitura de textos, quando pensamos no trabalho de produção textual realizado na escola, é difícil não associar sua elaboração às práticas

⁷ Esses riscos, que Chatier (2002) relaciona ao advento do mundo digital e da textualidade eletrônica, fundamentam tradicionalmente as práticas escolares de leitura e de escrita.

editoriais desenvolvidas nos momentos iniciais da construção da cultura impressa, e, ao mesmo tempo, às preocupações que a comunicação eletrônica, em seu estágio mais avançado, provoca.

Em função dessas condições, os textos são produzidos segundo estratégias que envolvem recortes e fragmentação, estratégias que muitas vezes impossibilitam a constituição da autoria.

A oferta de recursos hipertextuais na textualidade eletrônica é um dos elementos que, segundo Chartier (2002), poderia promover mudanças nos modos de produção textual em relação àqueles que se desenvolvem na cultura impressa. Em quantidade extremamente superior àquela encontrada na textualidade impressa, a hipertextualidade é considerada a característica principal do texto digital (cf.: Braga, 2004; Xavier, 2004).

Nessa nova ordem textual, a busca pela construção do sentido do texto, da intenção do autor em determinada obra, poderia não ser o objetivo principal a direcionar a leitura ou a escrita. O leitor ou o escritor poderiam construir sentidos em seu trabalho acessando ou possibilitando o acesso aos mais diversos textos, de acordo com o interesse que possuam em determinado momento da leitura ou da escrita, e em função das possibilidades de acesso a outros textos oferecidos pelo texto que está sendo lido ou escrito.

Isso seria possível dado o papel central que a hipertextualidade ocupa no texto eletrônico. O leitor ou o produtor do texto eletrônico sabem que não precisam seguir um padrão de leitura linear, pré-estabelecido, como se espera geralmente da leitura do texto impresso, pois têm à sua disposição a possibilidade de mudanças de rumo que os *links* lhes oferecem.

A hipertextualidade ofereceria, assim, possibilidades diversas de acesso aos textos, o que potencializaria o *descentramento*, isto é, a impossibilidade de prever qual o percurso de leitura a ser construído pelo leitor ou pelo escritor, e, dessa forma, de prever quais os sentidos construídos pelo leitor durante a leitura.

Além disso, a hipertextualidade poderia produzir, também, o efeito de *descontinuidade*, pois tornaria mais difícil a percepção da obra como obra: a leitura descontínua e fragmentada diante da tela produziria a falta da percepção da identidade e da coerência da totalidade textual — principalmente em função das características relacionadas à fragmentariedade produzida pelo hipertexto com a disponibilização de *links*.

Esses efeitos, associados às dificuldades em se diferenciar os textos com base em suas características materiais, como seu suporte, fariam com que desaparecessem critérios imediatos que permitissem ao leitor distinguir, classificar e hierarquizar textos.

Outra mudança que a hipertextualidade poderia produzir seria referente à atribuição de responsabilidade por determinado texto, isto é, seria referente à figura do autor. A possibilidade de oferta dos textos de forma fragmentada, com a disponibilização de textos sem que sejam referidas suas fontes, impossibilita a construção de uma ideia de conjunto, de totalidade, necessária para a constituição da noção de autoria. Estaria em risco, desse modo, a própria identificação das obras segundo os critérios que conhecemos na cultura impressa, com base na estabilidade, singularidade e originalidade.

Essa nova ordem que seria produzida com base nas possibilidades oferecidas pelos recursos hipertextuais, e que poderia oferecer riscos à ordem textual tal como a conhecemos na cultura impressa, parece constituir a própria base para a produção de textos na escola. Porém, se, mesmo na textualidade eletrônica, de que o hipertexto seria o fundamento, se encontram meios de garantir que a ordem tal como conhecemos na cultura impressa não se perca, o mesmo não acontece na escola em relação à produção de textos escritos. Nesse sentido, produtores de texto em formação não têm acesso, em contexto de ensino, à organização e às práticas desenvolvidas pelos escritores proficientes numa sociedade letrada.

Os efeitos das possibilidades hipertextuais, acima referidos, estão diretamente relacionados, na textualidade eletrônica, à abundância da oferta textual. Essa enorme disponibilização de textos, no mundo digital, apresenta desafios para a garantia da identificação das obras com base em sua estabilidade, singularidade e originalidade, e para a manutenção do regime de propriedade que protege os direitos dos autores e editores, uma vez que subverte as relações intertextuais tais como estas se desenvolveram na cultura impressa. Em contexto escolar, em relação à leitura e produção de textos, as rupturas se relacionam também a subversões nas relações com a rede intertextual, porém não a partir do excesso de textos, da abundância da oferta textual, mas de sua escassez (que parece estar relacionada a um maior controle da produção dos sentidos).

Se no meio digital há textos disponibilizados que não apresentam referências sobre suas fontes — não há referências aos nomes dos autores, às edições a partir das quais foram reproduzidos, ao ano de publicação —, o que torna difícil confiar na legitimidade do texto dado a ler, em contexto de ensino sequer há a preocupação em se estabelecer relações entre textos de modo a evidenciar para o leitor e escritor em formação o princípio da intertextualidade e, com base nele, o trabalho com o intertexto⁸.

⁸ Segundo Maingueneau (2005, p. 81), o termo *intertexto* refere o conjunto de fragmentos que um discurso cita efetivamente, enquanto o termo *intertextualidade* refere os “tipos de relações intertextuais que a competência discursiva define como legítimas”. A consideração da intertextualidade em função da competência discursiva permite observar a primeira como potencialidade fundada na segunda, o que pode levar a que seja revista a proposta de Fiorin (1994, p. 35) de que “a interdiscursividade não implica a intertextualidade, embora o contrário seja verdadeiro”: partindo do princípio do dialogismo, como elaborado por Bakhtin, talvez não se possa considerar uma relação de implicação entre interdiscursividade e intertextualidade, mas sim considerar a intertextualidade como a interface textual dos processos interdiscursivos. Vista desse modo, a relação entre interdiscursividade e intertextualidade permite considerar os modos de elaboração textual específicos de um determinado gênero, bem como relacionar monologismo e polifonia a esses modos de elaboração.

Nesse sentido, as rupturas na rede intertextual tais como podem se estabelecer na textualidade eletrônica ou em contexto de ensino apresentam desafios em relação aos modos como se organiza a produção da escrita na cultura impressa.

O incremento nas possibilidades e facilidades de reprodução de textos, oferecidas pela textualidade eletrônica, não parece, de fato, levar a um aumento da intertextualidade, como o propõe Marcuschi (2004, p. 65). Talvez seja possível reconhecer o aumento de ocorrências de intertexto no sentido que lhe confere Maingueneau (2005, p. 81) — “o conjunto de fragmentos que um discurso cita efetivamente”. O princípio da intertextualidade, porém, ou não apresenta alterações quanto a sua constância e modos de ocorrência (afinal, os discursos não se multiplicam indefinidamente), ou é atingido por processos que promovem rupturas em relação aos modos como constituída na cultura impressa; essas rupturas podem se fazer a partir da própria ausência de condições para que a intertextualidade se estabeleça (como é o caso da produção escrita na escola), ou a partir da facilidade de reprodução de textos anteriormente produzidos: nas palavras de Marcuschi (2004), na passagem acima referida (p. 65), a intertextualidade teria aumentado “especialmente no próprio autor, que vive se autocopiando”; na sequência, o que diz o autor sobre a qualidade do processo parece se indiciário das condições de produção discursiva e do trabalho do sujeito nessa nova ordem: “as citações ficaram mais longas e não podemos dizer que melhoraram”⁹.

Essa situação, que evidencia e permite que se coloque em questão o processo pelo qual os diferentes agentes envolvidos com a publicação dão sentido aos textos que transmitem, imprimem e lêem, auxilia na

⁹ Parece haver, nessa nova ordem, um fortalecimento das possibilidades de reprodução e um enfraquecimento das relações interdiscursivas — isto é, nas relações polêmicas entre discursos em situação de delimitação recíproca (Maingueneau, 2005).

compreensão dos fatores, envolvidos na elaboração do texto escrito na escola, que dificultam ou impedem a constituição da autoria.

4. Considerações finais

Em contexto escolar, prevalecem os processos fundamentados na ideia de homogeneidade, que se constrói para a escrita na ordem própria à cultura impressa. Ao ser ocultada a heterogeneidade necessária para que o processo de controle discursivo possa se instaurar, produzem-se as rupturas em relação ao oral/escrito, à materialidade textual e à ordem do discurso.

As rupturas na ordem dos discursos tal como constituída na cultura impressa parecem ser responsáveis pela impossibilidade de constituição da autoria, considerando-se o sentido que Possenti (2002) confere a esta noção ao configurá-la de modo a possibilitar sua adequação para tratar de textos escolares (que, a princípio, não apresentariam as características requeridas para o tratamento da autoria do modo como a considera Foucault (1992), principalmente).

Segundo Possenti (2002, p. 118-119), “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*”. Partindo do princípio de que os critérios para se julgar um bom texto só podem se colocar em termos discursivos (em lugar dos critérios fundados em termos gramaticais ou textuais), o autor finaliza seu artigo afirmando:

Em suma: há indícios de autoria quando diversos recursos da língua são agenciados mais ou menos pessoalmente - o 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. (idem, p. 127)

Considerando-se as rupturas que se evidenciaram com as novas possibilidades oferecidas pela textualidade eletrônica para se observar os usos de linguagem, parece ser necessário, para o tratamento da noção de autoria em contexto escolar, considerar a heterogeneidade que caracteriza as relações oral/escrito, as condições de produção do texto escrito, e, ainda, aquelas referentes à ordem dos discursos tal como esta se constituiu na cultura impressa.

Assim, se a possibilidade da autoria, segundo Possenti (2002), se fundamenta em “dar voz a outros enunciadores” e “manter distância em relação ao próprio texto”, fatores estes associados a *como* os recursos da língua são agenciados, em função de condicionamentos históricos, é preciso considerar as bases materiais de produção dos discursos, pois elas modalizam os recursos e as restrições para o trabalho com a heterogeneidade.

A ruptura, em contexto escolar, em relação aos modos de produção escrita próprios ao impresso, leva à produção de textos sem autoria — ao menos quando julgados esses textos, como feito geralmente na escola, em função dos princípios próprios à ordem do impresso. A prática prototípica de produção de textos escritos escolares — a leitura de um texto (ou de fragmentos de textos), a discussão a partir da leitura, e a elaboração do texto escrito num tempo determinado, com um número de linhas determinado — rompe com os modos como se estabelecem relações intertextuais na cultura impressa: não há a possibilidade de se construírem referências a outros textos escritos — o que, aliás, é um dos princípios da reescrita (e da (re)leitura), que tem seu caráter dialógico fundado nas possibilidades de, segundo as especificidades da modalidade escrita na ordem do impresso, ir a outros textos e retornar, com outros elementos, ao texto que se está produzindo.

Dar voz a outros enunciadores e manter distância em relação ao texto produzido consiste em estabelecer diálogos entre textos dados a ler, e entre estes e o texto que se está produzindo. Restitui-se, assim, ao texto escrito, as especificidades do caráter dialógico tal como este se

constitui na ordem dos discursos própria à cultura impressa, caráter que é dissimulado na escola, com base nas concepções de linguagem que sustentam tradicionalmente as práticas escolares de produção de textos.

Referências

AMARAL, Nair F. G. *Clichês em redações de vestibular: estratégia discursiva*. Dissertação de Mestrado. Campinas: IEL/UNICAMP, 1996.

BACCEGA, Maria Aparecida. (1977) Redações no vestibular: uma abordagem sociolinguística. *Cadernos de Pesquisa*, n. 23, p.73-82.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARROS, Kazue S. M. Redação escolar: Produção textual de um gênero comunicativo? In: *Leitura: teoria e prática*, nº 34, dez., 1999.

BASTOS, Lúcia K. X. *Coesão e coerência em narrativas escolares*. Dissertação de Mestrado, Campinas: IEL/UNICAMP, 1984.

BASTOS, Daisi R. *Análise do desempenho de adolescentes em teste gramatical e de sua transferência para a linguagem escrita*. Dissertação de Mestrado, FFLCH/USP, 1985.

BRAGA, Denise B. A comunicação interativa em ambiente hipermídia: as vantagens da hipermodalidade para o aprendizado no meio digital. In: MARCUSCHI, Luiz Antonio & XAVIER, Antonio Carlos (orgs) *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

BRASIL (MEC - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO). Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, 1997.

CHARTIER, Roger. *Os desafios da escrita*. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

_____ & BOURDIEU, Pierre. A leitura: uma prática cultural. Debate entre Pierre Bourdieu e Roger Chartier. In: CHARTIER, Roger (Org.). *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

CORRÊA, Manoel L. G. Letramento e heterogeneidade da escrita no ensino de português. In: SIGNORINI, Inês. (org.) *Investigando as relações oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

DE LEMOS, Cláudia T. G. Redações no vestibular: algumas estratégias. In: *Cadernos de Pesquisa*, n. 23, p.61-71, 1977.

DIAS, Emília G.S. *Incapacidade de expressão ou adaptação a novos padrões?* Dissertação de Mestrado. Campinas: FE/UNICAMP, 1977.

FÁVERO, Leonor L. & KOCH, Ingedore G.V. *Linguística Textual: Introdução*. São Paulo: Cortez, 1983.

FÁVERO, Leonor L., ANDRADE, Maria Lúcia C. & AQUINO, Zilda G. O. *Oralidade e escrita: perspectiva para o ensino de língua materna*. São Paulo: Cortez, 1999.

FREITAS, Maria Teresa A. *O Pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil*. Papyrus: Campinas, 1994.

FIORIN, José Luiz. Polifonia textual e discursiva. In BARROS, Diana P. & FIORIN, José Luiz. *Dialogismo, Polifonia e Intertextualidade: em torno de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1994.

FOUCAULT, Michel. *O que é um autor?* [S.L.]: Garrido e Lino Ltda, 1992.

_____ *A ordem do discurso*. 7. ed. São Paulo: Loyola, 1996.

GALLO, Solange Leda. *O ensino da língua escrita X o ensino do discurso escrito*. Dissertação de Mestrado, IEL/UNICAMP, 1989.

GERALDI, João Wanderley. Subsídios metodológicos para o Ensino de Língua Portuguesa (5ª a 8ª série)". In *Cadernos da FIDENE*, Ijuí: FIDENE, 1981.

GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula*. Cascavel: Assoeste, 1984.

_____. SILVA, Lilian L.M. & FIAD, Raquel S. Linguística, Ensino de Língua Materna e Formação de Professores. In *D.E.L.T.A.*, vol.12, nº 2, pp. 307-326, 1996.

HILGERT, José G. *A ilusão da escrita – uma análise semântica de redações de vestibular*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: FFLCH/USP, 1978.

KOCH, Ingedore G. V. Interferência da oralidade na aquisição da escrita. In: *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Departamento de Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP, Campinas: Editora da UNICAMP, v. 30, p. 31-38, 1997.

MAINGUENEAU, Dominique. *Gênese dos discursos*. (trad. Sírio Possenti) Curitiba, PR: Criar Edições, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Contextualização e explicitude na relação entre fala e escrita. In: *Anais do I Encontro de Língua Falada e Ensino*. Maceió: Editora da UFAL, 1995.

_____. MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001a.

_____. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: SIGNORINI, Inês. (org) *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001b.

_____. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, Luiz Antonio & XAVIER, Antonio Carlos (orgs) *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

MESERANI, Samir C. *A redação (relação) escolar*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC-SP, 1980.

MOYSÉS, Sarita M.A. *Criatividade verbal e adjetivação em redação: um estudo experimental com a técnica de cloze*. Tese de Doutorado. São Paulo: FFLCH/USP, 1976.

OSAKABE, Haquira. (1977) Redações no vestibular: provas de argumentação. *Cadernos de Pesquisa*, n. 23, p.51-59.

PÉCORÁ, Antonio Alcir B. (1977) Redações no vestibular: estudo do período: uma proposta pragmática. *Cadernos de Pesquisa*, n. 23, p.29-36.

_____ *Problemas de Redação*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

PERNAMBUCO, Juscelino. *A redação escolar: análise dos efeitos da escolaridade*. Tese de Doutorado. São Paulo: Faculdade de Educação/USP, 1993.

POSSENTI, Sírio. Índícios de autoria. *PERSPECTIVA*, Florianópolis, v.20, n.01, p.105-124, jan./jun. 2002.

ROCCO, Maria Tereza F. *Texto e Discurso: uma caracterização da linguagem escrita de candidatos a vestibulares*. Tese de Doutorado. São Paulo: Faculdade de Educação/USP, 1981.

SATO, Nanami. *O aluno e a produção do texto escrito: Travessias. Uma análise de redações de alunos do 2º grau*. Dissertação de Mestrado, São Paulo: Faculdade de Educação/USP, 1989.

SAUTCHUK, Inês. *A produção dialógica do texto escrito: um diálogo entre escritor e leitor interno*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

SCHNEUWLY, Bernard e DOLZ, Joaquim Os gêneros escolares: Das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *Revista Brasileira de Educação*, nº11. 5-17. 1999.

SIGNORINI, Inês. “O oral na escrita de sujeitos não ou pouco escolarizados”. In: *Leitura: teoria e prática*, nº 39, dezembro, 1999.

_____ “Construindo com a escrita ‘outras cenas de fala’”. In: SIGNORINI, Inês. (org.) *Investigando as relações oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

STREET, Brian. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

VAL, Maria da Graça C. *Redação e Textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____ “Atividades de produção de textos escritos em livros didáticos de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental.” In ROJO, Roxane; BATISTA, Antonio A. G. (orgs.) *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

XAVIER, Antonio Carlos. Leitura, texto e hipertexto. In: MARCUSCHI, Luiz Antonio; XAVIER, Antonio Carlos. (orgs) *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

Émerson de Pietri. Graduado em Letras, mestre e doutor em Linguística Aplicada ao Ensino/Aprendizagem de Língua Materna. Atualmente é professor doutor da Faculdade de Educação da USP/SP.

E-mail: pietri@usp.br

Recebido em janeiro de 2009

Aceito em julho de 2010