

A AUTORIA É ALGO QUE SE ENSINA?¹

Lauro José Siqueira BALDINI²
Universidade do Vale do Sapucaí – UNIVÁS
ljsbaldini@gmail.com

Resumo: Esta comunicação visa a discutir a questão da autoria na escola. Sabemos que, mais do que ensinar o aluno a ler e escrever, a escola deveria se caracterizar por abrir a possibilidade de que aluno se constitua enquanto autor, isto é, como um sujeito cuja relação com seu texto se dê de modo a produzir um (re)conhecimento de si mesmo. No entanto, permanece a questão de saber como o professor pode atuar de modo a permitir tal possibilidade. A autoria é algo que se ensina?

Este trabalho se propõe a pensar a questão da autoria de duas maneiras: primeiramente, conceituar a autoria a partir de Foucault e o desdobramento desta no campo específico da Análise de Discurso de linha francesa, especificamente no desenvolvimento deste conceito proposto por Orlandi (1988); num segundo momento, analisar o funcionamento da autoria no campo da escola.

No campo dos procedimentos que visam a controlar o funcionamento do discurso, Foucault (1972) propõe a *função-autor* como um dos elementos da ordem do discurso. O autor chega à elaboração desse conceito pelo questionamento das evidências do *autor* e da *obra*: qual a “*relação do texto com o autor, a maneira como o texto aponta para essa figura que lhe é anterior e exterior, ao menos em aparência*” (idem:34)?

Foucault percebe inicialmente que essas evidências são extremamente indefinidas se as tomamos em profundidade. Tudo o que uma pessoa escreve é sua obra? Se não, qual o critério para discernir o que faz parte da obra e o que é apenas murmúrio que pode ser relegado ao esquecimento? “*A palavra ‘obra’ e a unidade que ela designa são provavelmente tão problemáticas quanto a individualidade do autor*” (idem:39). Trabalhar essa problemática é para Foucault definir de que modo e em que condições a função-autor se faz presente em momentos determinados da história.

¹ Texto apresentado no 16º Congresso de Leitura do Brasil (COLE), julho de 2007.

² Doutor em Linguística pelo IEL – UNICAMP. Professor do curso de Mestrado em Linguística da UNIVÁS.

Em primeiro lugar, deve-se dizer que o *nome próprio* e o *nome de autor* têm um funcionamento bastante semelhante. Ambos são mais que meras funções indicadoras. No entanto, o nome de autor possui peculiaridades que o diferenciam do nome próprio: “*se me aperceber, por exemplo, que Pierre Dupont não tem os olhos azuis, ou não nasceu em Paris, ou não é médico, etc., mesmo assim Pierre Dupont continuará sempre a referir-se à mesma pessoa*” (idem:43). Se, por outro lado, descobrir-se que Shakespeare não escreveu algum dos textos que se lhe imputam como sua obra, o nome de autor sofre uma modificação fundamental. Isso mostra que “*o nome de autor não é um nome próprio exatamente como os outros*” (ibid.).

O que esses exemplos, entre outros que poderiam ser arrolados, demonstram é que o nome de autor não é apenas um signo indicatório, ele exerce em relação aos textos um papel classificatório, delimita-os, agrupa-os, sobrepõe e opõe a outros. Não se trata de vincular tais e tais textos a um autor empírico, mas em construir um princípio de agrupamento do discurso. O autor seria, conseqüentemente, unidade e origem de significações, foco de coerência (Foucault, 1971:26). Essa função faria parte dos *procedimentos internos* do discurso. Sendo o discurso um sistema em que a dispersão é parte primeira, “*em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade*” (idem:9). A função-autor seria um desses procedimentos internos do discurso que regem a sua dispersão e a dispersão do sujeito na forma de uma unidade.

Estudar o funcionamento da autoria é ver como se dá essa relação entre os textos e a função que lhes confere o próprio caráter de unidade. Nesse sentido, a relação não é entre o indivíduo empírico e o texto, mesmo porque “*o indivíduo que se põe a escrever um texto no horizonte do qual paira uma obra possível retoma por sua conta a função do autor: aquilo que ele escreve e o que não escreve, aquilo que desenha, mesmo a título de rascunho provisório, como esboço de obra, e o que deixa, vai cair como conversa cotidiana. Todo este jogo de diferenças é prescrito pela função do autor, tal como a recebe de sua época ou tal como ele, por sua vez, a modifica*” (Foucault:29). Em resumo, é um modo de constituir-se enquanto sujeito.

Neste ponto é que as reelaborações feitas por Orlandi (1988, 1996, 1999) do conceito foucaultiano encontram sua pertinência. Para Foucault, por exemplo, a au-

toria não ocorre de modo constante nem de forma geral. Para a AD, por outro lado, “o princípio é geral. O texto pode não ter um autor específico, mas sempre se imputa um autor a ele” (Orlandi, 1988:77). Em AD, considera-se a função-autor sempre que o sujeito se coloca na origem de seu dizer, produzindo um texto com unidade, coerência, começo, meio e fim, isto é, marcadamente determinado pelas exigências (históricas) do procedimento de constituir-se enquanto autor³. Além disso, Foucault faz uma distinção entre aqueles que, mais que autores no sentido que vimos tratando aqui, produzem também “a possibilidade e a regra de formação de outros textos” (Foucault, 1972:58) – são estes os “fundadores de discursividade”. Nessa distinção entrariam nomes como Marx, Freud, Saussure, todos aqueles que tornaram possível não só “um certo número de analogias como também tornaram possível (e de que modo) um certo número de diferenças” (Idem:60). A noção de fundadores de discursividade para Foucault distingue-se da noção que pode ser atribuída a qualquer fundador de uma ciência pelo fato de que as obras organizadas em torno destes fundadores não se situam no espaço restrito da relação que elas podem estabelecer com dada ciência, mas, pelo contrário, a ciência é que se relaciona com tais obras e está por elas limitada, organizada, coordenada. De qualquer maneira, vê-se que a noção de fundação de discursividade que Foucault propõe tem uma relação com a modificação de certo horizonte epistemológico. Aqui também é preciso marcar uma especificidade do campo teórico da AD. Nesse caso, a questão é saber como o sem-sentido se torna sentido, como o novo irrompe em meio ao já-dito, como se dá o *discurso fundador* e de que modo ele pode surgir.

Esse movimento se dá pela resistência do sem-sentido em apagar-se frente aos sentidos já estabelecidos, produzindo num só momento o novo e sua própria memória. Sair do *nonsense* e fazer sentido é re-significar o que preexiste e, nesse jogo, produzir a memória que sustenta o sentido novo. É um processo de confronto em que “há a necessidade de ‘filiar-se’ a uma memória política, legitimar-se, reivindicar a fundação” (Orlandi, 1993:13). Dito de outro modo, o novo irrompe do velho, de que se utiliza como memória, sustentação, ao ressignificá-lo. O que permite tal procedimento é que, ao considerarmos o discurso uma *prática*, admitimos também que toda prática, todo ritual comporta falhas, que dão lugar a rupturas possíveis. É o lu-

³ Há uma relação contraditória entre atribuição e assunção da autoria. Mais adiante retomaremos esta questão.

gar do equívoco na língua, na história. Como se vê, embora as noções de autoria e fundação de discursividade foucaultianas sejam fundamentais para a AD, é preciso reelaborá-las no conjunto das diferenças que marcam esse campo.

Tendo em vista as colocações acima, podemos dizer que o sujeito, ao tomar-se como autor, constrói a unidade aparente do discurso no objeto de análise: o texto. O sentido advém do texto, e não da mera seqüência de enunciados, expressões ou formas lingüísticas, mas sim do fato de essas mesmas seqüências de enunciados estarem reunidos sob a forma de uma unidade que se constitui pelo modo mais determinado pelo exterior da forma-sujeito do discurso, o autor.

Assim, o aparente fechamento do texto, sua não-contradição, sua progressão em termos de um início e um fim, são efeitos discursivos da função-autor tal como ele se dá historicamente num período dado. Pfeiffer (1998) mostra como a escola não possibilita aos alunos sua constituição enquanto autores de um texto, exigindo, contraditoriamente, que os alunos se coloquem como autores (determinados por todas as exigências específicas dessa posição - objetividade, clareza etc.) ao mesmo tempo em que, pela própria dinâmica do funcionamento escolar, nega tal possibilidade. E negar a autoria e também negar a possibilidade de o sujeito colocar-se como leitor, é impedir o trabalho histórico da interpretação. O sujeito fica preso no limiar da repetição mnemônica (mera repetição) e da repetição formal (mera produção de frases)⁴. Só há autoria e leitura quanto há a repetição histórica - quando o sujeito inscreve seu dizer na rede do já-dito, do interdiscurso e do silêncio, deslocando-o ao produzir *gestos de interpretação*⁵. Como se pode notar “*o problema é ideológico e não metodológico*” (Pfeiffer, 1998:103). Se a língua é pensada em termos de código e a interpretação em termos de decifração (como geralmente acontece na escola), resta pouco espaço para que o aluno possa se colocar enquanto autor, isto é, para que ele se reconheça naquilo que produz. Por outro lado, esse funcionamento institucional não atinge apenas ao aluno, uma vez que “*não é só ao aluno que é retirado o gesto interpretativo, mas também ao professor*” (idem, ibidem). E, nesse ponto, chegamos a uma consideração que me parece pertinente: como pode haver possibilidade de autoria por parte do aluno, se não houver possibilidade de autoria por parte do professor?

⁴ Para a conceituação das diferenças entre tais repetições, cf. Orlandi (1996).

⁵ Deve-se entender que toda interpretação é um *gesto*, no sentido de ser uma intervenção do sujeito no nível do simbólico (Orlandi, 1998:84).

A resposta a essa indagação me parece ser a chave do problema da autoria na escola. Em seu funcionamento, ao retirar do professor a autonomia que faz deste um autor, está-se retirando também a autoria que se pretende que o aluno alcance. Aqui, talvez seja interessante retomar Orlandi (1998:8), quando a autora distingue a “*relação entre, de um lado, o imaginário que constitui um sujeito-leitor para a escola e, de outro, o sujeito-leitor efetivamente presente na escola com suas determinações concretas (histórico-sociais)*”. Ora, a escola, em sua apregoada formação de um aluno que saiba *ler, escrever e interpretar* funciona de modo a impedir justamente o trabalho histórico da interpretação, vista aqui não no sentido da relação do sujeito com um código, mas como um gesto que intervém no simbólico, gesto em que o sujeito se (re)conhece.

Nesse sentido, parece-me que a discussão sobre a autoria na escola deve focar também o professor, se pensarmos que para que haja autoria do lado do aluno é preciso que o professor se coloque como autor. No entanto, não é preciso ir muito longe em considerações teóricas para que se perceba que ao professor, muitas vezes, está reservado o papel de aplicador ou comentador de um saber originado fora dele.

Além disso, sabe-se que o ensino de leitura no Brasil esteve calcado, por muito tempo, numa tradição europeia de ensino de gramática, embora nosso país tenha uma forte tradição oral que se contrapõe àquela (Nunes, 1998:25). Outra posição afasta-se dessa tradição gramatical, mas filia-se de maneira acrítica e mecanizada a certa teoria da interpretação baseada no livro didático. Evidentemente, resta uma posição intermediária, em que o professor busca uma “*vivência de leitura*”, em vez de esquemas interpretativos prontos (idem:34), mas esta posição, na maior parte das vezes, vê-se invalidada pelo próprio funcionamento escolar, com suas “provas”, “testes”, “avaliações” (não só do aluno, mas também do professor).

Relativamente a isso, há ainda que se considerar que o discurso pedagógico funciona sobredeterminado pelo discurso do Mercado, em que a questão do desempenho se sobrepõe à do aprendizado e da vivência. Imerso nesse espaço, o aluno busca outras maneiras de se significar, já que onde há interdição haverá resistência: não se reconhecendo nas provas, testes e textos que produz (mas dos quais é considerado autor) o aluno constrói sua autoria em outros âmbitos, como, por exemplo, as pichações, os grupos de rap, etc. Vê-se, aqui, como “*não há nem um agente oni-*

potente na origem e nem um poder institucional todo poderoso no fim". (Orlandi, 1998:17). O sujeito encontra seu caminho e constrói sua autoria nos espaços por onde o sentido pode circular.

Diante do que expusemos mais acima, torna-se problemática qualquer relação entre a autoria e o discurso pedagógico, mesmo porque, em sua ordem mesma, o discurso pedagógico tende à universalização, enquanto que, da parte dos alunos, o que há é uma heterogeneidade. Percebe-se que a autoria depende de condições de possibilidade que são históricas e que estão relacionados às condições de leitura numa determinada conjuntura, e não o resultado desta ou daquela pedagogia. Desse ponto de vista, falar em "ensino da autoria" torna-se sem sentido, pois não se trata de uma função que possa ser "ensinada" ou "estimulada" ou "adquirida", mas apenas possível ou não (e sempre sob certas condições).

Fundamentalmente, os conceitos que procuramos conjugar desde o início deste trabalho são tentativas de explicitar os processos que intervêm na relação do sujeito com seu dizer, relação esta marcada pelo fato de na relação dos sujeitos com a linguagem há dois modos de existência do real que interditam e possibilitam o novo: a língua e a história.

Entre uma e outra, no lugar onde se configura aquilo a que damos o nome de *discurso*, o autor não cessa de tentar se construir e geralmente o faz nos lugares menos esperados, felizmente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FOUCAULT, M.** (1971) *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 2ª edição, 1996.
_____. (1972) *O que é um autor?* Lisboa: Passagens, 3ª edição, 1992.
- NUNES, J. H.** (1998) “Aspectos da forma histórica do leitor brasileiro na atualidade”. In: ORLANDI, E. P. (org.) *A leitura e os leitores*. Campinas: Pontes.
- ORLANDI, E. P.** (1988) *Discurso e Leitura*. São Paulo: Cortez – Campinas: Editora da UNICAMP.
_____. (1995) *As formas do silêncio*. Campinas: Editora da UNICAMP.
_____. (1996) *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Campinas: Pontes, 2ª edição, 1998.
_____. (1999) *Análise de Discurso – Princípios e Procedimentos*. Campinas: Pontes.
- PÊCHEUX, M.** (1975) *Semântica e discurso*. Campinas: Editora da UNICAMP, 3ª edição, 1997.
_____. (1983) *Discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas: Pontes, 2ª edição, 1997.
- PÊCHEUX, M., GADET, F.** (1981) *A língua inatingível – o discurso na história da Lingüística*. Campinas: Pontes, 2004.
- PFEIFFER, C.** (1998) “O leitor no contexto escolar”. In: ORLANDI, E. P. (org.) *A leitura e os leitores*. Campinas: Pontes.
- ŽIŽEK, S.** (1994) “O espectro da ideologia”. In: ŽIŽEK, S. (org.) *Um mapa da ideologia*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- ZOPPI-FONTANA, M. G.** (1998) “Limiares de silêncio: a leitura intervalar”. In: ORLANDI, E. P. (org.) *A leitura e os leitores*. Campinas: Pontes.