

## Ensino de língua portuguesa: focalizando as práticas discursivas\*

## Teaching portuguese language: focalizing the discursive practices

Maria Marta Furlanetto\*\*

---

**Resumo:** Apresento, neste texto, algumas considerações sobre desafios da Linguística Aplicada relativamente à pedagogia de línguas, abordando a noção de prática discursiva. Exponho algumas noções relevantes para o contexto de ensino: o texto como unidade de análise, materializando discursos através de gêneros específicos, abarcando o horizonte social e integrando outras formas de linguagem, em sua relação com a produção e a interpretação. Discuto ainda as noções de *estrutura e acontecimento* associadas à produção textual, e apresento uma proposta de desenvolvimento pedagógico do processo de autoria, através de uma abordagem centralizando o jogo entre repetição (paráfrase) e alteração (polissemia), conforme proposta de Orlandi no campo da Análise de Discurso.

**Palavras-chave:** Língua portuguesa. Práticas discursivas. Autoria.

**Abstract:** This paper presents some considerations about the challenges to Applied Linguistics in relation to language teaching through the notion of discursive practice. Some important notions for the teaching context are presented, for example: the text as a unit of analysis, the materialization of discourses through specific genres, the consideration of the social horizon and the integration of other language forms, in their relationship with production and interpretation. In addition, there is a discussion about the notions of *structure* and *event* associated to textual production, and a proposal of pedagogical development of authorship, through an approach that considers the movement between repetition (paraphrase) and alteration (polysemy), as proposed by Orlandi in the field of Discourse Analysis.

**Keywords:** Portuguese language. Discursive practices. Authorship.

---

### Introdução

Vou partir de algumas questões e reflexões apresentadas num texto que publiquei sob o título *Práticas discursivas: desafio no ensino de língua*

---

\* Este trabalho corresponde a uma palestra proferida durante o III Simpósio Internacional e VI Fórum Nacional de Educação, realizado em 2009 na ULBRA-Torres.

\*\* Professora Doutora da Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL). <mmarta@intercorp.com.br>

*portuguesa* (FURLANETTO, 2007), desenvolvendo o tema das práticas discursivas em abordagens que privilegiam o caráter discursivo das relações interpessoais, pensando especificamente nos desafios do ensino e da aprendizagem no contexto escolar.

Atualmente, aqueles que trabalham no campo da Linguística Aplicada se preocupam sobremaneira com a perspectiva sociointeracionista, com o intercâmbio intersubjetivo, tentando mostrar, teórica e pragmaticamente, que para abordar as práticas com linguagem é necessário ultrapassar os pressupostos do estudo abstrato da linguagem e, por consequência, o foco num sujeito abstrato e homogêneo, visto como um “emissor” de informação.

Como o termo **discurso** tem não poucas acepções, e é construído diferentemente nas teorias, cabe especificar que é entendido aqui – seguindo a perspectiva de Maingueneau – como um modo específico de apreender a linguagem, que considera constitutivo dele a relação verbal/institucional, só adquirindo sentido no interior de um universo de outros discursos, ou seja, do **interdiscurso**.<sup>1</sup> Para estudar o discurso, então, precisamos ver os textos amarrados a um lugar social. Aí sempre haverá um sujeito que se expressa a partir de uma posição social, e o faz através de textos que se conformam a gêneros.

Meu objetivo é apresentar alguns conceitos de abordagens em que as práticas discursivas são focalizadas, tentando mostrar que se abrem possibilidades pedagógicas através desse conhecimento. Utilizarei, de modo especial, princípios e pressupostos da teoria sociointeracionista desenvolvida pelo Círculo de Bakhtin, associados àqueles da Análise de Discurso, em suas aproximações.

São as condições de produção que determinam as relações discursivas materializadas nas várias práticas sociais – que, linguisticamente, surgem através de gêneros do discurso. As relações discursivas mostram o modo como os fenômenos são olhados, interpretados e julgados, tendo como tela de fundo o material discursivo que circula no meio social. As condições em que as formulações discursivas aparecem determinam certos modos de composição, certos temas e certos estilos (BAKHTIN, 1979, 2003). Assim, uma noção importante é a de **posição** (social) detectada num campo discursivo.

---

<sup>1</sup> Disponível em: <<http://www.collconsultoria.com/>>.

## 1. Língua-estrutura e língua-acontecimento

O trabalho pedagógico com gêneros do discurso supõe que não sejam ignoradas essas duas dimensões do funcionamento da linguagem: o que se pode chamar **gramática** em sentido amplo (incorporando formas linguísticas e notações da escrita) e o **discurso**, que pressupõe eventos de linguagem, ou seja, o uso em contextos específicos.

As manifestações discursivas têm sempre uma **base linguística**, mas esta base, ainda que necessária, não é o discurso. A base linguística, organizada através de gramáticas específicas das línguas, tais como as conhecemos, compõe aquilo que chamamos **língua-estrutura**, conforme documento da Proposta Curricular de Santa Catarina (1998) – cuja elaboração acompanhei como consultora. Entretanto, se a base pode ser descrita, não pode ser usada enquanto tal. Seja, por exemplo, a sequência “Quero que vocês façam silêncio”. Se isso for apenas um exemplo de sentença da língua portuguesa, pode-se imaginar o quanto se pode dizer a respeito do ponto de vista gramatical (sobre classe de palavras, padrão sintático, regência, concordância...).

Por outro lado, se eu me postar na frente de uma turma e disser, tomando certa atitude, usando certo tom de voz e de olhar, eventualmente fazendo um gesto de aborrecimento, “Quero que vocês façam silêncio!”, temos aí um evento de discurso, ou **língua-acontecimento** – como tratamos na Proposta Curricular. É que, nesse momento específico, nessa situação em um contexto social, há interlocutores (sujeitos de discurso), pessoas em interação que reagirão a esse “enunciado” (não simples sentença/oração). O evento discursivo é cada vez único, e cada vez produz algum efeito de sentido. A reação nem precisa ser verbal; afinal, no exemplo, o que se pediu foi silêncio. Por aí vemos também o quanto importa no discurso a dimensão semântica. De fato, o tempo todo nos sentimos pressionados a dar sentido ao discurso – a interpretar.

Para que se realizasse tal tipo de intervenção houve, certamente, o que se chama “projeto do dizer” de um sujeito endereçado a outrem. Um projeto (querer-dizer) implica um sujeito que está ocupando determinada posição num espaço social – no exemplo, trata-se de aula em ambiente institucional. O que se produz aí corresponde, em princípio, às expectativas, ou seja, ao que se espera a partir dessa posição (no caso, um professor solicitando silêncio aos alunos). O comportamento social e discursivo é regulado e, de modo geral, tem regularidades que podem ser detectadas. Se isso ocorre, é porque há relações

humanas. Assim, a noção de subjetividade se dá, efetivamente, como inter-subjetividade. A **alteridade** é fundante das relações humanas, e está implicada no princípio do **dialogismo**, conforme Bakhtin (1979, 2003). É aqui que faz sentido evocar a noção fundamental de **enunciado**, no contexto da teoria de Bakhtin. Farei isso através da abordagem do **texto**.

## 2. O texto: estrutura ou acontecimento?

O texto é, diz Bakhtin (2003, p. 308), a “realidade imediata” das ciências ditas humanas (e isso inclui a musicologia e a teoria e história das artes plásticas), e todo texto “tem um sujeito, um autor (o falante, ou quem escreve)”, bem como existem muitas modalidades de textos (textos como modelos, textos imaginários, textos experimentais). Ele olha o texto, aqui, como **enunciado**, ou seja, como material concreto em circulação no meio social e produzindo seus efeitos em situações reais. Nessa perspectiva, o texto é acontecimento da vida social.

O que determina o texto como **enunciado** é que, de um lado, há um projeto discursivo, “sua ideia (intenção)”, e de outro “a realização dessa intenção” (BAKHTIN, 2003, p. 308).<sup>2</sup> É claro que existe a possibilidade de não se efetivar a intenção inicial (querer-dizer), que também pode sofrer mudança no seu processo, especialmente na interlocução oral. O que acarreta isso é seu **endereço** ao sujeito destinatário – um texto não é produzido no ar. Por sua vez, mesmo tratando-se de documento escrito, a interpretação pode alterar de alguma forma o texto inicial, produzindo novo acontecimento na relação dialógica. Como enunciado, cada texto é individual, único e singular, e é assim que ele faz sentido – para isso ele foi produzido. Como unidade do mundo da vida, um texto tem relação com a verdade, com a bondade, com a beleza, com a história. Em relação a esse elemento, diz Bakhtin (2003, p. 309-310), tudo o que é suscetível de repetição e reprodução vem a ser material e meio.

Entretanto, é possível – e talvez, quando se ensina, seja ainda a forma mais usual – olhar um texto diretamente em sua constituição meramente linguística, ou seja, em seu caráter de língua-estrutura, e então apenas aparece

---

<sup>2</sup> Apesar de o termo “intenção” parecer pressupor uma subjetividade consciente, entendo-o mais especificamente como direcionamento na comunicação discursiva, que pode não ser bem-sucedida porque depende da intersubjetividade, regulada pelos constrangimentos socioideológicos.

aquilo que nele pode ser repetido e reproduzido. É nesse caso que se diz que o texto é usado como pretexto para ensinar vocabulário, classes de palavras, estrutura sintática, concordância, regência...

Isso não significa, contudo, que não se deva fazer análise linguística do texto. A língua oferece, de fato, as possibilidades para a construção de enunciados reais. Na metodologia do estudo dos gêneros, considerando-se a abordagem pedagógica, essa dupla visão do texto ajuda a propor focos de análise, mas é importante que se parta da dimensão sociocultural (comunicação discursiva nas esferas de uso, com suas situações particulares e interlocutores) para chegar até o nível dos recursos linguísticos utilizados na produção, e em função dos próprios gêneros.

Encarado como **enunciado** – como acontecimento discursivo – o **texto** abarca o horizonte social, integrando outras formas de linguagem (a imagem, o som, o gesto). Como unidade complexa, pode ser apresentado sob vários ângulos: é uma unidade de sentido, com tema específico; é objeto linguístico, histórico e ideológico; tem autor; relaciona-se com outros textos e com a memória dos discursos sociais; é produzido numa forma de gênero, correspondente ao espaço onde se origina: relatório, ofício, artigo de opinião, artigo científico, resenha, notícia, receita, bula, piada, e todas as formas mais ou menos conhecidas de produção textual.

Os gêneros, em suas formas concretas textuais, com certo acabamento (a unidade textual, a coesão de seus elementos, sua coerência semântica, dando-lhe um **tema**) emergem, circulam e produzem seus efeitos no tecido social. Representam os valores sociais. Por isso, não é de estranhar que as ciências da linguagem, sobretudo a Linguística Aplicada, se tenham empenhado em compreender seu funcionamento, bem como em estabelecer metodologias para desenvolver o trabalho pedagógico.

Pedagogicamente, essas duas dimensões do texto devem ser complementares. Nesse sentido, podemos nos guiar por uma ordem metodológica sugerida por Bakhtin para o estudo dos gêneros, que especificarei a seguir.

### 3. Práticas discursivas na escola

O tratamento pedagógico dos conhecimentos (existentes e a construir) é feito através de práticas específicas, de caráter institucional, e então é

importante que se considerem teorias da aprendizagem. Aprendizagem presume a existência de disciplinas, que são a forma de os saberes serem organizados, compondo espaços que implicam procedimentos de controle e restrição dos discursos – conforme explica Foucault (1996) em *A ordem do discurso*. Por outro lado, aprendizagem presume processos complexos de mediação, de orientação, de trabalho cooperativo, envolvendo a interação humana.

Uma **prática discursiva** pode referir-se de modo geral a qualquer atividade discursiva, ou a uma prática específica. Muitas ciências do homem estão envolvidas, hoje, com o conhecimento de como se processam as interações em suas áreas de interesse: a sociologia, a administração, o serviço social, o direito... Afinal, trata-se de compreender melhor como se processa a interlocução humana e o que ela diz acerca da compreensão do mundo e das próprias relações humanas. Essas práticas estão associadas necessariamente às comunidades discursivas onde elas ocorrem (considere-se, por exemplo, a produção de trabalhos científicos, e sua subdivisão pelas inúmeras áreas de estudo reconhecidas). Na instituição **escola** são práticas bem específicas: “dar” aulas, preparar aulas, participar de conselhos de classe; fazer os “deveres”, bater papo no recreio, “produzir textos” ou “redação”, ler (com vários objetivos), produzir requerimentos, relatórios. O produto dessas práticas ora circula e se conserva dentro de uma mesma instituição, ora circula em espaços bem mais amplos – como trabalhos científicos, por exemplo, e aqueles que são produzidos na área da comunicação social (jornalismo, publicidade). A circulação deve ser ampla (em vários graus), e através de multimeios.

Ao considerar o universo escolar em todos os níveis, cabe-nos, como pesquisadores e interessados, a preocupação de como os conhecimentos são produzidos na academia (o meio científico, mas também magisterial) e como eles serão selecionados e utilizados quando se trata da formação profissional. Nessa esfera da vida humana, é comum a observação de que há um descompasso entre o desenvolvimento científico e o ensino, além de outro fenômeno que tem sido visto como uma barreira à formação: a resistência histórica a novas teorias, novos discursos, experiências novas. É nesse ponto que certo pessimismo grassa: há pesquisadores que lembram – não sem razão – que a herança da cultura ocidental tem um peso negativo relativamente aos novos aportes das ciências. Na verdade, a própria tradição científica parece mascarar a constituição heterogênea da subjetividade, impondo certos moldes ao próprio saber que será “transmitido” no ambiente escolar.

O esforço, atualmente bastante presente, de caráter institucional e também individual, de revolver, rever e modificar tradicionais esquemas e disciplinas a partir das bases que as sustentam, sofre a dificuldade de remover tais esquemas e as percepções correspondentes por se terem tornado “naturais” nesses espaços. Concebendo a ideologia como um mecanismo de naturalização de objetos, valores e crenças no meio social (ORLANDI, 1999), fica extremamente difícil e lento questionar e transformar o que quer que seja – começando por nossa própria maneira de pensar. Todas as “iniciações” são difíceis, custosas e parecem revolver em nosso íntimo algo assentado que era o norte de nossa existência. A própria linguagem, que estabelece um mundo e a realidade que conseguimos abarcar, deve sofrer modificação, porque uma a uma, palavras e expressões estão impregnadas de ressonâncias que apreendemos em cada troca. Esse é um motivo que fez com se tentasse substituir, no contexto da escola, a palavra “redação” quando voltada para aquela atividade específica e desagradável de fazer alguma coisa com começo, meio e fim, sem fugir do tema e obedecendo às regras da norma prescritiva. A expressão sugerida foi “produção de textos”, que devia supor uma compreensão nova da própria textualidade, como tentei mostrar anteriormente.

Sabe-se, contudo, que a “redação” ainda é praticada, e às vezes até mesmo sob a nova denominação, o que significa que ainda pesa a tradição de escrever na instituição escolar segundo moldes mais antigos, em que a preocupação maior é escrever corretamente segundo os princípios normativos atados a certa concepção de gramática. Nesse caso, põe-se como secundário o propósito de estabelecer a “comunicação discursiva” propriamente dita, que se processa através de gêneros específicos. É verdade que esse procedimento também aparece entrelaçado a um trabalho mais cuidadoso de promover a metodologia que é recomendada nas propostas curriculares elaboradas no país. É, de fato, muito complicado abandonar valores tradicionais. Ideologicamente nosso comportamento tem sido orientado para que haja homogeneização, por isso há pressão para que nos sujeitemos ao que se enraizou na sociedade. É preciso compreender como as instituições funcionam se quisermos realizar esforços para transformar o que acreditamos que não está conduzindo aos objetivos propostos.

É assim que, para refletir sobre linguagem e produzir aprendizado na ordem escolar, tem sido adotada, nos documentos institucionais, uma ordem metodológica baseada nos trabalhos do Círculo de Bakhtin, centrada na concepção de gênero do discurso. Essa metodologia inverte o percurso do

trabalho que se fixa nas formas e nas estruturas, apresentadas em metalinguagem gramatical, e então principia com a dimensão social dos gêneros, buscando entender qual seu sentido nas várias esferas sociais: onde aparecem, como são produzidos, quem produz, para quem; que recursos linguísticos podem ser utilizados e em que grau de formalização? Só no final é que se passa às formas da língua na composição e organização do gênero, dando identidade a seu estilo, e buscando compreender suas características gramaticais – em função do todo que é o texto formulado para produzir interação entre os membros, seja de uma comunidade estrita, seja de uma comunidade ampla.

Os textos assim produzidos são manifestações concretas das práticas sociais com linguagem, que mostram maneiras específicas de conceber o mundo e de estar nele, modos de relacionamento humano, e, portanto, valores culturais. Os modos de organização social dos indivíduos e as condições em que ocorrem as interações explicam, também, as formas de enunciação produzidas no meio social. Os textos mostram a **alteridade**.

Quando nas linguagens, gírias e estilos começam a se fazer ouvir as vozes, estas deixam de ser meios exponenciais de expressão e se tornam expressão atual, realizada; a voz entrou nelas e passou a dominá-las. Elas estão chamadas a desempenhar o seu papel único e singular na comunicação discursiva (criadora). [...] A relação com o sentido é sempre dialógica. A própria compreensão já é dialógica. (BAKHTIN, 2003, p. 327).

Quando Bakhtin/Voloshinov caracterizou a palavra (ou melhor, o enunciado), atribuiu-lhe inicialmente um **tema** e uma **significação**. O tema só é perceptível (compreensível) no todo do enunciado, produzindo um efeito de sentido, em sua qualidade de acontecimento. A significação, por sua vez, está integrada no tema, e não tem independência – ela se liga à base linguística, e constitui a potencialidade para produzir sentido; em si mesma não serve para a comunicação discursiva. Nesse contexto, a significação pode ser buscada num dicionário ou numa gramática. Note-se, portanto, o papel essencial da compreensão nesse processo: compreender exige atitude ativa e implica a possibilidade de uma resposta; para compreender, buscamos pistas, que ficam disponíveis, mas para construir sentido temos de nos envolver no acontecimento discursivo.

Mas Bakhtin/Voloshinov também especificou que no enunciado sempre aparece um **índice de valor** (ou **acento apreciativo**): a enunciação de

um sujeito traz um ponto de vista sobre si, sobre os outros, sobre aspectos da realidade, considerando-os bons ou maus, falsos ou verdadeiros, positivos ou negativos. Ninguém tem índices de valor puramente pessoais: eles chegam a uma consciência individual e se tornam, de certa forma, índices individuais (por isso se diz que cada um tem a **sua** filosofia de vida, **pensa** de certa forma, tem as **suas** opiniões); entretanto, “*sua fonte não se encontra na consciência individual. O índice de valor é por natureza interindividual*” (BAKHTIN, 1979, p. 31, grifo do autor). Os valores, pelo menos parcialmente, estão investidos em grupos organizados (que criam valores comunitários); esses grupos, certamente, contestam não raramente valores **oficiais** – no sentido do poder de legislar, de dominar, de pressionar institucionalmente (o que poderia ser chamado de “ideologia oficial”). Bakhtin/Voloshinov (1979, p. 33) expressa que uma ideologia oficial “tenta, por assim dizer, estabilizar o estágio anterior da corrente dialética da evolução social e valorizar a verdade de ontem como sendo válida hoje em dia”. Essa é uma forma de supervalorizar o que se chama tradição.

Isso também é visível no contexto escolar, que em última análise está sujeito a um poder centralizador que pode produzir pressão ou, de outro lado, abertura. E nenhuma ordem metodológica pode dizer-se isenta da possibilidade de levar a problemas e de ser contestada e modificada ou substituída. As questões são mais sensíveis no ambiente crucial da relação professor/alunos/alunos – e as respostas podem ser encontradas mais facilmente se a cada um se der voz, possibilidade de responder e de perguntar.

#### 4. Produzindo AUTORIA NA ESCOLA

A autoria, que implica o domínio paulatino de um conjunto complexo de habilidades, é, paralelamente ao objetivo de adquirir e manipular conhecimentos, parte constitutiva da meta de formação básica e formação profissional. Ela implica a lida cotidiana com um sem-número de práticas sociais e discursivas: fala e escuta, leitura e escrita, reflexão, crítica, análise da linguagem em vários níveis. Não podemos fazer da leitura mera extração de informações que possam ser passadas adiante; ela tem, autenticamente, caráter produtivo e é assim que precisa ser desenvolvida: interpretação também é produção. Compreensão é diálogo (BAKHTIN, 2003, p. 325). Por isso, uma atividade que pode ser explorada didaticamente é a aposição, à margem

de um texto em leitura, de uma reação imediata em forma de anotações (exercitando a compreensão ativa, a **contrapalavra**). Trata-se de construir uma espécie de “fotografia da leitura” ou “leitura escrita”, para pô-la em discussão. Um investimento posterior a partir desse **rascunho** pode ser feito, se suficientemente motivador para desenvolver um tema, e então fica patente o benefício dessa transição.

Qualquer forma de produção discursiva (singular) faz apelo àquilo que chamamos **memória discursiva**, que convive com as práticas sociais em geral. Não criamos nada senão a partir de um pano de fundo histórico e cultural, permeado de crenças, valores, discursos – que vai se formando como tradição. É nesse sentido que, ao falar do **dado** e do **criado**, Bakhtin (2003, p. 326) assim se expressa:

O enunciado nunca é apenas um reflexo, uma expressão de algo já existente fora dele, dado e acabado. Ele sempre cria algo que não existia antes dele, absolutamente novo e singular, e que ainda por cima tem relação com o valor (com a verdade, com a bondade, com a beleza, etc.). Contudo, alguma coisa criada é sempre criada a partir de algo dado (a linguagem, o fenômeno observado da realidade, um sentimento vivenciado, o próprio sujeito falante, o acabado em sua visão do mundo, etc.). Todo o dado se transforma em criado.

Por isso, Bakhtin (2003, p. 330) diz que, na relação criadora com o que está dado (disponível na memória), no que produzimos “há vozes às vezes infinitamente distantes, anônimas, quase impessoais (as vozes dos matizes lexicais, dos estilos, etc.), quase imperceptíveis, e vozes próximas, que soam concomitantemente”. Quer dizer: o mundo discursivo preexistente ressoa em nossa produção, e fica disponível para sofrer algum tipo de remodelação.

A par das questões que dizem respeito ao dado e ao criado, convém especificar que todas as formas enunciativas manifestam tanto forças centrípetas (que levam à estabilidade) como forças centrífugas (que produzem deslocamento e variação). Os gêneros, nesse quadro, aparecem como formas relativamente estáveis e normativas, que servem como modelo de formulação de textos, e como ponto de partida para remodelação, na dependência de circunstâncias interacionais. Dadas as circunstâncias, pode haver deslocamento de temas (há temas abandonados, esquecidos, adormecidos), de estrutura composicional e de estilo (possibilidades de uso dos recursos linguísticos). Assim, as alterações que percebemos numa língua podem ser tratadas como

sintoma de mudanças ocorrendo na sociedade: “O destino da palavra é o da sociedade que fala” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1979, p. 180).<sup>3</sup>

Essas noções foram aqui apresentadas para que seja possível compreender, na presente abordagem, uma forma possível de trabalho para a constituição da autoria no contexto escolar. Apresentei uma proposta metodológica geral para isso em um trabalho recente vinculando ensino, autoria e gêneros (FURLANETTO, 2008), que vou retomar aqui sinteticamente.

Em Bakhtin (2003), o que marca fundamentalmente sua concepção de autoria é o caráter heteroglóssico da linguagem – o fato de nela se conjugarem vozes sociais, falares, registros de todo tipo (que expressam valores e interpretações do mundo). É, portanto, com esse material heterogêneo que se tem de lidar para fazer o longo percurso de construção da autoria. Digo “longo” porque precisamos aprender a ser autores; nenhum aprendizado se faz da noite para o dia e, na escola, precisa ser mediado. Nesse aprendizado, a apreensão da dimensão gramatical é necessária, mas não suficiente; ademais, isolada ela perde o sentido que teria se perspectivada pelo enunciado.

Os dois movimentos com que temos de lidar são regulados pelas forças centrípetas e pelas forças centrífugas, como especificado há pouco. Na Análise de Discurso, Orlandi (1999) propõe a denominação, respectivamente: processos **parafrásticos** e processos **polissêmicos**. Pelo primeiro movimento há pressão social no sentido de estabilizar a significação e manter uma estrutura nas formulações; pelo segundo, certas motivações sociais levam ao deslocamento, à diversidade, à dispersão. Há, então, um jogo complementar entre as exigências de estruturação e de flutuação e mudança, entre canonização e heteroglossia.

Na prática, quando iniciamos a aventura da autoria estamos no limiar de um processo que exige um voltar-se para trás – a memória do mundo discursivo com os matizes que observamos ou, presentemente, ignoramos e precisamos pôr em perspectiva – e para diante – numa tentativa de aprender a encontrar o outro (outros textos, autores, vozes, matizes), dar-lhe voz em seu texto e, concomitantemente, afastar-se para tecer sua própria obra, bem como, mais adiante, avaliar a textualidade construída e fazê-la figurar como marco da construção da autoria.

---

<sup>3</sup> O chamado **internetês**, por exemplo – jargão do português e de outras línguas –, que se verifica no bate-papo virtual conhecido como *chat* e em outros gêneros típicos da Internet, pode se distanciar menos ou mais da língua em uso formal: o uso dos recursos linguísticos manifesta um estilo especial, bem mais fluido do que na escrita padrão.

Na Análise de Discurso, o jogo entre paráfrase e polissemia produz um movimento discursivo entre “o mesmo” e “o diferente” – não há como não repetir material enunciativo da memória discursiva, que por sua vez pode sofrer deslizamento e produzir outro efeito (pelo produtor, pelos intérpretes, variando conforme circula nos espaços). Então a paráfrase

[...] representa [...] o retorno aos mesmos espaços do dizer. Produzem-se diferentes formulações do mesmo dizer sedimentado. A paráfrase está do lado da estabilização. Ao passo que, na polissemia, o que temos é deslocamento, ruptura de processos de significação. Ela joga com o equívoco. (ORLANDI, 1999, p. 36).

Como nada tem acabamento real, e igualmente ninguém o tem, o objeto de nosso escopo (na fala, na escrita) está em processo na produção, e a subjetividade (no escritor, no poeta, no cientista) também está se constituindo, e o modo de ver o mundo, e os meios de expressão (BAKHTIN, 2003, p. 326). A própria paráfrase já tangencia o novo, o possível, o diferente (ORLANDI, 1999, p. 38).

Para estabelecer efeitos distintos do jogo da repetição, Orlandi (1999, p. 54) propõe uma tripartição: uma repetição que produz o “efeito papagaio” é empírica, **mnemônica** (efeito de decorar); uma repetição como outro modo de dizer o mesmo é formal, **técnica**; uma repetição que desloca está historicizando o dizer e o sujeito, permitindo que o discurso flua, possibilitando que algo novo irrompa, tem caráter **histórico**. Esta se abre para o polissêmico. Esse movimento instaura a **metáfora**.

Pode-se perceber que o simples “efeito papagaio” não ajuda ninguém a trilhar as veredas da autoria, e que a paráfrase no sentido técnico pode ser um começo para explorar as possibilidades abertas pela língua em direção ao discurso (por exemplo, a produção de sínteses, resumos); mas é a repetição histórica que desliza para a concretude significativa do enunciado, produzido em função da alteridade (uma atitude valorativa de resposta a leituras, discussões, comentários).

Considerando tudo o que foi exposto, conclui-se que há muitas etapas e muitas nuances no exercício da função de autoria, até o reconhecimento de uma parcela razoável de singularidade na produção. Quando citamos autores, direta ou indiretamente, em nossa produção, podemos estar legitimamente “conversando” com eles para conversar com os potenciais leitores. Ao citar, estamos

adotando uma atitude em relação ao que é citado e em relação à perspectiva autoral de origem. Se, contudo, copiamos de outrem trechos para compor com outros trechos um produto que, no fundo, é só colagem e não repercute legitimamente em comunidade, trata-se apenas de efeito papagaio. Daí que tal atitude seja veementemente rechaçada, e não só no ensino superior. Com efeito, qual o nível de autoria numa produção desse tipo? Outro exemplo: uma epígrafe (sentença, aforismo, frase de efeito) escolhida para “abrir” um texto reflete um exercício autoral de transferência, distanciamento e aproximação, mostrando intertextualidade: há uma repetição, mas com distanciamento e com uma marca extra quando o material é inserido em outro contexto.

Quem pode promover os passos necessários para o desenvolvimento das habilidades necessárias ao exercício de autoria? São os professores os mediadores privilegiados e também leitores privilegiados, a quem cabe controlar e dar impulso à produção de autoria. Entendendo que é possível desenvolver a função de autoria na escola, através de práticas específicas, e que, portanto, há patamares de autoria, estabeleci algumas premissas sobre o tema (FURLANETTO, 2008): a) não há autoria “imaculada” (plena); b) nosso projeto discursivo envolverá vozes de enunciados próximos e distantes, de autores específicos ou não (o que circula anonimamente na língua); c) uma pesquisa com consulta sistemática a autores se reflete, em princípio, num trabalho reconhecido em meios em que circulam gêneros secundários (conforme tipologia de Bakhtin);<sup>4</sup> d) a abordagem escolar da própria oralidade prevê um uso mais regulado das trocas no contexto da escola (contação de histórias, depoimento, seminário); e) a abordagem da escrita supõe a superação passo a passo de etapas que vão desde o início do aprendizado do sistema alfabético e da ideografia da escrita até o nível em que o produtor se sinta participante do processo autoral.<sup>5</sup>

Ao desenvolver esse tema, nunca perdi de vista que a produção discursiva se processa através dos gêneros de discurso, em textos que expressam a vida na sociedade, sua organização e o modo como se compõe. É

---

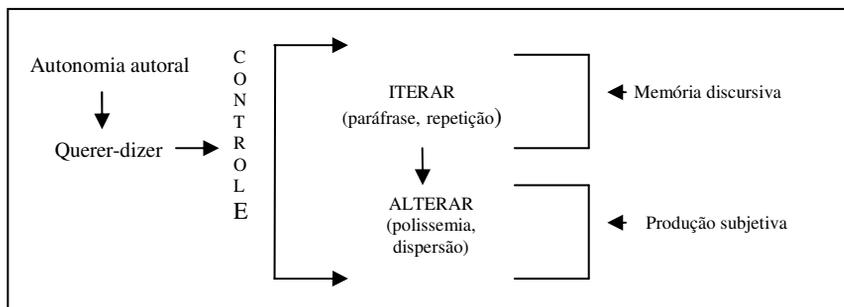
<sup>4</sup> Bakhtin fez uma distinção teórica entre gêneros primários – mais simples, de caráter cotidiano – e gêneros secundários – ocorrendo em organizações sociais mais ritualizadas, que utilizam comumente a modalidade escrita da língua (comunidades científicas, religiosas, políticas, culturais).

<sup>5</sup> Bajard (2006, p. 502) diz: “Para nós, a leitura se vale de dois processos. O primeiro, esporádico, recorre à decodificação para elucidar o material desconhecido. O outro, contínuo, trata ideograficamente o material conhecido. O leitor experiente utiliza de maneira pontual a decodificação – que para ele também permanece lenta – e de maneira corrente a leitura ideográfica – rápida, por ser visual.”

preciso compreendê-los e aprender a produzi-los, na escola, seletivamente. E o princípio de desenvolvimento do trabalho pedagógico é a produção de texto autocontrolada, feita pelo aluno, e controlada pelo professor, envolvendo o jogo entre paráfrase e polissemia – ou, ainda, entre repetição e alteração.

É de se esperar que, no início (no ensino fundamental), haja a produção do “efeito papagaio”, até porque, tradicionalmente, há receio de que qualquer pincelada fora do “previsto” vá provocar reação negativa do professor; mais tarde espera-se que ocorra a repetição “formal”, ou paráfrase em seu sentido mais comum (dizer o mesmo com outras palavras) – enfim, é sempre um pouco arriscado fazer um investimento subjetivo. A difícil passagem à repetição “histórica” precisa contar com o apoio e o estímulo do professor, e o resultado dela pede avaliação e negociação, pois não basta revolucionar o existente, em certas circunstâncias, esquecendo que qualquer produção deve prever o seu endereçamento ao(s) interlocutor(es). O jogo previsto está esquematizado na Figura 1, que reproduzo de meu trabalho anterior (FURLANETTO, 2008):

**Figura 1** - O jogo da autonomia autoral



O que se pretende, na longa caminhada do aprendizado, é, paulatinamente, a conquista da autonomia autoral, pelo labirinto dos gêneros discursivos circulando nas múltiplas esferas da vida social. Por “autonomia autoral” entendo um processo que, não acabado por sua própria natureza, representa a possibilidade subjetiva de buscar autonomamente os meios para continuar desenvolvendo sua potencialidade em matéria de uso social da linguagem:

O texto a produzir é como uma malha (rede) recebida em fragmentos na qual cada sujeito escolhe incrustar ‘ornamentos’ de sua escolha fazendo as ligações que julga necessárias para se fazer ouvir e produzir uma *marca*: o gênero tem um estilo (coletivo); cada sujeito cria seu estilo (singular). (FURLANETTO, 2008, p. 17).

## Considerações finais

No percurso feito neste trabalho, focalizei as práticas discursivas em geral e em seguida canalizei a discussão para as práticas no âmbito da instituição escolar, voltadas, na relação imediata professor/alunos/alunos, para os objetivos do processo pedagógico. Para isso, mostrei o contraste entre língua-estrutura e língua-acontecimento, duas dimensões para o tratamento do **enunciado** (tal como considerado pelo Círculo de Bakhtin) em sua formulação através dos gêneros do discurso. A partir daí, a unidade **texto** foi apresentada em sua dimensão estrutural e em sua dimensão de acontecimento, como enunciado que se origina em, circula em e sofre alterações nas comunidades discursivas. Em seguida a essas noções, desenvolvi questões sobre as práticas discursivas na escola, e tratei especificamente de um modo de desenvolver a função subjetiva de autoria, como processo de aprendizado mediado.

Deve ter ficado claro que, na abordagem proposta, o trabalho pedagógico estará centrado na caracterização dos gêneros como formas institucionais que ocorrem nas comunidades discursivas vinculadas a esferas sociais variadas, formas que são elaboradas materialmente com recursos de linguagem verbais e não verbais disponíveis, e utilizadas tanto para as trocas cotidianas mais simples (coloquiais) como para aquelas mais elaboradas (formais, ritualizadas). Originados os gêneros nas esferas sociais, os textos que lhes correspondem são, como acontecimento discursivo situado e datado, singulares:

[...] cada texto (como enunciado) é algo individual, único e singular, e nisso reside todo o seu sentido (sua intenção em prol da qual ele foi criado). É aquilo que nele tem relação com a verdade, com a bondade, com a beleza, com a história. (BAKHTIN, 2003, p. 310).

Nesse contexto, é de esperar que **estrutura e acontecimento** sejam tratados em sua complementaridade. O que esses termos subsumem pode ser o ponto de partida para realizar a produção regulada de autoria, através de atividades alternativas e conjugadas dessas duas dimensões do enunciado – abandonando, especialmente, táticas produtoras da repetição mecânica (“efeito papagaio”). As atividades devem estimular uma produção aberta aos efeitos novos, levando à caracterização da singularidade de seus aprendizes de autores.

Nesse sentido, gostaria de lembrar uma face desse processo que nem sempre está em foco: a **escuta** está implicada na interação discursiva, e ela tem um peso excepcional em mais de um nível: escuta faz par com fala no sentido mais estrito (quem fala quer ser escutado, esperando uma resposta, que se fará

estímulo para outra resposta); pode ser também atenção respeitosa em busca de compreensão, também na leitura; e pode ser – o que estou enfatizando aqui – a escuta do texto escrito do aluno no momento da aprendizagem e da avaliação. Em trabalho anterior (FURLANETTO, 1997) focalizei esse tema ao observar que, como professores, podemos ser tentados a “caçar erros”, como se isso fosse um jogo. A função do olho que persegue erros de caráter linguístico – os mais visíveis – acaba minimizando aspectos importantes da produção escrita (atributos textuais), ou eles deixam de ser percebidos, não pesando na avaliação. O fato de o texto escrito ser visualizado mostra nele, primeiramente, a forma da letra, a distribuição dos parágrafos na página, a pontuação. E nós o olhamos “como algo que deve conduzir-se segundo uma estética” (FURLANETTO, 1997, p. 656-657).

Imaginei, então, que a escuta (como função dialógica) seria uma estratégia para buscar equilíbrio entre a caça ao erro e a explicitação do que vai bem na construção do texto. Sintetizei essa atitude com o “sermos menos olhos e mais ouvidos” – o que levanta de imediato uma questão: como ouvir um texto escrito? E respondo que o próprio aluno pode ler seu texto, ou um colega. Essa estratégia ajuda-nos a “enxergar” além do que permite nossa **percepção gramatical**, que costuma ser exacerbada: ajuda a perceber o desenvolvimento do tema, a coerência, a expressividade (FURLANETTO, 1997, p. 661-662).

Observar um texto por esse ângulo faz aparecer diante de nós um objeto novo, que nos obriga a atuar como interlocutores, exercitando a escuta e eventualmente deslocando o juízo de valor. Por isso, vejo aí uma chave para o ensino, sem com isto desejar anular ou minimizar a dimensão gramatical e notacional do texto. Penso que é nossa opção: “[...] ou se trabalha por bons textos, com tudo o que isso implica, ou se trabalha por boas amostras de gramaticalidade. Estas amostras, acrescento, não servem para interagir – ou seja, não funcionam” (FURLANETTO, 1997, p. 662).

O que fazer para pelo menos abrir vias de acesso a experiências semelhantes? Ocorre que somos participantes de um processo de ensino que ainda tende à homogeneização: dos sujeitos, do saber, das atividades, do discurso. Como já exposto, fazemos parte de uma instituição marcada pela chamada “herança da cultura ocidental”, e como tal também tendemos a ignorar o que é heterogêneo no ser humano e em sua produção discursiva no meio social. Isso precisa ser questionado. Como tais valores são efeito da dimensão ideológica que atravessa as práticas, isso orienta o comportamento no sentido da homogeneização: o sujeito se submete a algo, a alguém, a

instituições, dadas as relações de poder que permeiam a sociedade. Um conhecimento já estabilizado e assumido (mais ou menos conscientemente) entra necessariamente em conflito com as possibilidades abertas por novos conhecimentos teóricos e correspondentes atitudes práticas, tornando difícil delinear essas práticas concretas. Contudo, se o contexto em que estamos tem regras que em princípio “devem” ser seguidas, uma ordem metodológica que não produz resultados satisfatórios sempre pode ser contestada e substituída. Há boas propostas para esse deslocamento.

## Referências

- BAJARD, E. Nova embalagem, mercadoria antiga. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 493-507, set./dez. 2006.
- BAKHTIN, M. (Voloshinov). **Estética da criação verbal**. Tradução do russo por Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Marxismo e filosofia da linguagem**. [Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira]. São Paulo: Hucitec, 1979.
- FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.
- FURLANETTO, M. M. Gêneros e autoria: relação, possibilidades e perspectivas de ensino In: ENCONTRO DO CÍRCULO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO SUL, 8., 2008, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: UFRGS, 2008. 1 CD.
- \_\_\_\_\_. Práticas discursivas: desafio no ensino de língua portuguesa. In: CORREA, D. A.; SALEH, P. B. O. **Práticas de letramento no ensino: leitura, escrita e discurso**. São Paulo: Parábola, 2007. p. 131-150.
- \_\_\_\_\_. Tirando partido da escuta. In: ENCONTRO DO CÍRCULO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO SUL, 1., 1995, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 1997. p. 652-662, v. 2.
- MAINGUENEAU, D. **Quelques réflexions sur l'identité de l'analyse du discours et la didactique du texte littéraire**. Disponível em: <<http://www.collconsultoria.com/>>. Acesso em: 17 maio 2007.
- ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 1999.
- SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina: educação infantil, ensino fundamental e médio (disciplinas curriculares)**. Florianópolis: COGEN, 1998.

Recebido para publicação em 19 ago. 2011.

Aceito para publicação em 17 out. 2011.