

A DIFÍCIL ARTE DE ENSINAR O ALUNO DE GRADUAÇÃO APOR ASSINATURA NAS SUAS PRODUÇÕES¹

A DIFFICULT ART OF TEACHING STUDENTS OF COLEGE DEGREE IN THEIR SIGNATURE JUXTAPOSE PRODUCTIONS

Marinalva Vieira Barbosa²

Universidade Federal do Triângulo Mineiro

RESUMO

Na universidade, mediante a dificuldade que o aluno apresenta para produzir um texto a partir das leituras que faz, é comum o professor, como incentivo, dizer que é preciso escrever com as próprias palavras. Entretanto, segundo Maia (2004), nas produções acadêmicas contemporâneas: a) persiste a presença de um sujeito individualista, que se coloca como centro das produções e, conseqüentemente, acredita que suas ideias são as que devem valer; b) a linguagem científico-acadêmica, ao por como exigência a impessoalidade sem possibilitar que o aluno compreenda as bases de sustentação dessa concepção, colabora para a construção de um texto genérico e sem marcas de singularidade; c) a escrita na contemporaneidade é vista como mais um meio de comunicação/consumo. Diante disso, com base em análises de produções acadêmicas, neste artigo será discutida as práticas de escrita na universidade com o intuito construir compreensões acerca dos principais dificuldades que o aluno de graduação apresenta para produzir um texto com marcas de autoria. A defesa será a de que a escrita acadêmica, para conter traços mínimos de singularidade ou indícios de autoria, necessita de um gesto de recriação por parte daquele que lê, indo além do mero ato de papagaiar o lido.

Palavras-Chave: Linguagem; Escrita; Autoria¹

¹ Esta pesquisa conta com o apoio do CNPq – processo 401440/2011-7.

² Doutora em Linguística pela Unicamp e professora adjunta II da Universidade Federal do Triângulo Mineiro. marinalvav@gmail.com

ABSTRACT

At the university, by the difficulty that the student has to produce a text from the readings that he does, the teacher is common, as an incentive, say you have to write in their own words. However, according to Maia (2004), in contemporary academic productions: a) the presence of a persisting subject individualistic, which arises as a center of production and, consequently, believes that his ideas are the ones that should be worth b) the scientific language-academic, as required by the impersonality without enabling the student to understand the basic underpinnings of this view, contributes to the construction of a generic text and without singularity marks c) in contemporary writing is seen as another means of communication / consumption. Therefore, based on analyzes of academic productions, this article will discuss the practices of writing at the university in order to build understanding about the main difficulties that the college student has to produce your own textual authoring. The defense will be that academic writing, to contain traces of uniqueness or minimal evidence of authorship, requires an act of recreation on the part of him that reads, going beyond the mere act of jabbering what have read.

Keywords: Language, Writing, Authoring.

INTRODUÇÃO

É comum o aluno, quando chega a um curso de graduação, licenciatura ou bacharelado, frequentar uma série de disciplinas introdutórias, dentre elas “Introdução à metodologia Científica” – que visa, durante um semestre, a exposição de regras, métodos e sugestões acerca de como escrever um projeto, um resumo e um artigo, etc. – e “Leitura e Produção de Textos” – que visa, também durante um semestre, levar o aluno a conhecer as regras da escrita, os principais gêneros acadêmicos, os cuidados com a língua padrão, etc.

Essas duas disciplinas, com algumas variações nos nomes e nos conteúdos, de modo geral despertam em alunos e professores as mesmas expectativa, qual seja, a de que aquele tenha noção consistente do que seja produzir um texto e, principalmente, do que seja elaborar e desenvolver um projeto de pesquisa.

Concomitante ao desenvolvimento dessas disciplinas, o aluno também é inserido em um sistema de trabalho que, geralmente, espera-se dele o engajamento em um projeto ou grupo de pesquisa dirigido por

um professor. Ou seja, muito cedo, é incentivado a começar a produzir, a se preocupar com o curriculum Lattes. Nesse frenesi produtivo, é comum alunos do segundo período da graduação procurarem os professores para saber como produzir artigos, como inscrever trabalhos em congressos e como publicar.

Se por um lado, muito cedo temos alunos preocupados com a produção acadêmica, por outro lado, cada vez mais é comum ouvirmos dos professores universitários a queixa de que o aluno não escreve, não tem autonomia para pensar por conta própria e, sobretudo, tem pouco apego ao que faz na universidade. A produção escrita é vista como algo que pode ser feita sem muitas reflexões e cuidados. A reescrita é vista por esse aluno como um castigo dado pelo professor e não como um trabalho constitutivo da escrita.

Quando se trata daqueles que irão exercer a docência, a queixa da parte dos professores é maior porque são alunos que leem e escrevem de modo frágil, o que faz emergir sérias dificuldades em termos compreensão das teorias e a mobilização destas na construção de práticas de ensino.

A leitura e a interpretação das teorias com vistas à produção de um texto coeso, coerente e que contenha marcas de autoria tem sido espécie de ponto inatingível ao longo dos cursos de graduação. Os textos produzidos, porque sempre paráfrases mal articulada de outros textos, são em grande parte muito similares porque resultantes de um trabalho pouco ou quase nada criativo com a linguagem. São produções que, para além dos problemas estruturais gerados pelas dificuldades de domínio da variedade padrão, não deixam entrever o que o seu produtor fez, em termos compreensão, com tudo aquilo que lhe é dado a ler ao longo de um curso.

Mediante a tais dificuldades, existem correntes na universidade que defendem que as disciplinas introdutórias devem funcionar como uma espécie de repositório e retomar os conteúdos que, ao longo dos 11 anos de escolarização, o aluno deveria ter apreendido sobre o que seja a leitura e a escrita. Por essa perspectiva, essas duas atividades seriam apreendidas por meio de um ensino instrumental, que visa completar o que falta para esse aluno saber ler e escrever conforme o esperado na universidade.

A perspectiva instrumental é inviável porque o aprendizado da leitura e a escrita no ensino superior não pode advir somente do conhecimento

das regras de funcionamento da língua como muitos ainda acreditam; muito menos pelo conhecimento das regras metodológicas de funcionamento dos textos acadêmicos. Em qualquer curso de graduação, é importante que o aluno saiba reconhecer e produzir um texto de acordo com as normas padrão da língua portuguesa. Isso é inegável.

Entretanto, a leitura e a escrita marcadas por traços de singularidades não são possíveis de serem produzidas somente com o conhecimento da estrutura da língua. O aprendizado da escrita pressupõe que saiba mobilizar a linguagem e o conhecimento que lhe é oferecido ao longo de cada disciplina; faça cálculos de possibilidades e dialogue com o outro – o texto, o possível leitor daquilo que produz; dialogando, construa uma leitura própria daquilo que lê e, conseqüentemente, faça esse gesto próprio de interpretação a base principal de sua produção escrita; e, sobretudo, consiga assumir a posição de sujeito enunciador não só nos espaços acadêmicos, mas nos espaços sociais mais amplos.

Entretanto, segundo Maia (2004), nas produções acadêmicas contemporâneas persiste a presença de um sujeito individualista, que se coloca como centro das produções e, conseqüentemente, acredita que suas ideias são as que devem valer; a linguagem científico-acadêmica, ao por como exigência a impessoalidade sem possibilitar que o aluno compreenda as bases de sustentação dessa concepção, colabora para a construção de um texto genérico e sem marcas de singularidade; a escrita na contemporaneidade é vista como mais um meio de comunicação/consumo.

Diante disso, neste artigo, o objetivo será apresentar uma discussão sobre as práticas de escrita na universidade com o intuito construir compreensões acerca dos principais dificuldades que o aluno de graduação apresenta para produzir um texto com marcas de autoria. A defesa será a de que a escrita acadêmica, para conter traços mínimos de singularidade ou indícios de autoria como defende Possenti (2002), necessita de um gesto de recriação por parte daquele que lê, indo além do mero ato de papagaiar o lido.

1. As condições de produção na contemporaneidade

A escrita na universidade decorre de uma solicitação docente e, conseqüentemente, a produção de resumos de obras, trabalhos em grupo,

resenhas, provas e avaliações em geral são alguns dos momentos em que se exige que os alunos escrevam. Conforme já assinalado na introdução, a qualidade dos textos produzidos pelos estudantes para atender a essas solicitações provoca reclamações da parte dos professores.

Diante dessa dificuldade e na tentativa de encontrar uma solução, é comum os professores dizerem aos alunos que devem ser criativos, produzir textos próprios, e não mera paráfrase de outros textos. Nesse imperativo, em primeiro lugar está a demanda para que os alunos não transformem suas produções em simples lugar de repetição das ideias teóricas lidas. Em segundo lugar, está a demanda para que o aluno assuma uma posição não passiva diante dos objetos de conhecimento. Que não seja um mero consumidor da palavra alheia. Ou seja, de fato, ao dizerem que os alunos devem ser criativos e produzirem textos com as palavras próprias, os professores demandam que o aluno aponha assinatura própria a sua produção.

Entretanto, na contemporaneidade, este parece ser o maior problema quando se pensa o necessário gesto de apor assinatura própria naquilo que se lê. Riolfi (2013, p.192), ao discutir o tema “os desafios de ensinar numa sociedade globalizada”, afirma que “os jovens tem acesso aos dispositivos [tecnológicos] cuja principal característica é uma maior interatividade, mas, ao utilizá-los, se comportam como pessoas passivas frente ao conteúdo produzido por terceiros”. Ainda, de acordo com Riolfi, esses jovens apresentam dificuldades para filtrar, fazer uma leitura própria das informações e conhecimentos a que têm acesso. Ao não questionar, não selecionar e por a prova aquilo que lhe é dado na forma de informação e conhecimento, esses jovens simplesmente reproduzem o que leem e ouvem.

A relação de passividade não advém de uma mera decisão de ser assim, mas de um processo que, de acordo com Foucault (1979), é resultante de maquinações, de saberes e técnicas que incluem ativamente os seres humanos num campo de visibilidade e lhes define quais são os padrões de ação e compreensão. Padrões que, embora sejam dados como inerentes a natureza do humano contemporâneo, são de fato uma fabricação ou uma invenção, o resultado sempre incerto de práticas múltiplas e contingentes. São práticas anônimas e, muitas vezes, bem intencionadas, mas que fornecem ideais regulatórios e modeladores das ações humanas na contemporaneidade.

A dificuldade de produção e interpretação não advém de uma incapacidade de o aluno aprender, mas de uma dificuldade de construir o saber necessário, ou a experiência necessária para produção de uma escrita própria. Conseqüentemente, esse sujeito passivo, consumidor de conhecimento e informação, no trabalho com a linguagem, fica preso ao plano reiterável da frase ou da oração como célula da língua, perdendo, com isso a sensibilidade para perceber que a linguagem comporta também outro plano: o da não reiterabilidade da enunciação como elemento que faz da palavra um elemento sempre diferente em cada texto.

Diante disso, não basta oferecer cursos introdutórios de leitura e escrita e metodologia científica para sanar a dificuldade de ler e escrever que o aluno apresenta; também não é suficiente o enunciado imperativo “sejam criativos, escrevam textos com suas próprias palavras”, uma vez que se trata de um sujeito que, no trabalho com a linguagem, traz consigo uma história de constituição que, advém dessa fratura fundamental que evidencia o dilaceramento que perpassa e constitui a sociedade atual. O sujeito contemporâneo é constituído por meio de relações cujos “acontecimentos são dados na forma de choque, de estímulo, de sensação pura, na forma de vivências instantânea pontual e desconectada” (LARROSA 2004, p.123).

A velocidade com que são dados os acontecimentos e a obsessão pela novidade que caracteriza o mundo contemporâneo impedem o estabelecimento de interpretações significativas. Isso também dificulta o trabalho com a memória discursiva já que cada acontecimento é imediatamente substituído por outro igualmente excitante e importante, mas que não deixa marcas passíveis de serem transformadas em experiências fundamentadoras de novas vivências. Tanto que, para Ponzio (2010), nos espaços de ensino e aprendizagem

A lógica da interrogação e da resposta é hoje dominante, ou seja, a lógica de querer dizer e querer ouvir. Podemos ver já nos lugares de aprendizagem e de formação, na escola, na universidade. Começo os cursos e, no primeiro dia, um estudante que se apresenta no final da aula, me pergunta: ‘professor, quando pensa que será a prova?’. O Objetivo desse estudante é aquele de ser interrogado. Hoje,

a propaganda mais eficaz para uma universidade é o slogan: ‘Vinte provas em quatro meses!’ Mas qual qualidade, qual palavra, qual magistério, qual ensino? (PONZIO, 2010, p. 25)

Nesse contexto, o trabalho com a linguagem no contexto acadêmico perdeu o caráter de desafio, de provocação e questionamento porque o aluno tem dificuldades para questionar tudo o que lhe parece sólido e definitivo em termos de conhecimento. Na produção de textos, quase sempre naturaliza o que está na superfície da língua e reproduz a palavra alheia como pequenos monumentos teóricos ou informativos que não merecem uma escuta mais profunda porque já estão explicados, interpretados por este ou aquele teórico-professor, por este ou aquele meio de comunicação.

2. A relação com a palavra alheia na universidade contemporânea

Como ensinar o aluno a produzir e a ler textos com palavras e compreensões próprias? Numa sociedade de informação e consumo, como construir espaços e tempo que permitam ao aluno dimensionar que as palavras próprias só podem surgir se ele não sucumbir às urgências da sociedade contemporânea. Isso porque a temporalidade de produção da escrita opõe-se radicalmente ao bordão capitalista de que “tempo é dinheiro” e que, por isso, quanto menor for o tempo que se dispensa para uma atividade, mais ganho há em produção.

A escrita exige que o sujeito instale-se numa posição de reflexão distensa. Quando mais tempo se debruça em torno de uma leitura, quanto mais se escreve e reescreve um texto, maiores são as chances de que ele venha a ser não só produto, mas também processo constitutivo desse sujeito no trabalho com e sobre a linguagem. Por essa perspectiva, as palavras próprias não são as que melhor correspondem aos discursos que o aluno encontra nas leituras autorizadas. Muito menos é a reprodução disciplinada de uma das muitas teorias que sempre estão em moda no contexto acadêmico.

Tal concepção põe em xeque muitas das práticas de produção e autorização das palavras na própria universidade. Nos cursos de Letras, por exemplo, é bastante presente a concepção de que o aluno atual é incapaz

de ler e compreender os teóricos fundadores. Assim, com a expansão do número de publicações teórica na área de linguagem, de trabalhos e artigos, a palavra do teórico de base chega como “introdução aos estudos linguísticos”, “introdução à semântica”, “introdução à análise do discurso”, etc.

Ao lado dessa concepção de que o aluno não possui os saberes necessários para ler os textos de base, está também a que considera desnecessária a leitura desses mesmos textos. É comum o aluno de Letras, por exemplo, terminar o curso sem ter lido Saussure, Benveniste, Ducrot, dentre outros. Diante da prática de dar a ler o texto introdutório, o aluno passa a citar os conceitos de diacronia e sincronia, ou o fenômeno da argumentação na língua não segundo Saussure ou Ducrot, mas segundo o que o orientador e/ou professor de uma disciplina falaram/escreveram sobre esses teóricos.

Em congressos, seminários, esses mesmos alunos abordam tais concepções como se tivessem sido criadas pelos professores-comentadores. E antes que alguém argumente que é legítimo os professores universitários darem ao seu aluno textos próprios, esclareço que o problema não está em oferecer aos alunos nossas produções, mas, sim, em deixá-lo ocupar somente a posição de leitores dessas nossas produções e/ou das produções introdutórias. O problema está em não dar a conhecer o texto de base que lemos para construir nossas teses e reflexões.

Assim, o dizer imperativo que visa orientar o aluno a ser criativo e a produzir com as palavras próprias, muitas vezes, é carente de explicação e coerência. Se assumirmos o postulado de que nossos enunciados são o produto do diálogo com muitos outros enunciados, qual o sentido do enunciado “sejam criativos, escrevam textos com suas próprias palavras” no contexto em que ao aluno é dado a ler comentários das teorias? Qual a concepção de criatividade está imperando? O que se espera que o aluno diga de novo?

A partir dessa relação superficial com a teoria surge um aluno informado, que sabe da existência da AD, sabe da existência das concepções de erro e variação sociolinguísticas, das concepções de coesão e coerências, mas que não sabe mobilizar essas concepções para produzir um texto que apresente marcas de singularidade e intimidade com escrita. Temos

um aluno instrumentalizado, mas que apresenta sérias dificuldades para produzir uma leitura própria.

O sujeito informado e instrumentalizado sabe muita coisa, mas fica preso ao plano reiterável da frase ou da oração como célula da língua, perdendo com isso a sensibilidade para perceber que a linguagem comporta também outro plano: o da não reiterabilidade da enunciação, que faz a palavra ser sempre diferente em cada texto. Diante disso, na universidade temos uma geração de aprendizes que não consegue:

[...] elaborar seus projetos de pesquisa por falta de intimidade com a escrita. Em geral, consideram o ato de escrever apenas um meio para comunicar suas ideias, estas sim importantes e que merecem estudo e dedicação. Quando encontram uma maneira estereotipada de escrever, aquela muitas vezes entendida como linguagem científica, constroem um texto em que a dissociação entre o autor e sua produção é evidente, acreditando terem encontrado uma linguagem comum com seus pares. São textos pouco instigantes, cansam o leitor que quer conhecer o autor, identificar seu estilo, as marcas pessoais que aparecem aqui e ali no texto (MAIA, IN: PERROTTA 2004, p. IX).

Diante disso, na universidade tem-se uma escrita quase terminal porque tem a simples função de apresentar aquilo que já se pensou e que, agora, o professor ainda quer que se coloque no papel. Nessa concepção, como ela é apenas a formalização de algo que já foi pensado, o aluno constrói com ela uma relação burocrática. A produção de trabalhos orientada por essa ideia é vivida como algo desagradável porque o processo de escrita parece ter se tornado uma atividade mecânica, um fazer solicitado pelo outro e que, na perspectiva do estudante, nada lhe acrescenta. Não reconhecida como processual, a escrita é percebida como limitada a si mesma, incapaz de oferecer algo a mais ao leitor. Este (por ser o professor) também um sujeito burocrático que somente precisa avaliar para atribuir uma nota ao aluno.

3. Escrita com as palavras próprias ou a escrita com traços de autoria

A autoria, segundo Possenti (2002), pode ser vista, portanto, como um *tanto de singularidade quanto de tomada de posição* (p. 106) no exercício de se apossar do conhecimento e torná-lo meios, ferramentas de trabalho, de construção de uma escrita própria, resultante da um saber advindo do trabalho de interpretação e construção de novos sentidos. Escrever com as palavras próprias é o mesmo que estabelecer um diálogo com a palavra alheia e desse diálogo produzir uma palavra outra.

Essa concepção difere da que concebe a autoria como a particularização do “lugar” e da “posição” de um sujeito que fala no interior e a partir de uma determinada posição discursiva. Tendo em vista que a autoria aqui remete a posição do aluno frente às produções escolares/acadêmicas, também não é possível pensá-la como produção de discursividade; esta marcada por um efeito de originalidade e singularidade. Nesta posição estão Freud, Marx e Foucault porque não só produziram discursos com traços inequívocos de singularidade, mas também mudaram as regras de produção e compreensão de textos e discursos vigentes em suas épocas.

A concepção de autoria aqui delineada se aproxima das concepções defendidas Michel de Certeau (1999) sobre a invenção das práticas cotidianas da sociedade francesa contemporânea. De acordo com esse autor, tais práticas, embora submetidas aos regimes massificantes de produção de linguagem, de formas de agir e ser, promovem deslocamentos e dão existência a um modo singular de fazer e existir.

Nos processos de apropriação não autorizada surge um sujeito que, mesmo estando inserido numa estrutura social que define regras e padrões a serem seguidos, supera as condições impostas para inventar sua própria liberdade e seu próprio saber.

Por essa perspectiva, a autoria não precisa ser vista como a ação que promove uma ruptura total com o conjunto de conceitos, informações e representações que, muitas vezes, funcionam como regras dominantes numa determinada sociedade; a autoria, neste caso, se constitui por meio de práticas que vão esgarçando as estruturas existentes, criando com isso um espaço de movimentação e liberdade.

Ainda com base em Certeau, colocando-se na perspectiva da enunciação, a singularidade que essa concepção pressupõe está no processo

de fazer. Na escrita que leva a autoria, ao operar com o sistema linguístico, o aluno precisa por em jogo um discurso que dá visibilidade a apropriação do conhecimento marcada por deslocamentos que, resultante de um diálogo com o outro numa rede de posições e relações sócio históricas, atestam sua implicação na construção do seu próprio fazer-dizer.

Como o discurso resulta do confronto de vozes e textos, a autoria é constituída por meio do diálogo entre vozes, do confronto com o outro, categoria fundamental no processo de transformação da palavra alheia em palavras próprias. É no processo de apropriação e ressignificação da palavra do outro que o sujeito vai se constituindo como tal na relação com o conhecimento historicamente constituído.

Esse trabalho com a palavra outra faz com que o sujeito da escrita, mesmo estando inserido em um espaço marcado por estruturas e regras a serem seguidas – como é o caso da produção escrita na universidade – trabalhe e se apercebe de suas manobras discursivas, marcando sua posição no interior de um conjunto de discursos vigentes. Isso lhe permite ocupar o lugar de construtor, não de um sujeito que deve ser instrumentalizado, informado, capacitado para o trabalho em sala de aula.

Como a escrita exige de quem escreve uma posição de reflexão distensa, quando mais tempo o aluno se permite debruçar numa leitura, quanto mais escreve e reescreve textos sobre um determinado tema que lhe interesse, maiores são as chances de o produto desse trabalho ser também constitutivo desse sujeito e da linguagem. Maiores são as chances que essa produção contenha indícios de autoria.

Em síntese, as marcas de autoria não podem ser definidas somente porque um texto apresenta adequação às regras da norma padrão; também não pode ser anunciada porque um texto apresenta uma organização estrutural satisfatória. A autoria “[...] nem cai do céu, nem decorre automaticamente de algumas marcas, escolhidas numa lista de opções possíveis. [...] Pode-se dizer provavelmente que alguém se torna autor quando assume (sabendo ou não) fundamentalmente algumas atitudes: dar voz a outros enunciadores, manter distância em relação ao próprio texto, evitar a mesmice pelo menos” (POSSENTI, 2002, p. 110).

4. A difícil arte de saber dialogar com as palavras próprias e alheias

A aprendizagem da escrita na universidade exige que o aluno compreenda o que significa escrever, apresentar o seu dizer na esfera acadêmica. Isso significa que, inicialmente, precisa compreender que saber dissertar, expor ideias a diferentes interlocutores é uma necessidade. Também precisa entender que escrever significa saber dialogar com as ideias, pensamento e concepções de diferentes autores. Ler a teoria por essa perspectiva não é mera obrigação acadêmica, mas é o ato de conhecer outros autores para deles se diferenciar ou se aproximar.

Por essa perspectiva, escrever é o mesmo que inscrever-se no texto. Essa inscrição ocorre se houver um trabalho com a linguagem que leve à produção de singularidade que, por sua vez, só é possível se o aluno realizar gestos mínimos de interpretação dos dizeres alheios. Escrever exige que o sujeito da escrita saiba entrar no jogo da linguagem-cultura, “nas doutrinas de uma formação discursiva”, e deslocar-se “com relação ao senso comum, colocando algo de si naquilo que escreve”. O aprendizado da escrita exige que o sujeito saiba “servir-se do dizer de outros que constituem a sua subjetividade sem que disso se aperceba necessariamente, é, enfim deslocar-se”. (CORACINI, 2010, p. 36).

A inscrição na linguagem-cultura constitui-se em um dos principais desafios que o professor precisa enfrentar quando se trata de ensinar a ler e escrever. A geração que adentra a universidade apresenta sérias dificuldades para dialogar com a palavra alheia, pois, conforme já dito, a transforma em monumentos que não devem ser questionados. Nas produções em que isso acontece, também surge o excesso de citação e a desarticulação entre as ideias dos autores citados.

O fragmento a seguir é parte de um parágrafo maior de um trabalho de conclusão de curso e, conforme pode ser observado, o produtor desse texto apresenta uma série de vozes teóricas diferentes – que toma a linguagem de perspectivas completamente opostas – e as coloca num mesmo parágrafo sem estabelecer nenhuma leitura reflexiva sobre as concepções dos autores citados.

TEXTO 1

[...] Para Saussure (2008), a língua é um sistema de signos os quais se diferenciam de acordo com sua relação com outros signos. A língua é um fenômeno social devido ao fato de ser o produto de uma convenção pré-estabelecida. [...] Chomsky (2005), o fundador da gramática gerativa e da revolução cognitiva, concebe a língua como um objeto puramente mental do ser humano, portanto, é o aspecto mental da língua que é focado por esse teórico. [...] Em seus estudos, Vygotsky (1998) ressalta que a linguagem tem um papel essencial na organização das funções psicológicas superiores. A linguagem é o instrumento por excelência que nos faz agir, pensar e modificar nossas relações sociais. [...] Segundo Piaget (1986), a linguagem é um sistema o qual representa a realidade e torna possível a comunicação, a transmissão de informação e a troca de experiências entre indivíduos (Fragmento retirado de um trabalho de conclusão de curso na área de Letras).

De acordo com Perrotta (2004), inúmeras são as razões que levam um sujeito de escrita a transformar a palavra alheia em pequenos monumentos expressivos por si mesmos. Dentre elas, estão: a reverência excessiva aos estudiosos que embasam o trabalho; a insegurança e dificuldade para assumir uma posição responsiva mediante o texto/interlocutor; os limites reais de entendimento acerca de conceitos mobilizados. No fragmento acima, a dificuldade de entendimento ganha materialidade pela citação de vários autores que discutem e apresentam concepções de linguagem, mas baseados em perspectivas diferentes. São concepções que, a partir de um trabalho de escrita, podem ser aproximadas, mas não postas lado a lado como se apresentassem uma relação de continuidade.

Nesse caso, as produções se tornam pedaços de enunciados de outrem, ideias que se contradizem, temas variados, tudo alinhado sem susto ou desconforto. E isso ocorre porque não há apropriação e transformação do discurso do outro em um discurso próprio. O texto teórico é um monumento que fala por si mesmo e idêntico somente porque apresenta temas aparentemente comuns. Não há dúvidas que Saussure e Chomsky

tomam a língua como objeto de reflexão, mas o modo de conceber esse objeto não é mesmo, assim como Vygotski e Piaget. Nesse caso, faltou o trabalho de leitura e interpretação que, apresentado na forma de escrita, justificasse e articulasse (por meio da apresentação de suas diferenças e aproximações) esses vários discursos sobre a língua e a linguagem. O aprendizado necessário aqui é o de que a palavra teórica, para produzir novos sentidos, precisa ser interpretada, questionada.

Uma segunda característica das produções da geração que atualmente habita a universidade é a da escrita desarticulada e circular. Se no primeiro exemplo o aluno alinha, sem nenhum trabalho interpretativo, concepções teóricas diferentes, no fragmento o produtor do resumo apresenta um trabalho precário de articulação entre os recursos linguísticos e, por isso, a escrita é repetitiva no que tange ao projeto de dizer.

TEXTO 2

Resumo: Este trabalho tem por finalidade analisar a forma documento das diretrizes curriculares do ensino fundamental de 9 anos de acordo com as PCNs o Plano de Ensino da Escola estadual Felício de Paiva de Uberaba, MG. Tem como objetivo investigar de acordo com as PCNs a utilização da fundamentação teórica, e também a compreensão do entendimento da proposta pedagógica. O principal motivo de tal debate reside nas consequências divergentes que resultam das teorias na orientação da prática educacional proposta. Tem como objetivo principal a busca da investigação do referencial teórico utilizado neste plano de ensino (texto produzido por um aluno do sétimo período do curso de Letras).

Embora demonstre algum conhecimento acerca da estrutura composicional de um resumo, o encadeamento entre palavras, orações e períodos é precário. O mesmo ocorre com o encadeamento de sentidos. A repetição das ideias previstas no primeiro período do resumo prejudica a unidade do texto. Com isso, salta aos olhos do leitor a dificuldade que os alunos, mesmo na universidade, apresentam para compreender o papel da

reescrita na produção de um texto. A falta de pontuação, a desarticulação entre ideias e as repetições poderiam ser sanadas por meio da reescrita.

Por se tratar de um aluno de Letras, aliás, todas as produções analisadas são de alunos de Letras, torna-se necessário que, na universidade, haja um trabalho para que o futuro professor de língua portuguesa não só conheça as teorias que defendem a importância da reescrita, mas que, principalmente, tenha acesso a metodologias de trabalho com o texto que o levem a compreensão acerca de como mobilizar a teoria para trabalhar a sua própria escrita. A reescrita se traduz em uma aprendizagem que permite ao aluno trabalhar com as palavras, pensar as frases e eliminá-las quando necessário, até que o texto final tenha, em termos de usos da linguagem e coerência temática, um caráter de peça homogênea. Nesse caso, o aprendizado necessário é o de que reescrever pressupõe saber dialogar com as próprias palavras.

A terceira característica que demonstra a dificuldade que o aluno de graduação tem para dialogar com a palavra alheia é a colagem, a reprodução literal do texto do outro. Pressionado pela força da página em branco, é comum o aluno buscar solução na simples reprodução/apresentação de partes (ou na íntegra) de textos teóricos que abordam o assunto estudado. Nos dias atuais, essa prática se apresenta de duas formas: na reprodução literal de textos/livros usados pelos professores ao longo das disciplinas do curso e na reprodução de textos retirados da internet.

A diferença entre esses dois modos de fazer está no fato de que, no primeiro caso, o aluno, geralmente, não busca reproduzir textos desconhecidos dos professores; muitas vezes, reproduz parte de textos teóricos que os próprios professores discutem ao longo de uma disciplina. Já no segundo caso, há a clara intenção de esconder as fontes, por isso, é comum a construção de um texto a partir de fragmentos de vários outros textos (localizados em sites diferentes) e/ou a mudança de partes do texto reproduzido. No fragmento a seguir, o aluno modifica partes do texto retirado da internet na tentativa de deixar a alguma marca sua na produção. Vejamos:

TEXTO 3

Versão apresentada pelo aluno

Hoje em dia, é impossível investigar oralidade e letramento, sem uma referência direta ao papel dessas duas práticas **na sociedade moderna. Da mesma forma** já não se pode observar as semelhanças e diferenças entre fala e escrita de forma alheia a problematização, ou seja, o contraponto formal das duas práticas, sem considerar a distribuição de seus usos **na vida e no dia dia** das relações entre elas, centrando-se exclusivamente na questão do código. Mais do que uma simples mudança de perspectiva, isto representa a construção de um novo objeto de análise, e uma nova concepção de língua e de texto, agora vistos como um conjunto de práticas sociais.

Versão da internet.

Hoje em dia, é impossível investigar oralidade e letramento, sem uma referência direta ao papel dessas duas práticas **na sociedade contemporânea. De igual modo**, já não se pode observar satisfatoriamente as semelhanças e diferenças entre fala e escrita, ou seja, o contraponto formal **das duas práticas acima nomeadas**, sem considerar a distribuição de seus usos **na vida cotidiana**. Assim, fica difícil, senão impossível, o tratamento das relações entre elas, centrando-se exclusivamente na questão do código. Mais do que uma simples mudança de perspectiva, isto representa a construção de um novo objeto de análise, e uma nova concepção de língua e de texto, agora vistos como um conjunto de práticas sociais.

As partes em negrito, no texto do aluno, são as que foram modificadas. Essas modificações podem ser tomadas com uma espécie de tentativa de tornar-se autor do texto. Dentre as várias explicações elencadas para essa prática, está a de que o aluno toma como referência a concepção de pesquisa vigente na escola básica: que é o simples ato de copiar. Cópia essa que o professor, na escola, avalia como pesquisa e, por isso, ao chegar à universidade, o aluno continua trabalhando com a concepção de que a cópia

é uma prática legítima de escrita. Outra explicação é a de que a praticidade, a economia de tempo tem contribuído para a sedimentação dessa prática dentro da universidade. Nesse caso, o aprendizado necessário é o de que escrever implica assumir a responsabilidade pela construção de um discurso próprio.

5. A arte de apor assinatura no próprio texto

Diante das reflexões e análises desenvolvidas, pode-se concluir que os principais obstáculos à constituição de um texto com indícios de autoria são: a prática da leitura acrítica, destituída de questionamentos; a dificuldade de tomar a reescrita como parte constitutiva da produção de um texto; e a colagem na palavra alheia por meio da reprodução/plágio. A colagem é também resultado das dificuldades que o aluno de graduação tem para compreender e separar conhecimento e informação.

Os obstáculos elencados não podem, conforme já assinalado, ser vencidos pela perspectiva de que basta o aluno ser instrumentalizado com conhecimentos sobre a organização metodológica e estrutural de um texto. As produções analisadas colocam em evidência um sujeito que apresenta dificuldades para compreender e mobilizar a linguagem visando à construção de uma produção própria. Trata-se de um sujeito que toma a palavra como algo passível de identidade, universalização e pertencimento a uma única espécie de gênero; mas não só, a palavra passa ser algo que pode ser reduzido ao idêntico, a uma imagem fixa e total.

Nessa direção, o maior enfrentamento do professor, para levar o aluno a produzir um texto com indícios de autoria, é exatamente fazê-lo não só compreender, mas aprender e apreender que, na produção escrita, não pode tomar a linguagem como um objeto fixo e com vida própria. Cada ato de interpretação e escrita exige um trabalho de construção e reconstrução de sentidos, o que implica o estabelecimento de associações, remissões de significados e significantes e, principalmente, escuta da outra palavra.

A escuta precisa sem compreendida como oposto ao ato de silenciar por meio da colagem/paráfrase/plágio. O trabalho com a linguagem que leva a constituição da autoria pressupõe uma disposição para a escuta. Colocar-se em estado de escuta, dar tempo para a reflexão, trabalhar com e sobre a linguagem significa dar tempo a si e ao outro. Esse tempo,

segundo Ponzio (2010), não é nem o produtivo, nem o tempo relaxante, livre e não compromissado com nada, tal como concebido pelas relações mercadológicas. Dar-se tempo significa pôr-se em estado de reflexão, dispor-se a dialogar com “a alteridade de si mesmo em relação à própria identidade e a alteridade do outro em relação à sua identidade” (p. 26).

É por isso que a escrita não resulta do aprendizado instrumental acerca de como comunicar ideias com clareza e precisão, muito menos é só o aprendizado instrumental das regras estruturais de produção de um texto adequado à variedade padrão. A escrita pela concepção aqui defendida passa a ser o centro através do qual a formação se dá, pois obriga o sujeito a organizar no papel diversas operações discursivas que não se reduzem, e muito menos se definem, como mero domínio da estrutura da língua. Ações para compor um texto exigem que saiba argumentar com o seu tempo, que tenha conhecimentos dos saberes e valores culturais, sociais e ideológicos vigentes no contexto de produção.

Nesse sentido, a universidade ainda precisa assumir com maior determinação uma prática de ensino fundada na concepção de que, escrevendo, o aluno aprende a dialogar com os valores dados pela sociedade e, sobretudo, aprende a interpretar, organizar tudo isso numa peça textual constituída e constitutiva de sua própria linguagem a respeito do objeto de conhecimento. O trabalho com os recursos linguísticos e extralinguísticos é o que faz com que o texto, quando finalizado, não seja um punhado de enunciados verbais solto na superfície de um papel, mas uma produção que contenha traços de autoria resultantes do trabalho desse sujeito com e sobre a linguagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Ed. Vozes, 1999.

CORACINI, M. J. R. “Discurso e escrit(ur)a: entre a necessidade e a (im) possibilidade de ensinar”. In: ECKERT-HOFF, B. M.; CORACINI, M. J. R. F. *Escrit(ur)a de si e alteridade no espaço papel-tela*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

Foucault, M. (1979). *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal.

MAIA, M. S. “Texto de apresentação”. In: PERROTA, C. *Um texto pra chamar de seu – preliminares sobre a produção do texto acadêmico*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

LARROSA, J. *Linguagem e educação depois de babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PERROTA, C. *Um texto pra chamar de seu – preliminares sobre a produção do texto acadêmico*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

PONZIO, A. *Procurando uma palavra outra*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

POSSENTI, S. *Indícios de autoria*. In: *Perspectiva – revista do centro de ciências da educação*. Florianópolis: Ed da UFSC, 2002. pp. 105-124.

RIOLFI, C. O aluno e o uso das novas tecnologias: a discursividade contemporânea e a constituição de subjetividade. In: BARBOSA, J. B.; BARBOSA, M. V. *Leitura e Mediação: reflexões sobre a formação do professor*. Campinas: Mercado de Letras, 2013.