

Gêneros e autoria: relação, possibilidades e perspectivas de ensino

Maria Marta Furlanetto

Mestrado em Ciências da Linguagem – Universidade do Sul de Santa Catarina
(UNISUL)

mmarta@intercorp.com.br

Resumo. Neste trabalho retomo parte da discussão teórica desenvolvida em meu ensaio *Função-autor e interpretação: uma polêmica revisitada* (FURLANETTO, 2006), em que, a partir de Foucault, examino essa função subjetiva e sua adaptação no contexto da *Análise do Discurso*, levantando questões relativas à possibilidade de autoria e às múltiplas formas de sua realização. Examino aqui, relativamente a gêneros do discurso que podem receber tratamento sistemático na instituição escolar, o querer-dizer (projeto discursivo, conforme Bakhtin) como elemento ordenador da busca por autonomia autoral, ou, em outra perspectiva, a intencionalidade em sua orientação para o outro. Associo ao querer-dizer a iteração (a repetição, o retorno à memória do dizer) e a alteração (a produção enunciativa para obter um efeito de atualidade), desenvolvendo um efeito de autoria – ligado ao processo de interpretação. A constituição da autoria é caracterizada em função dos vários gêneros, de seu modo de acontecimento e circulação. Como isso pode ser exercitado para a produção de gêneros no contexto escolar? A proposta envolve um jogo entre polissemia e paráfrase, em graus variados em correspondência com os gêneros que sejam focalizados, e preconiza atividades que permitam o uso de estratégias – o que deve levar a uma avaliação constante dos efeitos provocados em leitores potenciais até que a construção de um texto se dê por “acabada”.

Abstract. In the present work I resume part of the theoretical debate advanced in my essay “*Função-autor e interpretação: uma polêmica revisitada*” (FURLANETTO, 2006), in which, based on Foucault, I examine interpretation and the author-function and their adaptation in the context of *Discourse Analysis*, while taking into account those issues relating to the possibility of authorship and to the multiple forms of its occurrence. Concerning those genres of discourse that can receive a systematic treatment in school, I here examine Bakhtin’s will-to-say (discursive project, according to Bakhtin) as an ordering element in the search for authorial autonomy, or from another perspective, the intentionality in its orientation to the other. To the will-to-say I associate interaction (repetition, the return to the memory of saying) and alteration (the enunciative production in order to obtain a present time effect), developing an authorial effect – linked to the process of interpretation. The constitution of authorship is characterized according to the variety of genres, to its mode of occurrence and circulation. How can that be exercised to produce genres in the school environment? The proposition involves a play

between polysemy and paraphrase, in differing degrees and in correspondence to the genres focused, and calls for activities that make room for the use of strategies – implying a constant assessment of the effects on the potential readers till the construction of a text can be considered “finished”.

Palavras-chave: autoria; gênero; ensino; discurso

Keywords: authorship; genre; teaching; discourse

1. Introdução

No ensaio *Função-autor e interpretação: uma polêmica revisitada* (FURLANETTO, 2006), examino a função subjetiva de autoria tal como delineada em Foucault e sua ressignificação no contexto da Análise do Discurso, discutindo questões relativas à possibilidade de autoria e às múltiplas formas de sua realização. Retomando alguns tópicos daquele trabalho, examino aqui, pensando especialmente no tratamento de gêneros do discurso na instituição escolar, o *querer-dizer* (o projeto discursivo, conforme Bakhtin, ou ainda a *intencionalidade* em sua orientação para o *outro*) e o modo como pode ser reconhecido e desenvolvido. Trata-se do desafio constante para produzir uma reação-resposta. É uma categoria relevante, na produção escrita, quando se busca autonomia autoral – autonomia cujo desenvolvimento começa no processo de leitura.

A partir do *querer-dizer*, focalizo a necessidade de, enunciativamente, *iterar* (repetir, retornar à memória do dizer) e *alterar* (produzir enunciativamente para obter um efeito de atualidade), desenvolvendo simultaneamente uma identidade numa comunidade discursiva – um efeito de autoria. Esse efeito de autoria está ligado ao processo de interpretação: ao escutar ou ler, nos conectamos com a exterioridade, com o mundo vivido (atividade centrífuga); simultaneamente, tentamos delimitar o “círculo do significado” (atividade centrípeta) (SCHOLLES, 1991). Produzir pressupõe *dispersar e controlar a dispersão* pelo fechamento (obter efeito de unidade pelo princípio de autoria). A constituição da autoria é caracterizada em função dos vários discursos, de seu modo de acontecimento e circulação. Como isso pode ser exercitado para a produção de gêneros no contexto escolar? O que segue, a partir do enquadramento teórico e metodológico, é uma proposta para ser avaliada.

2. Sobre a autoria em Derrida

Aparentemente todos nós possuímos “câmeras interiores” que fotografam e armazenam conhecimentos e imagens experimentados subjetivamente e os fazem emergir independentemente de nossa consciência, por vezes muito tempo depois.¹ Esse “esquecimento” produz sentidos e às vezes nos damos conta de que nosso saber vem de outrem – o que permite que repensemos nossa autonomia autoral.

A função-autor, tal como proposta por Foucault (1997), pode ser perspectivada como o resultado do processo dialético entre a concepção de autoria como função de um

¹ Cf. a experiência de Umberto ECO (1993, p. 104), com referência a uma passagem de seu romance *O nome da rosa*. Cf. também o comentário de Furlanetto (2006) a respeito.

sujeito racional e o apagamento do autor através da filosofia da desconstrução (capitaneada por Jacques Derrida, a partir de sua obra *Gramatologia*).

Para que se entenda esse processo, é conveniente apresentar, pelo menos em algumas pinceladas essenciais, a visão do processo de escrita em Derrida, apesar da complexidade de seu programa de desconstrução.

Nos termos de Derrida, a escrita representa sempre um distanciamento, uma defasagem – daí o empenho sistemático em controlar a polissemia aberta por sua presença. No texto *Assinatura acontecimento contexto*, Derrida (1991) exercita a crítica desconstrutivista relativamente às várias noções ligadas à escrita: intenção, consciência, nome próprio, assinatura. Foco aqui apenas *intenção* e *consciência*, dada sua mútua vinculação.

Visando, de modos variados no interior dos gêneros, à comunicação discursiva, a escrita tem como especificidade a *ausência* – de fato, primeiro a ausência de um destinatário, o que significa um distanciamento (em estilo tradicional, dir-se-ia que a comunicação está “descontextualizada”). Mas, para funcionar, o que se escreve deve ser legível (caráter de legibilidade do texto). Isso significa que sua marca mais imediata é a iterabilidade (ser passível de repetição). Em segundo lugar, o apagamento daquele que escreve é simultâneo: Derrida diz que quando escrevemos produzimos uma marca que resiste ao nosso desaparecimento; a marca pode ser lida e reescrita (Cf. 1991, p. 20).

É nesse sentido que o querer-dizer do sujeito – a intenção de significação em um projeto discursivo – se desvanece. Por isso, pertinentemente, Derrida afirma que a estrutura iterativa da escrita é cortada da responsabilidade da *consciência* como autoridade de última instância. Da mesma forma, há uma ruptura relativamente ao contexto imediato (uma situação de produção), seu momento de inscrição – ou seja, a presença do escritor, o meio e o horizonte social, a intenção, o querer-dizer (que aponta para a exterioridade). Para Derrida, o que é escrito fica, inevitavelmente, à deriva. Nem mesmo o contexto semiótico do texto (cotexto) escaparia: sem perder a possibilidade de funcionamento (apesar da polissemia), qualquer expressão pode ser extraída, citada, posta entre aspas; pode, então, romper com o contexto e engendrar novos contextos (v., por exemplo, o funcionamento da epígrafe – cf. MAINGUENEAU, 1991, p. 137).²

É nessa conjuntura que se decreta a ausência (“morte”) daquele que inscreve uma marca. Resta, de alguma forma, sua “assinatura” na obra, infundavelmente repetida, e o “nome de autor” na capa, que vale por uma assinatura e fornece uma identificação ao leitor.

Entendo que compreender o enunciado não equivale a reconhecer as intenções do autor, mas, mesmo que não integralmente, em nossas leituras tendemos a nos aproximar do querer-dizer do autor, através do que ele inscreveu (o que seria a aproximação de algo que julgaríamos autêntico). Esta questão também aparece na abertura de *Entre autor e texto*, de Umberto Eco (1993). O tema da intencionalidade é

² Maingueneau inclui no tópico “heterogeneidades” as funções da citação, uma das quais é a citação-epígrafe, que se destina “a vincular o discurso novo a um conjunto textual mais vasto, a integrá-lo num conjunto de enunciados anteriores. Trata-se de manifestar as grandes orientações tomadas pelo livro, de referenciá-lo, de assinalar que ele pertence a um conjunto definido de outros discursos.” (1991, p. 137)

bastante polêmico, mas Derrida deixa claro que ele não recusa meramente a intencionalidade: o problema, para ele, é o “seu *telos*, o que orienta e organiza seu movimento, a possibilidade de seu cumprimento, de seu preenchimento, de sua plenitude *atual e presente*, presente a si, idêntica a si” (DERRIDA, 1991, p. 81). Ele diz que a intenção ou “atenção dirigida” busca, inutilmente, a plenitude. O afastamento – a des-orientação, pode-se dizer – pressupõe, além da ausência do referente, a ausência de uma significação determinada ou da intenção de significação *presente, atual*.

Em última análise, Derrida recusa a plenitude do sentido intencional (querer-dizer) e os valores de consciência, presença e intuição originária. O que se pretende ser o “mesmo” (o mesmo texto, a mesma significação) acaba se tornando um “outro”. Scholes (1991) observa, quanto à concessão de Derrida à intencionalidade: “se compararmos o que Derrida faz com o que diz, veremos que lê os outros relativamente às respectivas intenções, sendo óbvio pretender que o leitor também o leia desse mesmo modo” (p. 82).

Morto o autor, nada restaria senão as possibilidades infundáveis de leitura; apagado o autor pelo distanciamento que imediatamente toma de sua produção, e pela possibilidade da marca que se dissemina (iterando e alterando), sua produção fica à deriva, ainda que tenha deixado traços “óbvios” de suas intenções. Mas nem o que está *dito e explicitado* assegura a coincidência entre intenção e compreensão.

É nesse ponto que defendo, pela resistência do sujeito-autor, um aspecto do *princípio de autoria*, como será especificado adiante. Escrever é sempre aceitar um desafio, e há que fazer escolhas.

O corolário do escrito, como se percebe, é a leitura/interpretação. Scholes (1991) defende que a leitura funciona como uma atividade *centrífuga* e intertextual (conexão com a exterioridade, com a multiplicidade da vida), por um lado; por outro, como atividade *centrípeta* (busca-se eliminar irrelevâncias e fechar o mais possível o “círculo do significado”) (1991, p. 63 e 64). Para ele, a idéia de leitura “depende de um mínimo irreduzível de recuperação ou capacidade centrípeta no processo edificador do significado. A leitura vem sempre depois da escrita. Para ler, há que olhar para trás e descobrir aí qualquer coisa.” (p. 75).

Parafrasear, por exemplo, é uma atividade centrípeta, controladora da dispersão que a atividade centrífuga permite (abertura, polissemia). Os enunciados alternam, em princípio, pontos de dispersão com pontos de fechamento, permitindo uma leitura regulada. O aspeamento, o tipo gráfico, a iteração, o processo de parafrasear são um freio à polissemia, e pressupõem protocolos de leitura. Daí dizer-se em AD, ainda que por outro princípio, que o processo parafrástico é a matriz de sentido. Retomarei isso na seção 4.

A posição sobre o que é excessivo na leitura se coaduna com a idéia de superinterpretação, combatida por Eco (1993), que hipotetiza uma intenção do texto [*intentio operis*], a ser reconhecida como uma estratégia semiótica, em relação dialética com a intenção do leitor [*intentio lectoris*].

Fecho esta apresentação sumária do processo de desconstrução e de seus limites, envolvendo a “morte do autor”, para passar à retomada do problema por Foucault – uma

medida para preencher as lacunas que se fizeram com a crítica radical à “evidência” de subjetividade, crítica que ele mesmo empreendera.

3. Sobre a autoria em Foucault

O texto de *O que é um autor?* (FOUCAULT, 1997), centralizando a relação texto/autor, observa o modo específico de ser dessa “figura” que aparece como anterior e exterior ao texto (1997, p. 34). Foucault observa – usando outras palavras – o que apresentei na seção anterior, com Scholes, como o jogo entre forças antagonistas: centrípeta e centrífuga, correspondendo a fechamento e abertura: o que se poderia chamar a “regularidade” da escrita está sempre correndo o risco de transgressão: “a escrita desdobra-se como um jogo que vai infalivelmente para além das suas regras, desse modo as extravasando.” No mesmo movimento, “o sujeito de escrita está sempre a desaparecer” (p. 35).

Depois da “morte do autor” decretada por Barthes, em um polêmico artigo de 1968 (cf. BARTHES, 2004), seu ressurgimento na crítica literária e, extensivamente, em outras áreas reabre o tema da relação autor/texto. Chartier (1994), por exemplo, destaca a *dependência* do autor – visto que não é mestre do sentido e não pode impor as intenções que desejaria imprimir ao texto – e sua *repressão* – ele se submete às determinações que organizam o espaço social de produção literária. Daí a importância do tratamento dispensado por Foucault em *O que é um autor?*

Da mesma forma que em Derrida, Foucault destaca o emaranhado que fica entre o escritor e aquilo que escreve: “a marca do escritor não é mais do que a singularidade da sua ausência” (1997, p. 36). Nessa obra, Foucault tenta explorar conseqüências dessa “morte anunciada”, abordando duas noções correlatas à concepção de apagamento da autoria: a de *obra* e a de *escrita*.

A questão contundente é pensar em como se poderia definir a unidade “obra”, se esse acontecimento for reduzido a uma estrutura, a uma forma. Definitivamente, não é tão simples deixar de lado o autor e estudar a obra em si. Portanto, cabe perguntar quais seriam os modos de manifestação autoral. A escrita, por sua vez, ainda é uma marca (como um fóssil?) da existência do autor. Como dispensá-lo e como tratar essas marcas de projetos de dizer dispersos em sua constituição? Foucault opta por perscrutar o espaço silenciado, seu apagamento, e os sentidos que resultaram daí.

Em primeiro lugar, ele descobre a marca do nome de autor em oposição a um nome próprio remetendo a um indivíduo: o nome de autor não é mero elemento de um discurso, com uma função gramatical: ele funciona como um princípio de classificação, distribuição e delimitação da obra. Ele tem, portanto, um estatuto cultural. Mais: o nome de autor cria um imaginário dissociado da figura empírica e biográfica de um sujeito – eu diria que é uma espécie de “mago”. Daí que, tratando-se de uma função específica na sociedade, se tenha legitimado a *função-autor* a partir de Foucault. A restrição é que tal função remete apenas ao “modo de existência, de circulação e de funcionamento de alguns discursos no interior de uma sociedade.” (p. 46). De fato, Foucault exclui desse processo aqueles gêneros a que estamos acostumados no dia-a-dia (cartas, contratos).

Mas inclui aí, de modo destacado, os chamados “fundadores de discursividade”.³ Trata-se daqueles que, além de sua obra, produziram ainda “a possibilidade e a regra de formação de outros textos” (p. 58), como Freud⁴ e Marx. Poderíamos acrescentar: Lacan, Einstein, Saussure...

Foucault deixa claro, nesse trabalho, que não está reduzindo o autor a uma função, mas apenas dando uma resposta possível a qual seria o *modo de existência* do autor nas circunstâncias em questão. Pressupõe, portanto, sua existência (funcional).

4. Sobre a autoria em Análise do Discurso (AD)

Até onde sei, Maingueneau, no domínio da AD, não tem um tratamento específico para a autoria, com todas as letras. Não remete o discurso a *autor*, mas a *enunciadores/enunciados*, e sobretudo a *autoridade*. Mas veja-se esta citação de Orlandi (2001, p. 10): “Na formulação há um investimento do corpo do sujeito presente no corpo das palavras [...]. O momento em que o sujeito diz o que diz. Em que se assume autor.” Isso faz lembrar o conceito de *incorporação*, visto que Maingueneau considera que um discurso *dá corpo* a seu enunciador, que por sua vez funciona como uma fonte legitimadora, permitindo esse discurso que o destinatário construa uma representação dinâmica do enunciador, incorporando o modo como este se move no mundo. Ou seja, o destinatário tem acesso a um “modo de ser” através de um “modo de dizer”. O discurso é atravessado por um *ethos*: na perspectiva de Maingueneau, a apreensão do enunciador – que se poderia chamar o “autor” –, para além de um papel e de um estatuto social, se faz no discurso por um *tom* (tanto na escrita como na fala), que se apóia sobre uma figura dupla do enunciador, marcada por um *caráter* e uma *corporalidade* (cf. CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2002). Trata-se, portanto, de uma imagem que se constrói no interior do discurso. E nisso ela não se distancia notoriamente daquela que corresponde à função-autor – ressalvado que, no contexto de seu surgimento, a função-autor categorizava certas *obras* em detrimento de outras produções, anônimas ou não.

Da mesma forma que em Foucault, a Análise do Discurso descarta a autoria associada a um indivíduo empírico; em todo caso, há um deslocamento da noção de autor, “desvinculando-a da tradição foucaultiana” (ORLANDI, 2001, p. 74). Ainda assim, o programa que Foucault propunha em *O que é um autor?* para o tratamento tipológico dos discursos foi parcialmente assumido pela AD. Em síntese, a autoria é tratada em sua relação com o discurso, não meramente com a estrutura textual; é tratada em sua historicidade no interior das formações discursivas, em seu modo de construção e inserção nos discursos.

³ Maingueneau (2002) chama de “discurso constituinte” o que é engendrado dessa forma: “há em toda sociedade palavras [paroles] que “são autoridade”, porque elas são tributárias de uma forma de transcendência, elas dizem respeito a discursos que dão sentido aos atos da coletividade e são fiadores de muitos outros.”

⁴ Em *Freud e Lacan*, Althusser (1985) fala da “solidão teórica” de Freud: “Teve de sofrer e [...] ser, ele mesmo, o seu próprio pai; construir, com suas mãos de artesão, o espaço teórico em que pudesse situar sua descoberta” (p. 52).

Na AD, a autoria aparece como uma função discursiva do sujeito (*função-autor* como posição), ao lado daquelas, de caráter enunciativo, de *locutor* e de *enunciador* (processo enunciativo polifônico). Mas, em função dos investimentos sobre leitura e interpretação, encontra-se a função discursiva *feito-leitor* (ao lado de *alocutário* e de *destinatário*⁵):

[...] se temos, de um lado, a função-autor como unidade de sentido formulado, em função de uma imagem de leitor virtual, temos, de outro, o efeito-leitor como unidade (imaginária) de um sentido lido. [...] o efeito-leitor é uma função do sujeito como a função-autor. (ORLANDI, 2001, p. 65-66)

O autor está, por assim dizer, no limiar do seu texto, como que lhe compo a aparência corporal; ele se move num espaço de conflito, localizado entre o Outro (interdiscurso), situado *a montante*, e o outro (alocutário), localizado *a jusante*. Mas, discursivamente, os efeitos sociais de leitura se dão no sujeito como *feito-leitor*.

A noção de texto, como unidade de nível imaginário, tem no autor sua “pedra de toque”, em sua relação com “discurso” e com “sujeito” (ORLANDI, 2001, p. 16). A organização do texto fornece indícios de como o autor pratica significações. Para Orlandi (1999), a relação texto/discurso tem sua contraparte na relação autor/sujeito. Mas, se a relação do sujeito ao discurso é a da dispersão, a de autoria implica “disciplina, organização, unidade”, aparecendo como uma função específica do sujeito:

[...] há na base de todo discurso um projeto totalizante do sujeito, projeto que o converte em autor. O autor é o lugar em que se constrói a unidade do sujeito. [...] o sujeito se constitui como autor ao constituir o texto em sua unidade, com sua coerência e completude. Coerência e completude imaginárias.”⁶ (1999, p. 73)

Reelaborando a noção de função-autor a partir de Foucault, Orlandi afirma que o efeito de unidade e coerência do texto *deriva* do princípio de autoria⁷ – o que significa que esse princípio rege qualquer formulação textual, e não apenas alguns textos. Assim, a função-autor se constrói às margens do texto, no cruzamento com as instituições e suas regras. Voltado para o exterior, o sujeito-autor se nutre do que ele lhe oferece e lhe impõe; voltado para o interior (do discurso), ele trabalha a construção de sua identidade, de seu reconhecimento – ele quer deixar sua “marca”.

Em *Discurso e texto* (ORLANDI, 2001), o tema da autoria está teoricamente disperso, aparecendo freqüentemente associado ao efeito-leitor, que lhe corresponde. A

⁵ O destinatário corresponde ao leitor-ideal, que orienta virtualmente as escolhas do autor (ele corresponde, em alguma medida, ao “terceiro” na teoria bakhtiniana do enunciado (BAKHTIN, 2003).

⁶ O real do discurso é a descontinuidade, a dispersão, a falta. Só no nível das representações, na instância do imaginário, se constitui a unidade e a coerência. É o que se vê no texto como unidade discursiva, passível de análise.

⁷ Lembremos que, nas especificações de Foucault, a autoria aparece como uma *projeção do próprio tratamento dos textos*. É isso que Orlandi está deslocando.

autora deixa perceber um trabalho entre a produção e a circulação dos sentidos. Se cabe à função-autor a textualização do discurso ⁸, permitindo a produção de uma unidade imaginária, é o efeito-leitor que cumpre a trajetória produzindo a unidade imaginária de sentido, pela prática de leitura – que supõe a ligação com o interdiscurso (para direcionar a interpretação).

Embora duplamente *condicionado* – dependente e reprimido, como expressou Chartier –, o sujeito-autor busca obter, para seu texto (ou sua obra), um efeito de fechamento e completude; sua assinatura poderia ser vista como a *duplicação* (ou redundância) de seu *estilo*, mas ela não é necessária: basta o “nome de autor”. Em AD, não se pensaria em algo como não-autoria. Pode-se admitir um autor-primeiro e autor(es) segundo(s): criadores e comentadores, resumidores, adaptadores, simplificadores, tradutores, plagiadores... Assim, permito-me pensar que há patamares de autoria.

5. Sobre gêneros e autoria em Bakhtin

Mikhail Bakhtin deu grande peso à constituição sócio-histórica dos gêneros quando, vinculando-os à noção discursiva de enunciado (só compreensível no contexto das práticas sociais), alargou a compreensão de gênero que, antes dele, se restringia ao domínio da arte, especialmente a literatura.

Como já destacado, todas as formas enunciativas que circulam na sociedade manifestam tanto as forças centrípetas (que levam à estabilidade) como as forças centrífugas (que produzem variação). Por isso mesmo os gêneros são considerados relativamente estáveis e normativos. Servem, portanto, como modelo de elaboração de textos, e como ponto de partida para remodelação, na dependência de circunstâncias interacionais – capazes de produzir deslocamentos em seus temas, em sua estrutura composicional e em seu estilo (que diz respeito às possibilidades de uso dos recursos lingüísticos). Mostra-se com isso que qualquer alteração na linguagem em geral pode ser tratada como um sintoma de mudanças ocorrendo na sociedade: “A palavra, como fenômeno ideológico por excelência, está em evolução constante, reflete fielmente todas as mudanças e alterações sociais. O destino da palavra é o da sociedade que fala.” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1979, p. 180).

Dado que as duas ordens de forças atuam perenemente sobre os fenômenos sociais, a metodologia do trabalho pedagógico com gêneros exige que não sejam ignoradas essas duas dimensões do funcionamento da linguagem: o que se pode chamar gramática em sentido amplo (incorporando formas lingüísticas e notações da escrita) e o discurso, que pressupõe eventos de linguagem, ou seja, o uso em contextos específicos. ⁹ Já é bastante conhecido o caso do *internetês* (um jargão específico do português e de outras línguas) que se verifica amplamente no bate-papo virtual conhecido como chat e em outros gêneros que surgem através da Internet: se não é outra língua, certamente o

⁸ Há um caso limite, aqui, que merece tratamento específico: Orlandi admite que “também no plágio se mantém a função discursiva da autoria pois o sujeito que plagia é ainda um sujeito.” (2001, p. 65)

⁹ A *Proposta Curricular de Santa Catarina* trata essas duas dimensões, pedagogicamente necessárias, como *língua-estrutura* e *língua-acontecimento* (SANTA CATARINA, 1998, p. 73).

uso dos recursos lingüísticos manifesta um estilo especial, bem mais fluido do que na escrita padrão.

Como os gêneros do discurso são heterogêneos, Bakhtin fez uma distinção teórica entre gêneros primários – mais simples, de caráter cotidiano – e gêneros secundários – tanto mais complexos quanto pertencentes a organizações sociais mais ritualizadas, que utilizam mais comumente a modalidade escrita da língua (comunidades científicas, religiosas, políticas, culturais). Essas organizações “[...] incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples) de todas as espécies, que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata” (BAKHTIN, 2003, p. 263). Isso mostra que não há uma divisão drástica entre gêneros primários e secundários: na visão de Bakhtin, é essa intrincação que explica a natureza do próprio enunciado – continuamente remodelado em sua formação.

Essa plasticidade dos gêneros em seu funcionamento permite a integração de outros gêneros, que são concebidos como gêneros intercalados. Um gênero intercalado em outro pode até mesmo recobrir esse outro, formando uma espécie de “tela” para a leitura e interpretação: um poema pode apresentar-se como receita culinária, e uma receita culinária pode tomar a forma de um poema; uma carta amorosa pode tomar a forma de um ofício, e assim por diante (cf. RODRIGUES, 2004, p. 436). O que garante a identidade do gênero é o pertencimento do enunciado a determinada esfera de comunicação: há que saber qual a situação de interação, qual a esfera de produção.

Bakhtin propôs até mesmo uma ordem metodológica de estudo dos gêneros que é utilizável para ensinar e aprender a usar os gêneros discursivos. O caminho é o inverso daquele que estamos acostumados a ver na instituição escolar, que costuma iniciar o percurso com as formas e as estruturas – em suma, centralizando a gramática descritiva e normativa. Aqui o percurso inicia com a dimensão social dos gêneros (que dá o sentido de seu funcionamento: onde aparecem, como são produzidos, quem produz, para quem? que grau de formalização pode ser utilizado?) e só no final passa às formas da língua como recursos para a composição e organização do gênero, dando identidade a seu estilo.

O primeiro ponto importante, aí, é que é possível reconhecer nos gêneros manifestações concretas das práticas sociais em práticas de linguagem, que mostram maneiras específicas de conceber o mundo e de estar nele, modos de relacionamento humano, e, portanto, valores culturais. Todas as formas de enunciação – ou seja, os gêneros – refletem a organização hierarquizada das relações sociais, daí que por meio deles possamos explicar e entender os modos de comportamento dessa sociedade. Em suma, a organização social dos indivíduos e as condições em que ocorrem as interações explicam, de algum modo, as formas de enunciação produzidas no meio social.

Nessas formas, cabe ainda observar o seu *índice de valor*, ou seja, o ponto de vista que investe em aspectos da realidade considerando-os bons ou maus, falsos ou verdadeiros, positivos ou negativos – portanto, ideológicos. Os índices sociais de valor chegam a uma consciência individual e se tornam, de certa forma, índices individuais (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* (1979, p. 31). Quer dizer: ainda que um indivíduo distinga em si valores específicos, esses valores, pelo menos parcialmente, estão investidos em

grupos organizados (que criam valores comunitários) que, por sua vez, podem contestar valores oficiais – no sentido de poder de legislar, de dominar, de pressionar institucionalmente (o que poderia ser chamado de “ideologia oficial”). É evidente que, em se tratando de ideologia oficial, reconhece-se facilmente seu caráter reacionário – como expressa Bakhtin, “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” (1979, p. 33).

A Figura 1 mostra, em grandes linhas, algumas das relações apresentadas nesta seção.¹⁰

Figura 1: Os gêneros nas esferas de atividade humana.

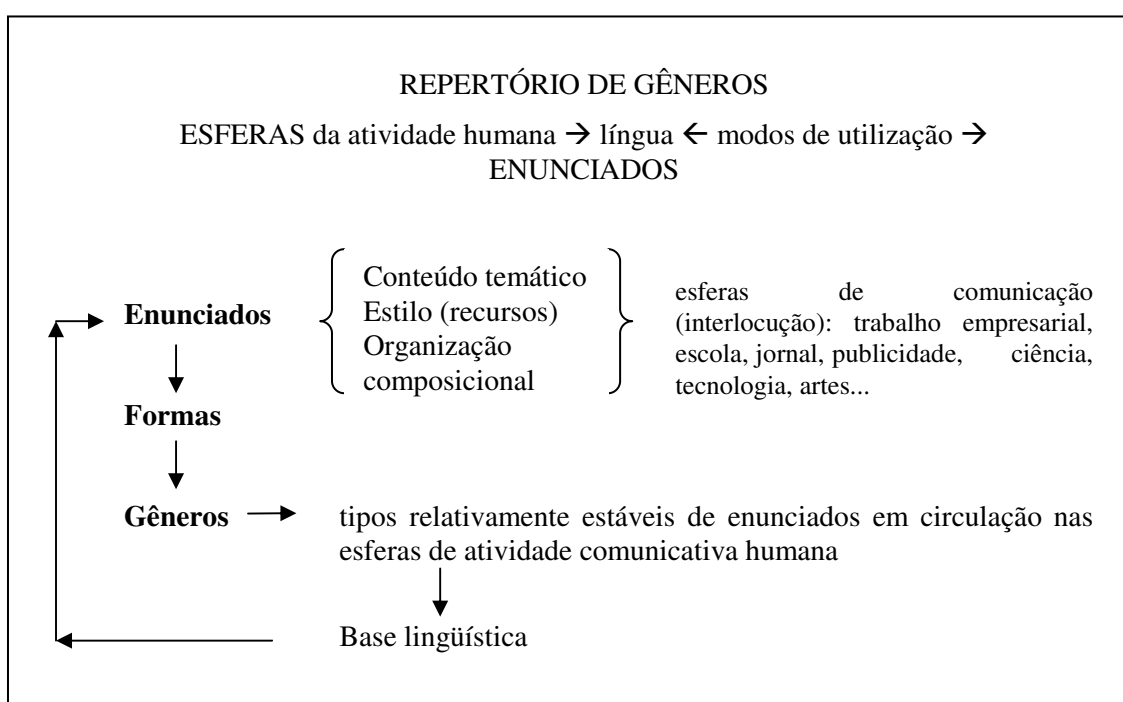


Figura 1: Os gêneros nas esferas de atividade humana

Como fica a autoria nesse contexto? Na obra de Bakhtin, o tema aparece aqui e ali, diluído e associado aos múltiplos temas e noções que desenvolve ao longo de seu percurso, especialmente no tratamento estético da literatura. Entretanto, não cuidarei aqui desse lado mais marcado da autoria na crítica literária, mas da autoria no seu sentido mais abrangente. Alguns aspectos podem ser entrevistados em *O problema do texto na lingüística, na filologia e em outras ciências humanas* (BAKHTIN, 2003). Há aí uma marca fundante da concepção desenvolvida por Bakhtin sobre autoria: o caráter heteroglóssico da linguagem – o fato de nela se conjugarem vozes sociais, falares,

¹⁰ Essa figura foi elaborada por mim no contexto de um trabalho de consultoria para a Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de Florianópolis (iniciado no final de 2006, e ainda em curso). Trata-se de um trabalho de complementação de sua Proposta Curricular para o município.

registros de todo tipo (que expressam valores e interpretações do mundo). É com esse material heterogêneo que se tem de lidar para fazer o longo percurso de construção da autoria.

Ao falar (filosoficamente) do texto como a “realidade imediata” das ciências ditas humanas (incluindo aí a musicologia e a teoria e história das artes plásticas), Bakhtin declara: “Todo texto tem um sujeito, um autor (o falante, ou quem escreve)” (2003, p. 308). E admite que há muitas modalidades de textos (textos como modelos, textos imaginários, textos experimentais) e, conseqüentemente, formas de autoria amarradas a essas modalidades. Considera especificamente a visada sobre o texto como *enunciado*, ou seja, como material concreto em circulação no meio social e produzindo seus efeitos em situações reais.

O que determina o texto como enunciado é, de um lado, “sua idéia (intenção)”, e de outro “a realização dessa intenção” (2003, p. 308). Ao admitir a divergência entre esses dois momentos, Bakhtin está, a seu modo, indo ao encontro do que vimos em Derrida (cf. seção 2): a possibilidade de não cumprimento da intenção inicial (querer-dizer), que também pode sofrer mudança no seu processo, especialmente na interlocução oral. Certamente essa mudança de rota tem a ver com o sujeito destinatário, que, ainda que buscando reproduzir, pode alterar de alguma forma o texto inicial (ao comentá-lo, ao avaliá-lo), produzindo novo acontecimento de intercâmbio dialógico.

Enfim, em toda a sua complexidade, presume-se, por trás de cada texto, o sistema da linguagem.¹¹

A esse sistema corresponde no texto tudo o que é repetido e reproduzido e tudo o que pode ser repetido e reproduzido, tudo o que pode ser dado fora de tal texto (o dado). Concomitantemente, porém, 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. Em relação a esse elemento, tudo o que é suscetível de repetição e reprodução vem a ser material e meio. (2003, p. 309-310).

A percepção dessa duplicidade abre uma senda no conjunto metodológico de estudo dos gêneros e possibilidades de ensino, na medida em que permite sistematizar e propor focos de análise, sem perder de vista a dimensão sociocultural dos gêneros. E, como já visto em mais de uma abordagem, não há rejeição teórica a essa dimensão dual do texto, que pode ser nomeada de vários ângulos, como já mostrado aqui. A segunda instância de abordagem do texto, tal como enunciado na citação acima, só é perceptível na comunicação discursiva em esfera específica: aí, o texto vive em função de outros textos e de relações dialógicas peculiares (BAKHTIN, 2003, p. 310). E é apenas nessa instância que se pode falar em *autoria*.

¹¹ Cf. o início desta seção e a nota 10.

6. Querer-dizer, parafrasear (iterar) e dispersar (alterar)

Assume-se que há forças que se confrontam continuamente, no funcionamento do discurso, a partir da motivação para dizer: forças centrípetas e forças centrífugas. Esses dois movimentos correspondem àqueles referidos por Scholes, em relação à leitura, como atividade centrípeta e atividade centrífuga, e àqueles nomeados por Orlandi (1999) como processos parafrásticos e processos polissêmicos.

A heteroglossia é um fenômeno da ordem do dialógico na linguagem: de um lado, há forças que se alinham para centralizar a significação, levando a uma estruturação indispensável; de outro, há outras forças que fomentam a diversidade e a dispersão necessárias para manter abertas sendas para o mundo contextual, que é flutuante. A estratificação e a diversidade compõem a heteroglossia: jogo complementar entre as exigências de estruturação e de flutuação e mudança. Há um continuum entre sistema e desempenho, e o que liga um e outro é a disputa entre canonização e heteroglossia (V. BAKHTIN, 2003; CLARK; HOLQUIST, 1998). Só o fato da convivência de diferentes grupos de língua, cultura e classes, bem como de falares e registros, mostra uma das facetas mais notáveis da heteroglossia. Da mesma forma, é perceptível que num mesmo espaço (até mesmo o acadêmico) podem conviver – em conflito, por vezes – o conservador e o tolerante em matéria de linguagem.

Retornando a Orlandi, com a caracterização da paráfrase e da polissemia, pode-se resumir dizendo que, no contexto da AD, trata-se do movimento discursivo que produz o jogo entre “o mesmo” e “o diferente” – e que instaura por deriva, na própria repetição de material enunciativo da memória discursiva, o que vai se tornar outra coisa. Daí que 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)

Da mesma forma que os sentidos daquilo que se produz, a subjetividade também está constantemente em processo de identificação, quer dizer, modificando-se no fluxo da produção. Ela pode não ser imediatamente perceptível, mas se faz e refaz. Não se quer dizer com isso que reiterar, produzir o “mesmo” tenha potencial essencialmente negativo. O discurso se estrutura substancialmente a partir da retomada de material de linguagem que já circula, material que é o meio que permite um mínimo de troca e compreensão das comunidades de discurso e entre essas comunidades. Ademais, a repetição (reiteração) sempre tangencia o novo, o possível, o diferente (Orlandi, 1999, p. 38).

Dessa caracterização resulta que o discurso é algo substancialmente incompleto: nem sentidos nem sujeitos ficam acabados em seu movimento de deriva: tudo se repete e tudo se altera continuamente. Nos sentidos e na subjetividade, sempre haverá articulação entre a *estrutura* e o *acontecimento*. Nesse ponto, Orlandi estabelece três formas básicas do jogo da repetição:

- a. a repetição empírica (mnemônica) que é a do efeito papagaio, só repete;
- b. a repetição formal (técnica) que é um outro modo de dizer o mesmo;
- c. a repetição histórica, que é a que desloca, a que permite o movimento porque historiciza o dizer e o sujeito, fazendo fluir o discurso, nos seus percursos, trabalhando o equívoco, a falha, atravessando as evidências do imaginário e fazendo o irrealizado irromper no já estabelecido. (ORLANDI, 1999, p. 54)

É o movimento histórico, abrindo para o “sentido outro” e construindo a subjetividade, que se chama *metáfora*.

7. O desenvolvimento da função-autor na escola

Existem muitas nuances no exercício da função-autor, que são efeito das relações que um centro autoral mantém com seu entorno. Por exemplo: um sujeito-editor modela a função-autor segundo as regras de editoria (publicação) ou aconselhamento pessoal. Para publicar qualquer tipo de obra, há certas exigências que representam o que Foucault chamou “dispositivos” sociais de controle da difusão e circulação dos discursos. Chartier diz que as traduções oferecem uma maneira de entender como são feitas as apropriações de uma língua para outra, uma vez que indicam qual “o horizonte de recepção de um texto” (2001, p. 67). Estou pensando mais especificamente em títulos de obras e de filmes, que podem sofrer variação grande de uma língua para outra.¹²

Mais próximas de nosso trabalho estão as citações, que devem ser estimuladas já nas pesquisas de iniciação científica, visto que correspondem ao diálogo com autores pertinentes ao tema em questão. A citação, direta ou indireta, é um evento de heterogeneidade discursiva: uma unidade de discurso apresenta elementos reportáveis a fontes enunciativas distintas, ou seja, nela se inserem vozes, perspectivas ligadas à função-autor. Distanciar certas seqüências enunciativas de seu contexto para inseri-las em outro põe em função a autoria. Maingueneau afirma que “citar é extrair um material já significativo em um discurso para fazê-lo funcionar em um novo sistema significativo” (1991, p. 135). Cabe, pois, observar o estatuto funcional dessa inserção na nova unidade textual. Nessa operação ocorre um distanciamento, providenciado pelo sujeito-autor: primeiro, porque recorta uma seqüência de seu contexto inicial; segundo, porque adota uma atitude em relação a ela (assume ou rejeita, mas sempre de um modo específico). Portanto, é possível dizer que até mesmo nessa operação aparentemente simples pode-se apontar um trabalho de decisão e escolha.

Lembremos o deslocamento do conceito de *contexto* em Derrida, a par do deslocamento do conceito de autor. Se o que está escrito se encontra à deriva, qualquer expressão pode ser extraída, citada, posta entre aspas; pode romper com o contexto e engendrar novos contextos. Isso tende a facilitar a abertura polissêmica. Veja-se: quando se escolhe, como epígrafe, uma frase de efeito, uma sentença, um provérbio para apor à

¹² A pergunta que se pode fazer é: por que não se traduz sempre literalmente? Alguns exemplos relativamente a filmes: *Things that we lost in fire* (Coisas que perdemos pelo caminho); *Monsieur Batignole* (Herói por acaso); *The United States of Leland* (O mundo de Leland); *A window for a view* (Uma janela para o amor); *Mystic river* (Sobre meninos e lobos).

“margem” de outros textos (uma carta, um e-mail, um artigo científico), que trabalho de produção foi realizado aí, com a transferência de um recorte de outro texto? Algo se repete (iteração), mas ocorreu um distanciamento. Mesmo que a citação tenha a marca de um autor, o leitor dela passa a *produzir* algo novo quando a insere em outro contexto.

Lembro ainda o caso da avaliação de produção científica por pares (pareceristas), que pode ser olhado como um caso interessante de “censura” (em todo caso, é um filtro), e que influi sobre a função-autor. No caso da escola, não se pode esquecer que há um mediador da produção e, em geral, leitor privilegiado, que controla e impulsiona o processo de produção de autoria: o professor.

A produção de autoria em caráter aberto, tal como propõe Orlandi, leva à necessidade de considerar uma infinidade de matizes e novos aspectos a serem estudados. Admitindo que há patamares de autoria, e que é possível desenvolver passo a passo essa função no ambiente da escola, independentemente de o sujeito vir a produzir arte literária, apresento algumas premissas para o desenvolvimento do tema:

- a) Não há autoria “imaculada” (plena);
- b) Todo trabalho projetado por um querer-dizer envolve, discursivamente, vozes correspondentes a enunciados próximos e distantes, e, no fluxo da tecedura, convoca autores ou, simplesmente, o “rumor” contínuo da língua;¹³
- c) A pesquisa que convoca sistematicamente autores se reflete, em princípio, num trabalho “situado”, reconhecido em meios em que circulam gêneros secundários (conforme tipologia de Bakhtin) – desde que não se manifeste um trabalho de colagem sem reflexão;
- d) A tecedura que se desenvolve apenas a partir do “rumor” da língua não chega a garantir uma organização coerente em gêneros secundários; ela só funciona em nível de gêneros primários, envolvendo pouco o caráter mais estrito da escrita;
- e) A abordagem escolar da própria oralidade prevê um uso mais regulado das trocas no contexto da escola (contação de histórias, depoimento, seminário), e não apenas conversas de corredor ou de recreio.
- f) 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 escrita¹⁴ até o nível em que o próprio produtor guarde em si o sentimento da “fundação” de um processo autoral.

¹³ Entendo por “rumor da língua”, neste contexto, todo o material interdiscursivo não inscrito, não arquivado, não guardado como peça para uso específico – inclui-se aí o *boato*. Não estou fazendo referência direta ao que Barthes tratou como “rumor”: ele fala de “balúcio” como mensagem malograda, e de “rumor” e “rumorejar” como o barulho/som daquilo que funciona bem (cf. 2004, p. 93-97).

¹⁴ V. Bajard (2006) para detalhes sobre o processo ideográfico da escrita. Ele 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.” (p. 502).

Isso tudo indica que não podemos isolar a linguagem e estudá-la apenas como formas lingüísticas (gramaticais, notacionais) isentas de valores ideológicos, ou seja, isoladas das formas concretas de significação, que estão sempre vinculadas às condições materiais da vida em sociedade. Do ponto de vista pedagógico, são os gêneros do discurso, através de sua variedade de textos, que manifestam como a sociedade vive, pensa, sente e se organiza. É preciso compreendê-los e aprender a produzir, na escola, pelo menos aqueles que serão mais imediatamente úteis no dia-a-dia.

Retomemos o caso da repetição no sentido apresentado na citação de Orlandi (final da seção 6). Lembremos que, na produção de texto autocontrolada (trabalho do aluno) e controlada pelo professor, é comum que os alunos menos reflexivos repitam, por receio, o que já foi dito, produzindo o efeito-papagaio (conforme Orlandi), e exercitem a repetição formal (ainda conforme Orlandi), receando qualquer deslocamento que historicize, pelo investimento subjetivo, o discurso e a própria subjetividade – fazendo do exercício da escrita a aposta no autoconhecimento.¹⁵ Essa fase, ponto de partida em que o pé se firma no conhecido e passível de repetição, que imaginariamente é a forma de fazer com que o professor “entenda” que houve algum entendimento, precisa ser ultrapassada sem que seu material de memória discursiva arquivada (depositada, registrada) seja ultrapassado (e não esquecido ou abandonado), visto que continua atual em sua historicidade. Essa difícil passagem precisa, é claro, de estímulo, de um lado, e de um pouco de coragem, de outro, porque expor-se é preciso.

Riolfi (2007) destaca, em seu trabalho, exatamente o desafio de enfrentar a própria singularidade, através da escrita, na trilha do autoconhecimento – e da autoria, afinal. Nesse sentido, a citação abaixo, de Picard, enfatiza essa apropriação:

Todo mundo devia escrever para si mesmo, na concentração e na solidão: um bom meio de saber aquilo que se sabe e de entrever aquilo que se ignora sobre o mecanismo do próprio cérebro, sobre o próprio poder de apreensão e de interpretação dos estímulos externos. (PICARD, 2008, p. 15)

Esse intrincado jogo da heteroglossia, de iteração e alteração, está, de alguma forma, representado na figura 2.

¹⁵ A propósito, veja-se o instigante artigo de Riolfi (2007) e o livro de Picard (2008), que descobri recentemente.

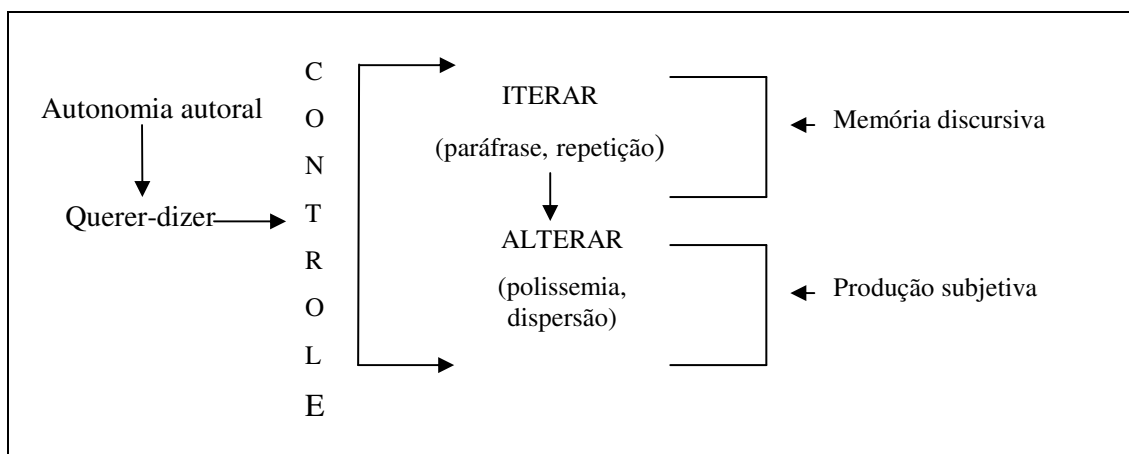


Figura 2: O jogo da autonomia autoral

É nesse espaço que se efetivará a produção textual (oral, escrita, imagética), em consonância com os variados gêneros, considerada a seleção mais adequada para o nível de ensino que seja visado, em suas várias etapas.

Visto que não estou focando, aqui, um nível específico de ensino ou série, permito-me mostrar material textual apenas para fornecer um exemplo em que, por comparação, se tem um contraste entre “mais repetição” e “mais alteração”.¹⁶ No caso, trata-se de depoimento escrito sobre percurso de vida como estudante ou como professor. O gênero convida a uma abertura, a uma construção histórica da subjetividade. Nos recortes (aliás, bem escritos) evidencia-se divergência na perspectiva subjetiva:

Recorte 1 (“mais repetição”)

Ser professor é viver em constantes desafios, principalmente quando falamos de ser professor em um país subdesenvolvido onde nos deparamos com todo o tipo de situação, onde muitas vezes disputamos a atenção dos alunos com a fome, com violência, com gravidez, todos os tipos de problemas psicológicos.

Ser professor também é compartilhar, é doar, é receber.

Ser professor também é ter vocação.

Recorte 2 (“mais alteração”)

Às vezes sinto-me angustiada. Tantos estudos para receber “nada” em troca. Chego na sala dos professores e tudo que ouço são reclamações: “Nunca vai mudar mesmo”, “A gente precisa segurar esses alunos”, “O fulano só incomoda”, “Ai que vontade de ir embora, tenho as cinco aulas hoje, ninguém merece!”. Na sala de aula, os alunos conversam sobre novela, futebol, reclamam dos colegas, dos professores, dos conteúdos, e etc.

¹⁶ Ao dizer “mais repetição” ou “mais alteração” estabeleço apenas que, nos recortes, o traço dominante no estilo de formulação é o do dizer que reflete, respectivamente, a memória discursiva ou um traço pessoal que eventualmente criará memória.

Deixo claro que, nesta ou em situações similares, não estou atribuindo um grau específico de maturidade a um(a) estudante, em sua caminhada para a conquista da autonomia autoral. Um(a) mesmo(a) estudante pode manifestar em certo momento e lugar nível alto de autonomia e em outro momento e lugar mostrar-se repetitivo. Trata-se apenas de apontar possibilidades nesse processo. Só no conjunto do percurso de cada um será possível delinear o que foi conquistado, e estabelecer, no jogo entre repetição e alteração, a desejada correspondência entre um e outro movimento, em consonância com os gêneros em questão.

Sempre há repetição, mas é a “repetição histórica” (no sentido atribuído por Orlandi) que favorece o deslizamento, o deslocamento. Aliás, no recorte 1, apesar da “objetividade” da apresentação, como se não fosse um sujeito a dar depoimento, há, no parágrafo inicial, também a manifestação de sensibilidade ao mundo vivido. 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).

8. Considerações finais

Ao mostrar metodologicamente uma forma possível de desenvolvimento do processo de autoria, não pretendi entrar em detalhes quanto a como tratar cada gênero que possa ser selecionado nos vários níveis de ensino. O que deve ficar marcado é que será sempre necessário caracterizar os gêneros desde a esfera social de ocorrência, em seu contexto socioideológico, até os recursos de linguagem (verbal e não-verbal) que podem ser utilizados em sua elaboração, considerando seu arcabouço composicional. Então, dada a sua maior ou menor maleabilidade (mais ritualizados/menos ritualizados), entra em questão o tratamento da matéria-prima, como expressiu Bakhtin (2003, p. 310): “[...] tudo o que pode ser repetido e reproduzido, tudo o que pode ser dado fora de tal texto (o dado)”. Mas com esse material e meio há que produzir um acontecimento discursivo, situado e datado, e singular: “[...] 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” (2003, p. 310).

E aí, se devemos trabalhar com a mesma matéria-prima, que a repetição seja *histórica*, conforme a caracterização de Orlandi vista acima – aquela que abre para o deslocamento, que corre o risco de se apresentar com uma face, com indícios de trabalho de identificação, de singularização. Trata-se de buscar o equilíbrio, em correspondência com os gêneros e com o que, neles, é passível de “transbordamento”, já que em si nenhum deles tem limites estreitos impedindo o passo.

8. Referências bibliográficas

ALTHUSSER, L. **Freud e Lacan. Marx e Freud**. 2. ed. Tradução e notas de Walter José Evangelista. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

BAKHTIN, M./VOLOSHINOV, V.N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1979.

- _____. **Estética da criação verbal**. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAJARD, E. Nova embalagem, mercadoria antiga. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.3, p. 493-507, set./dez. 2006.
- BARTHES, R. A morte do autor. In: _____. **O rumor da língua**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. p. 57-64.
- CHARTIER, R. Figuras do autor. In: _____. **A ordem dos livros**. Tradução de Mary del Priore. Brasília: Editora da UnB, 1994.
- _____. **Cultura escrita, literatura e história**. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: ARTMED, 2001.
- CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. (Dir.). **Dictionnaire d' analyse du discours**. Paris: Seuil, 2002.
- CLARK, K.; HOLQUIST, M. **Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Perspectiva, [1984] 1998.
- DERRIDA, J. **Limited inc**. Tradução de Constança Marcondes Cesar. Campinas : Papyrus, 1991.
- ECO, U. Entre autor e texto. In: _____. **Interpretação e superinterpretação**. Tradução MF. São Paulo: Martins Fontes, 1993. p. 79-104.
- FOUCAULT, M. **O que é um autor?** 3. ed. Tradução de Antônio Fernando Cascais e Eduardo Cordeiro. Vega: Passagens, 1997.
- FURLANETTO, M.M. Função-autor e interpretação: uma polêmica revisitada. In: FURLANETTO, M.M.; SOUZA, O. de (Orgs.). **Foucault e a autoria**. Florianópolis: Insular, 2006.
- MAINGUENEAU, D. **L'analyse du discours**: introduction aux lectures de l'archive. Paris: Hachette, 1991.
- _____. A propos de la notion de discours constituant. **Simpósio Internacional sobre Análise do Discurso**. 2., UFMG, Belo Horizonte. Anais... 1 CD. Belo Horizonte: Anchor Comunicação & Multimídia, 2002.
- ORLANDI, E. P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 1999.
- _____. **Discurso e texto**: formulação e circulação dos sentidos. Campinas: Pontes, 2001.
- PICARD, G. **Todo mundo devia escrever**: a escrita como disciplina de pensamento. São Paulo: Parábola, 2008.
- RIOLFI, C.R. Quebras na escrita, surpresas para quem escreve: o percurso subjetivo na formação do professor de Língua Portuguesa. In: CALIL, E. **Trilhas da escrita**: autoria, leitura e ensino. São Paulo: Cortez, 2007. p. 33-64
- RODRIGUES, R.H. Análise de gêneros do discurso na teoria bakhtiniana: algumas questões teóricas e metodológicas. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 4, n. 2, p.

415-440, jan./jun. 2004. Disponível em:

<http://www.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0402/08.htm> .

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.

SCHOLES, R. **Protocolos de leitura.** Tradução de Lígia Gutterres. Lisboa: Edições 70, 1991.