
A CONSTITUIÇÃO DE AUTORIA NA ESCOLA À LUZ DA RETÓRICA ARISTOTÉLICA E OUTRAS RETÓRICAS

Elioenai dos Santos PIOVEZAN¹

Doutorando em Língua Portuguesa – PUC-SP

RESUMO

Este artigo faz uma reflexão acerca da constituição de autoria na escola e tem como objetivo demonstrar que quando há condições adequadas de produção escrita, o aluno exerce a função-autor com mais eficácia. Como aporte teórico, utilizamos a retórica aristotélica e contribuições de Foucault (1969), Ferreira (2010), Bakhtin (2011), Tringali (2014), Bazerman (2015), entre outros. Como objeto de análise, nos debruçamos sobre a produção escrita de um aluno do Ensino Médio de escola pública realizada durante oficinas de texto de um projeto de jornal escolar. O método de análise consiste em buscar os indícios de autoria a partir de uma abordagem à luz da Retórica Antiga e da utilização de categorias específicas para identificar possibilidades textuais e discursivas dos alunos-autores em gêneros midiáticos em situação de ensino, a saber: unidade de sentido, marca de posição do autor, autoconsciência de linguagem, qualidade, polifonia, criatividade e sensação medo-confiança. Ao final, buscamos comprovar que as condições ideais de produção textual na escola contribuem para a formação de alunos mais proficientes na escrita, pois atuam de forma contextualizada, com propósitos claros de produção, estabelecimento de diálogo com o interlocutor e utilização consciente de ferramentas linguísticas.

Palavras-chave: *autoria; retórica aristotélica; produção escrita na escola; jornal escolar; ensino de Língua Portuguesa.*

Introdução

A prática de redigir textos na escola, por muito tempo e com muita frequência, esteve relacionada à escrita de textos para o professor verificar a proficiência do aluno e atribuir-lhe uma nota. Nos métodos mais modernos de prática escrita, parte-se de um diagnóstico em que o estudante apresenta seus conhecimentos prévios e revela capacidades linguísticas. Redige textos que possuem como modelo gêneros textuais previstos nos currículos de ensino em cada série ou ano (carta de leitor, narrativa, diário íntimo, crônica, poema, artigo de opinião etc.), atenta-se às características do gênero, como a estrutura composicional; arrisca um estilo de linguagem que aproxime o texto do gênero apresentado; e procura não fugir ou se afastar muito do tema sugerido. Ao final, entrega o texto para a correção ou observações do professor, para uma nota imediata e/ou devolução para reescrita e adequação àquilo que se considera o texto ideal. Tais procedimentos, a nosso ver, são corretos, porém, para não incorrer em burocratização de tarefa escolar ou falta de interesse do estudante, é preciso garantir que a atividade seja toda contextualizada, os passos e objetivos sejam compartilhados com

¹ Endereço eletrônico: elioenaisp@uol.com.br

os alunos, a produção cumpra etapas que privilegiem o tratamento do texto e que o aluno-autor compreenda que o seu texto terá um leitor real (além do professor).

Ora, já é ponto pacífico que a maior frequência de produção escrita e a convivência com a diversidade de gêneros textuais contribuem para a proficiência escritora do aluno. A questão é, no entanto, como verificar tal proficiência e perceber se o aluno-autor efetivamente disse o que queria dizer e como o disse. É possível constatar na sua redação a presença de autoria de forma consciente, em que a linguagem, o conteúdo-temático, os recursos linguísticos foram mobilizados para entreter, convencer ou persuadir o leitor? Houve tentativas de negociar distâncias com o auditório? Aliás, ele considerou o tipo de auditório e articulou o discurso para obter efeitos de sentido? Demonstrou conhecimento de mundo expressado na utilização de polifonia (voluntária ou não), comprovando, assim, certa qualidade e criatividade em seu texto? Por se tratar de alunos-autores do Ensino Médio, sabemos das limitações e dificuldades de acesso e tratamento do texto a partir de questões polêmicas ou mesmo não tão polêmicas. A falta de repertório do que dizer e a ausência de técnicas de como dizer, como aponta Passarelli (2012), são fatores que “travam” a escrita do estudante, desenvolvendo nele o “medo do papel em branco”. Quanto a esse fato, a sensação medo-confiança pode ser verificada em autoavaliações sobre a redação produzida e serve como balizadora para constataremos o nível de escritor que um professor tem diante de si.

Feitas essas primeiras considerações, entendemos que observar um projeto de autoria com base em oficinas de texto para a elaboração de um jornal escolar é uma forma eficiente de constatar a proficiência escritora de estudantes da Educação Básica e perceber a função-autor assumida, pois existem as condições adequadas de produção, que consideram o tempo e o espaço da aula, bem como as limitações dos alunos dadas as possibilidades textuais e discursivas. Para tanto, neste artigo, na seção I, revisitamos os conceitos de autor e autoria; na seção II, buscamos relacionar como a Retórica Antiga e outras retóricas podem contribuir para a produção escrita na escola; e na seção III, analisamos, à luz da retórica aristotélica e categorias definidas a partir de diversas contribuições teóricas, como uma produção escrita em condições adequadas revela um aluno-autor proficiente ou em vias de construção.

I – Alunos como autores

Autor é um conceito controverso que tradicionalmente remonta à exposição feita por Michel Foucault, em 1969, em que apresenta a função-autor como condição do sujeito discursivo do e no texto. Este constitui-se, pois, como um ser da linguagem. Nesse sentido, as características individuais do autor desaparecem à medida que ele escreve e sua marca não passa da “singularidade de sua

ausência” (FOUCAULT, 1969, p. 7). Tais marcas substituem a condição privilegiada do autor, com a interrupção e o disfarce daquilo que deveria ser destacado: a noção de obra e a noção de escrita.

A noção de obra compreende que as relações do autor e sua obra extrapolam a “arquitetura” do texto e a disposição dos elementos que garantem sua unidade de sentido e sua discursividade. Seria ingenuidade, por outro lado, analisar uma obra sem considerar seu autor, sua bagagem cultural e conhecimentos linguísticos. Logo, a noção de obra está associada a uma prática social em que sempre haverá um leitor e um contexto. E mais: o autor não se limita a ser o sujeito discursivo que se destaca de outros autores pelo conjunto da obra, por sua circulação social e formação de público cativo, enfim, por sua instauração de discursos. Pois, se assim o fosse, “não haveria as condições nem para a potencialidade de autoria em qualquer indivíduo” (PIOVEZAN, 2017, p. 52).

Já a noção de escrita “bloqueia a certeza de desaparecimento de escrita do autor e retém como que o pensamento no limite dessa anulação” (FOUCAULT, 1969, p. 9), ou seja, a existência do autor é preservada de modo muito sutil. É preciso, pois, identificar o vazio deixado pela “desaparecimento do autor, seguir atentamente a repartição das lacunas e das falhas e espreitar os locais, as funções que essa desaparecimento faz aparecer” (FOUCAULT, 1969, p. 10-1). Vemos que, dessa forma, a “função-autor” possibilita compreendermos a autoria em lugares distintos de um texto ou de uma obra. Não seria difícil observar o fenômeno em textos escolares que, embora sofríveis do ponto de vista da linguagem, da estrutura textual e da capacidade discursiva, podem se destacar, alcançando uma qualidade tanto na forma quanto no conteúdo. Isso se daria a partir de uma intencionalidade, com pistas deixadas ao leitor, consciente ou inconscientemente (PIOVEZAN, 2017, p. 52).

Desse modo, a “função-autor” estaria em pleno uso: “na funcionalidade exercida no momento em que o aluno mergulha na elaboração do texto e passa a lidar com a palavra viva” (PIOVEZAN, 2017, p. 52). Como sujeito discursivo, o aluno-autor se inscreve no texto com diferentes “funções enunciativo-discursivas” (ORLANDI, 1988, p. 76), sendo a de locutor, que equivale ao *ethos* do orador do discurso, uma vez que o discurso só se realiza no momento de sua interação com o outro. A função de negociador de distâncias com o auditório que, para tanto, mobiliza as paixões desse público (*pathos*), em busca de sua adesão, de sua reação ou ação responsiva. E mesmo a função de diversos tipos de autores cujo papel, por necessidade ou escolha profissional, o aluno-autor assume e representa como jornalista, articulista ou cronista e passa a construir o texto (inventa, busca, dispõe, organiza) e o expressa (modaliza, personaliza, dialoga, age, pronuncia). Assim, na interação verbal, *ethos*, *pathos* e *logos* se entremeiam para o propósito maior do ato retórico: conquistar a adesão do outro, seja pelo julgamento, pela deliberação ou pelo simples deleite.

Será necessário distinguir aqui textos literários e não-literários, mas sem desconsiderar que estes possuem autoria tanto quanto aqueles. A literatura pressupõe o autor enquanto intenção, além dos demais elementos literários que, em uma perspectiva teórica, Compagnon (2010, p. 25) reformula-os e os nomeia como literariedade, representação, recepção, estilo, história e valor. Para além do imbróglio teórico e metodológico entre a teoria literária, “mais opositiva” e “crítica da ideologia”, e a teoria da literatura (“reflexiva sobre as condições da literatura, da crítica literária e da história literária” (COMPAGNON, 2010, p. 24), seguimos com a posição de que o autor, como intenção, é o ponto mais controverso dos estudos literários e que “as obras de arte transcendem a intenção primeira de seus autores e querem dizer algo de novo a cada época” (COMPAGNON, 2010, p. 84). Em se tratando, pois, de literatura, pode-se afirmar que não existe um método exclusivo para encontrar a chave da significação de uma obra e não há interpretação satisfatória que se limite a procurar seu sentido.

Já os textos chamados não-literários, ou seja, de natureza pragmática, prosaica e referencial, atendem a necessidades humanas de comunicação social cotidiana e visam a operações quase sempre utilitárias (textos prescritivos ou injuntivos), de informação (textos noticiosos), de transmissão de saberes (textos expositivos), de formação de opinião ou de convicção ideológica ou religiosa (textos argumentativos e persuasivos), de apelo publicitário (textos propagandísticos e persuasivos), entre outros. Tais textos são a materialidade do que chamamos gêneros textuais, uma versão mais didática para o conceito de gêneros discursivos que, segundo Bakhtin (1997), são enunciados concretos que possuem certa estabilidade em sua estrutura-composicional, seu conteúdo temático e seu estilo de linguagem, o que permite reconhecê-los facilmente dentre tantos gêneros que circulam socialmente em diferentes esferas de comunicação e contextos retóricos. Esses gêneros textuais ou discursivos possuem um sujeito que escreve – portanto criador – e exerce a função-autor assim como os textos literários. Pondera-se, entretanto, que a diferença básica é que a literatura pressupõe, grosso modo, a existência do narrador (prosa) ou do eu poético (poesia) e posições não referenciais, posto que possui seu próprio mundo, sua linguagem, suas regras e a mal resolvida intenção do autor.

De qualquer modo, em suas contribuições, anteriores as de Foucault, Bakhtin (1997), concebe o “autor-criador” como elemento inerente à obra e o “autor-pessoa” como pertencente à vida (BAKHTIN, 1997, p. 31). O primeiro formaliza o objeto estético e, com sua capacidade de escrita, cria uma imagem externa de sua personagem. Tal elemento, uma vez criado, não permite acesso nem ao seu próprio criador. Disso “resulta a ignorância e a distorção da pessoa ética, biográfica, do autor, e, de outro lado, uma incompreensão geral do todo constituído pela obra e o autor” (BAKHTIN, 1997, p. 31). É como se o autor-criador fosse o cientista que, após dar vida à sua criatura, não consegue

mais controlá-la: “a personagem cria vida própria, distancia-se do autor-criador, uma vez que, depois da publicação da obra, caberá ao leitor a atribuição de compreendê-la, assim como a criatura-personagem será amada, odiada, admirada, desprezada, seguida, rejeitada” (PIOVEZAN, 2017, p. 58). Em uma dimensão não-literária – e mais especificamente no contexto escolar –, poderíamos afirmar que

O autor-criador é aquele que tem plena consciência de sua competência escritora, tem um propósito de escrita, sabe estabelecer distâncias com o auditório e jogar o “jogo” da autoria com todo o ferramental disponível. Mas isso equivaleria à constituição de autoria no sentido estrito do termo, em situações de produção escrita de gêneros textuais de esferas sociais como a acadêmica, a jornalística, a publicitária. Já no sentido amplo, a constituição de autoria seria uma espécie de imitação da construção de gêneros que mais circulam socialmente nas esferas cotidiana e escolar (PIOVEZAN, 2017, p. 58).

Nesse sentido, oficinas de texto funcionam bem, desde que contextualizadas, em que se aposta não só na técnica mas também na criatividade, ainda que esta precise de certa experiência de vida do aluno. Não se pode esquecer que uma das fontes de inspiração ou mesmo de repertório dos alunos são os próprios conteúdos dos demais componentes curriculares ensinados e aprendidos na escola. A inspiração pode vir da participação em aulas dinâmicas, divertidas, marcantes, problematizadoras, que despertem o sentimento de pertencimento, coletividade e que levem a superação de dificuldades, aprendizagens novas e significativas. Com efeito, para além da objetividade dos conteúdos escolares, muitas vezes com viés predominantemente tecnicista e utilitarista, a subjetividade das experiências pessoais e coletivas vividas tendem a aumentar a sensibilidade de criação a partir de situações afetivas ou, pedagogicamente, das competências socioemocionais (BNCC, 2017).

Em relação à criatividade, tão cara aos alunos da Educação Básica e tão exigida pelos professores, é preciso considerar a pouca experiência de vida nos níveis de ensino para crianças e adolescentes e apostar na sensibilização estética da linguagem em todas as suas formas (escrita, visual, sonora), pois, segundo Ostrower (2013), a vida é aprendizagem que se dá pela percepção e “desde os primeiros momentos de vida, aprendemos a perceber, isto é, a relacionar os eventos que ocorrem ao redor de nós e que nos envolvem, e a compreender seus significados” (OSTROWER, 2013, p. 184). Ora, o espaço escolar é o lugar ideal para isso, embora o sistema prefira padronizar ou mesmo “maquinizar” os estudantes. Por isso, é importante que as aulas de Língua Portuguesa sejam um espaço de compartilhamento de ideias, pensamentos, impressões e expressões de sentimentos, posicionamentos políticos e ideológicos no sentido da visão de mundo e o que seria o ideal para a vida em sociedade. Tudo isso é possível pela percepção, tanto inteligível quanto afetiva, e também porque a percepção

é um aprendizado contínuo, através de situações e vivências sempre novas, que a própria vida nos traz. Nessas vivências, o ato de perceber não pode ser desmembrado em categorias, lógicas e não lógicas. Ao contrário, cada percepção resulta de uma síntese, de um processo integrador que abrange ao mesmo tempo os níveis intelectuais (de análise e organização dos estímulos em contextos e componentes) e os níveis afetivos (de sentimentos do ser) (OSTROWER, 2013, p. 184).

A autora refere-se ao ato de criação artística mas estende seus argumentos para a criação científica. Nesse sentido, compreendemos que a produção escrita na escola não deve ser mera atividade intelectual, artificial, mecânica e padronizada. É preciso que haja expressividade e sensibilidade, ingredientes necessários para um produto da criação artística. Mesmo os textos mais objetivos e referenciais passam pelo processo da reflexão, das escolhas do que dizer e do como dizer. Em retórica, trata-se da invenção – *inventio* (em latim) ou *heúresis* (em grego) – e exige do autor momentos de preparação. Mesmo o mais inexperiente autor buscará mentalmente diante do papel em branco ou da tela do computador um nexos em sua mensagem e um modo de dizer. Entre a necessidade (ou desafio) de iniciar a escrita até a sua finalização, o aluno percorre cada uma das partes do sistema retórico criado por Aristóteles há cerca de 2.500 anos. É o que passamos a revisar na próxima seção.

II – A Retórica antiga na escola contemporânea

A célebre frase de Glauber Rocha: “uma câmera na mão, uma ideia na cabeça” sintetiza bem os princípios da construção do ato retórico. A câmera representa o instrumento para a execução do que foi planejado. A “ideia na cabeça” traz a mensagem que, em sua concepção, deve passar por um processo de reflexão, busca, organização, sistematização, ponderação, avaliação, negociação. A “câmera na mão” é a concretização e execução da ideia, a expressão e a ação do discurso pré-concebido. Ninguém inicia uma caminhada sem o mínimo de planejamento – além, é óbvio, do primeiro passo. Para buscar pão e leite na padaria, o menino confere o dinheiro, calcula o trajeto, pensa no tempo do deslocamento e até levanta hipóteses sobre possíveis obstáculos como o cachorro bravo da esquina, a rua movimentada e perigosa a ser cruzada, o menino brigão da outra rua. Durante o percurso, ele confirma o que planejou e, se necessário, faz pequenas correções para atingir o objetivo: trazer o pão e o leite são e salvos para a casa.

Ora, a construção de um texto passa por processos muito semelhantes. É nesse momento que a contribuição da retórica aristotélica se faz tão atual e importante no mundo contemporâneo. A retórica já existia e era difundida entre os sofistas que atuavam como intelectuais e professores na Grécia Antiga. Mas, foi Aristóteles quem sistematizou a “arte de persuadir” e nos legou um conhecimento imprescindível tanto para a produção como para a análise de discursos. A essência da retórica permite que consideremos qualquer gênero textual como retórico ou passível de retoricidade.

Isso quer dizer que o texto não precisa ser explicitamente persuasivo. Basta que haja um autor (ou orador), que sempre carrega uma intenção e, portanto, pressupõe um ato responsivo do leitor/ouvinte (ou auditório). Segundo Meyer (2007), somos sempre uma pergunta para o outro e, cremos, isso cria as condições para que todo texto (oral ou escrito) seja sempre um ato retórico.

Vejam como nas pequenas situações cotidianas atos retóricos desdobram-se naturalmente. Um pai apressado está no carro com sua filha de três anos e passa diante do parquinho público onde ela adora brincar. Ele está atrasado para um evento, e a filha dispara: “Hoje não está chovendo, papai...”. A frase praticamente já traz um contra-argumento para o argumento da negação da ida ao parquinho por conta da chuva. De forma analítica, teríamos algo assim: “Desejo ir ao parquinho e não existe desculpa para o senhor não me levar, pois hoje não está chovendo”. Daí decorreriam outros argumentos como a quantidade de crianças brincando, a alegria estampada em seus rostos, o dia com céu claro e tempo firme.

Nesse sentido, concordamos com Ferreira (2010), ao afirmar que “somos seres retóricos”, pois quando buscamos realizar nossos desejos e satisfazer nossas necessidades por meio da palavra, provocamos uma resposta no outro. Ou ainda: a capacidade de verbalização é uma das características que nos distingue dos outros animais. Aristóteles (2013) afirma que é vergonhoso para um homem não ser capaz de se defender por meio da palavra, quando qualquer animal, instintivamente, se defende com o corpo. Assim, ao revelar o que pensamos e desejamos, colocamos em movimento argumentos que tocam e convencem nosso interlocutor, mesmo que seja para dizer que “o dia está nublado” e “parece que vai chover”. Esse enunciado tão trivial, carrega um silogismo (entimema em retórica) implícito:

- (1) Toda vez que o céu está nublado é sinal de chuva
- (Ora) Hoje o céu está nublado
- (Logo) É provável que chova.

Em uma abordagem sociorretórica, Bazerman (2015) afirma que mesmo no ato de preenchimento de um formulário para obtenção de bolsa de estudo em uma universidade, o candidato pratica atos de fala que culminam em um fato social. O jovem candidato à bolsa inicia um ato retórico a partir do momento em que suas escolhas discursivas, sejam informativas ou autodescritivas. Ele busca construir uma imagem de si e elabora argumentos para atingir o propósito. Desse modo, resolver problemas cotidianos ou discutir questões polêmicas mobilizam nossa capacidade de comunicação e exige ações responsivas. Na interação verbal, as pessoas argumentam ou contra-argumentam, refutam ou fazem acordos para chegar a um consenso (ou deliberadamente ao dissenso).

Em todo caso, a construção do ato retórico apresenta sempre alguns elementos reconhecíveis, como as provas retóricas, que podem ser intrínsecas ou extrínsecas. As provas intrínsecas, segundo Tringali (2014), podem ser lógicas (*logos*), sendo dedutivas (uso de entimema) ou indutivas (uso de exemplo); éticas (*ethos*) ou patéticas (*páthos*). E as provas extrínsecas são, em sentido amplo, o testemunho de uma testemunha (pessoa, coisa ou fato; citação; argumento de autoridade).

Para Tringali (2014, p. 135), “toda argumentação retórica se processa por meio de provas intrínsecas ou extrínsecas”. Enquanto as provas intrínsecas são produzidas pelo orador², as provas extrínsecas são “recebidas pelo orador, sendo tomadas de empréstimo e são encaixadas no discurso” (TRINGALI, 2014, p. 135). Dessa forma, temos as provas intrínsecas “*a priori*”, pois “preexistem à causa”, são “previsíveis” e dependentes do “equipamento retórico”; e as provas extrínsecas “*a posteriori*”, pois “recorrem a um testemunho exterior” (TRINGALI, 2014, p. 136), derivando, inclusive, de outras áreas especializadas com apoio de peritos (perícia, balística, exame de DNA, impressões digitais) e de autoridades (citação, dados estatísticos, fato jornalístico, artigo científico).

Interessa-nos, obviamente, as provas intrínsecas: o *logos*, o *ethos* e o *pathos*. O *ethos* pode ser compreendido como “um conjunto de traços de caráter que o orador mostra ao auditório para dar uma boa impressão” (FERREIRA, 2010, p. 21). As provas éticas existem a partir de um orador (simbolizado pelo *ethos*) que tem credibilidade fixada no seu caráter, na sua virtude, na sua honra, na confiança que lhe atribuem. As provas patéticas são obtidas a partir do auditório (simbolizado pelo *pathos*) e, para movê-lo, é necessário comovê-lo, seduzi-lo, convencê-lo por meio de uma negociação, de um “casamento de interesses centrado nas crenças e paixões do auditório” (FERREIRA, 2010, p. 17). Já as provas lógicas estão presentes em um discurso (simbolizado pelo *logos*: palavra, razão) que pode “revestir-se de diversas tipologias, numa dependência direta da questão subjacente ou expressamente colocada” (FERREIRA, 2010, p. 17). Dessa forma, tanto a construção como a análise do ato retórico passam necessariamente por essas três provas retóricas.

Ao considerarmos a produção escrita ou oral no contexto escolar, deparamo-nos geralmente com textos focados no *logos*, que buscam um desempenho calcado na estrutura textual e que pouco exploram a capacidade discursiva do aluno no tocante à construção da imagem de si, seu *ethos*. Isso também ocorre com o *pathos*, pois o aluno-autor escreve o texto para a correção do professor e, mesmo que o auditório (seu interlocutor) seja projetado, imaginado, ele pouco mobiliza as provas intrínsecas para persuadi-lo.

² “Na Antiguidade, as provas intrínsecas também se chamavam de provas técnicas ou provas ‘artificiais’. Artificiais (= feitos pela arte) porque eram produtos da “arte” retórica. Eram artificios da arte Retórica” (TRINGALI, 2014, p. 139).

Aliás, os currículos oficiais (BNCC, Currículo Paulista, entre outros) e materiais didáticos (livros do PNLD, Cadernos do Aluno, apostilados, entre outros) da Educação Básica dão ênfase a tipos de argumento, como: autoridade, evidência, comparação, exemplificação, princípio e causa e consequência³. O conteúdo geral orienta para a construção de provas extrínsecas, como a citação de autoridade e a utilização de evidências. Mesmo os argumentos por exemplificação e comparação são abordados em seus aspectos lógicos e referenciais em fatos ou ocorrências do cotidiano como notícias, atos de personalidades públicas, dados estatísticos. Sobram os argumentos por princípio e de causa e consequência que são apontados com foco em acontecimentos e pouco colaboram para a persuasão que mobilizam o *pathos*.

As provas éticas e patéticas possuem pouco ou nenhum espaço nesses documentos, cabendo ao professor ensiná-los de acordo com sua própria formação em análise de discursos. Fala-se nos documentos e materiais oficiais em “intenção”, “alteridade”, “negociação”, “persuasão”, mas não há orientação efetiva sobre a relação do *ethos* do orador com seu próprio discurso⁴. Mesmo que exista uma tendência para considerar o outro (o *pathos*) como receptor da mensagem no sentido de atuar sobre ele por meio de persuasão (apelo para o lado emotivo), não se ensina como fazê-lo. Fatalmente, o aluno produz um texto centrado no *logos* e, mesmo que de forma competente (bem estruturado, coeso e coerente), perde a oportunidade de explorar as provas éticas e patéticas, que dão substância aos aspectos psicológicos do discurso.

III – Olhar retórico sobre textos escolares

O texto a seguir foi produzido por uma aluna-autora durante oficinas de texto⁵ em uma escola pública da rede estadual paulista. Ressalta-se que a relação autor e constituição de autoria na escola foi objeto de pesquisa de minha dissertação *O lugar do Autor na Escola* (2017) que verifica as condições de produção escrita e as capacidades textuais e discursivas decorrentes de aulas contextualizadas, com propósitos claros e auditório real e bem definido.

³ A Olimpíada de Língua Portuguesa (OLP), parceria do MEC com o Itaú Social, oferece anualmente um concurso de redação para as escolas públicas e em seus cadernos apresenta oficinas de texto com os seis tipos de argumento citados aqui.

⁴ Os termos citados estão na BNCC e resultam de uma preocupação em direcionar o olhar do professor para os gêneros textuais de cunho político ou propagandísticos (intenção: p. 171; alteridade: p. 362, 365 e 438; negociação: p. 181, 185, 243, 256, 490, 495, 507 e 514; persuasão: p. 125, 136, 137, 141, 143, 145, 165, 179, 260, 261, 262, 263, 513, 519 e 522).

⁵ Trata-se do Jornal Mural MeccAtitude, projeto de autoria da disciplina de Língua Portuguesa, publicado em uma escola estadual em Itapevi (Grande São Paulo), que reúne alunos das 3ª séries do Ensino Médio. A versão digital do jornal está disponível em <https://jornalmeccatitude.wordpress.com/author/meccatitude/>.

Concomitantemente, apresentamos o sistema retórico aristotélico, com seus desdobramentos teóricos, e analisamos o texto com contribuições de Bakhtin (1997), Tringali (2014), Ferreira (2010), entre outros.

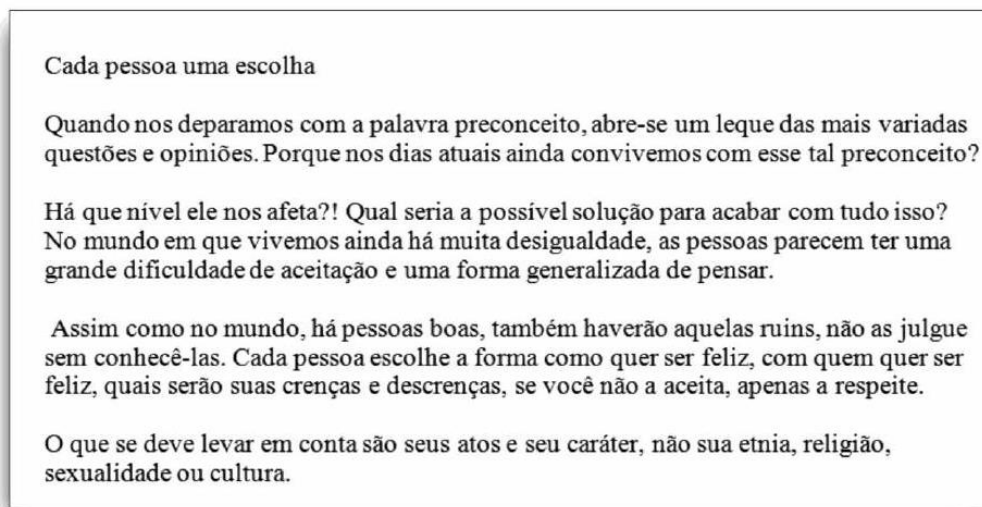


Imagem 1 Primeira versão do artigo de opinião.

O texto é a primeira versão de um artigo de opinião, ou seja, não revisado para publicação, pois está em processo de construção. Por isso, há inadequações gramaticais que revelam o nível de dificuldades carregados por alunos em vias de conclusão da Educação Básica. Somente após opinião dos colegas, reescrita da autora e revisão do professor, é que o artigo foi publicado no Jornal Mural MeccAtitude, edição nº 6, em setembro de 2015.

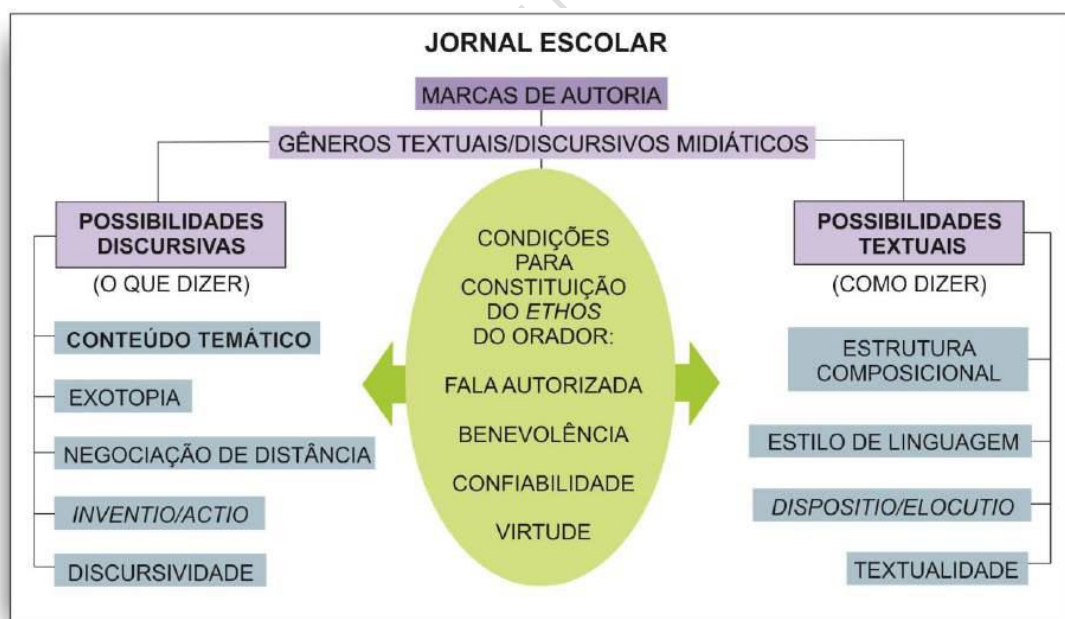
O texto tem como tema o preconceito e é um bom exemplo de ato retórico pois possui todas as partes do sistema retórico aristotélico: **invenção** (do latim *inventio* e do grego *heúresis*), **disposição** (do latim *dispositio* e do grego *táxis*), **elocução** (do latim *elocutio* e do grego *léxis*) e **ação**⁶ (do latim *actio* e do grego *hypócrisis*). Em síntese, a invenção é o momento de pensar, refletir, reunir e escolher os argumentos, as palavras, que serão ditas, considerando a recepção do auditório e a necessária adequação do discurso a esse auditório. A disposição é a parte do discurso em que o orador cuida da estrutura textual, a forma composicional reconhecida socialmente que caracteriza o gênero discursivo. A elocução é a parte que exige do orador suas capacidades expressivas e conhecimentos linguísticos e discursivos. É o tempero do texto que dá o tom e revela o estilo de linguagem, opera nos efeitos de sentido pelas escolhas lexicais e controla o ritmo e a intensidade do discurso. A ação é a própria realização do discurso, seja escrito, oral ou multissemiótico.

⁶ Grifo nosso.

Voltemos à invenção, que é a parte mais invisível do ato retórico. A invenção é o primeiro contato do autor com a proposta de construção discursiva e subjaz nas outras partes como efeito das escolhas iniciais. É na invenção que o orador, segundo Tringali (2012), “reúne e escolhe o que vai dizer no discurso”, e, de forma mais crítica, “a invenção é a parte mais dialética da Retórica”, pois cabe a ela “procurar os argumentos para refutar ou confirmar uma opinião” (TRINGALI, 2012, p. 134). Aristóteles (2013) inclui na invenção as provas retóricas da construção discursiva e cria a *Tópica* como “fontes de argumentação” (TRINGALI, 2014, p. 150).

No texto em análise, encontramos algumas escolhas discursivas decididas na invenção: condenar o preconceito, relativizar o pensamento e a atitude das pessoas preconceituosas e defender o respeito às diferenças. Para tanto, a aluna-autora utiliza três conceitos válidos para a argumentação: a desigualdade, a não-aceitação e a generalização. Esses elementos combinados sintetizam a visão da aluna sobre o preconceito e colabora para a conclusão ou tese, pois conduz o raciocínio do leitor para concordar que o que conta é a busca pela felicidade e a elevação do caráter diante das escolhas.

É também na invenção que o orador trabalha com as provas retóricas: *logos*, *ethos* e *pathos*. Nesse caso, o *ethos* do orador é fortalecido por sua posição de redator de um jornal escolar, com autoridade para dizer o que diz. Por esse motivo, para observarmos melhor as marcas de autoria em textos midiáticos na escola, utilizamos um esquema geral elaborado por Piovezan (2017, p. 124) que embasa a análise.



QUADRO 1 Esquema geral da construção de autoria a partir de um jornal escolar.

O jornal escolar, embora atenda a um projeto de autoria em Língua Portuguesa, possui existência está diretamente subordinada à gestão da escola e reflete um poder local constituído. Isso

permite que o orador, além de estar investido de autoridade, exprima virtude, benevolência e confiabilidade quando se dirige aos colegas, visto que contribui para mantê-los informados e ao mesmo tempo compartilha seu pensamento.

As características das *possibilidades discursivas* estão no plano do conteúdo temático, pois é preciso saber e decidir o que será dito, bem como para quem e com qual intenção. Essas tarefas exigem prática de exotopia, conceito bakhtiniano em que o autor-criador se vê no outro, calcula a recepção do discurso e garante, assim, sua eficácia. As marcas de autoria estão no plano da invenção, busca-se o que dizer e pensa-se em diminuir a distância com o auditório pelo aprofundamento do tema, pela escolha lexical coerente com um conjunto de significações (PIOVEZAN, 2017, p. 124).

No rol de características das *possibilidades textuais*, é necessário saber como dizer o que se quer dizer, conhecer a estrutura composicional do gênero, lançar mão do modo próprio de dizer que envolve a *dispositio* e a *elocutio* do sistema retórico, pois tratam da estruturação dos recursos escolhidos na *inventio*, e as estratégias de argumentação, as sequências de tipologias mais adequadas, o uso de operadores argumentativos e a referenciação, que garantam coesão e coerência ao texto. O estilo de linguagem ajuda a negociar a distância com o auditório, que espera do aluno-autor benevolência, confiabilidade e virtude. A prioridade é zelar pela textualidade, pela tessitura.

No centro do esquema, a constituição do *ethos* de orador torna-se a “força motriz para que o aluno-autor exerça de fato seu atributo de autor” (PIOVEZAN, 2017, p. 125). Nessa posição, o *ethos* é revestido de uma fala autorizada expressa pelo jornal escolar do qual ele é representante. O aluno-autor, nesse sentido, transmite benevolência, uma vez que assume a autoria de um texto assinado que dialoga com o auditório e lhe fornece informação útil ou compartilha posição pessoal acerca de uma questão. A confiabilidade é depositada em um autor que pesquisou, escreveu e se responsabilizou pelo texto. A virtude está no fato de o autor ter merecido o papel de redator do jornal e agora “revela-se modelar a seus colegas” (PIOVEZAN, 2017, p. 125).

A segunda parte do sistema retórico, a disposição, é “uma arte de organizar”, pois, de posse do material reunido na invenção, “o orador deve colocar cada coisa que vai dizer no seu devido lugar, ‘*quo loco dicat*’”, ou seja, “nada pode ficar solto, sem endereço, fragmentado” (TRINGALI, 2012, p. 158-9). Basicamente, a disposição apresenta um esquema padrão que possui um começo, um desenvolvimento e uma conclusão⁷. Já no seu tempo, Aristóteles defendia um discurso mais enxuto,

⁷ Segundo Tringali (2012), Aristóteles criticava as “intermináveis divisões do discurso”, como partes e subpartes: 1) Exórdio: princípio insinuação); 2) Narração; 3) Proposição; 4) Partição; 5) Argumentação: confirmação ou refutação; 6) Peroração; 7) Partes eventuais e móveis: digressão, alteração e amplificação; 8) O nome do discurso (TRINGALI, 2012, p. 161).

estruturado em duas partes essenciais: a exposição do problema e as provas, incluindo, às vezes, uma introdução e um desfecho.

No texto em análise, percebe-se a estrutura básica em que a aluna-autora utiliza quatro parágrafos, divididos em introdução, com contextualização do tema e interrogação (1º parágrafo); desenvolvimento da posição por meio de mais interrogações e argumentos (2º e 3º parágrafos); e um arremate com proposta de solução (4º parágrafo). Percebemos, obviamente, problema de paragrafação, pois as três interrogações deveriam estar agrupadas em um único parágrafo e serem debatidas no parágrafo seguinte, uma a uma. Desse modo, a topicalização fica um pouco prejudicada, pois a progressão se dá parcialmente. Isso revela um autor em formação, com dificuldades que precisam ser trabalhadas pelo professor.

Após encontrar, selecionar, julgar e organizar o que dizer, é na elocução que o texto se concretiza. Tringali (2012) afirma que a elocução “é a arte de redigir o material encontrado e organizado” e que, “como ponto de partida, versa sobre o problema da linguagem”, portanto, “cuida do lado verbal do discurso” (TRINGALI, 2012, p. 169-170). Na prática, explica o autor, “a elocução se propõe a redigir, no momento oportuno, um rascunho corrente do discurso e, a seguir, trabalhar esse material de modo claro, correto, elegante e, sobretudo, adequado à finalidade do discurso que consiste em persuadir” (TRINGALI, 2012, p. 170). Assim, no artigo analisado, encontramos uma preocupação com a verbalização do discurso: recursos argumentativos, estratégia de aproximação e modalização de distância com o auditório e escolha de palavras dentro de um campo semântico.

Por fim, a ação é a execução do ato retórico. Na oralidade, é o pronunciamento e a gesticulação. Na escrita, é o proferimento do discurso (REBOUL, 2004), o momento em que o texto chega ao auditório, ao público leitor, por meio de um suporte (livro, jornal, revista, computador, smartphone etc.) em que os elementos paratextuais (orelha, sumário, prefácio, posfácio, índice remissivo, tipografia, diagramação, imagens, cores, gráficos etc.), podem influenciar na recepção.

Combinando o sistema retórico e contribuições teóricas da Linguística e da Análise do Discurso, apresentamos categorias que permitem um olhar mais acurado sobre as marcas que o autor imprime nos aspectos textuais e discursivos do texto escolar.



Quadro 2 Categorias para análise de autoria.

A **unidade de sentido** é essencial para que um enunciado seja considerado um texto, ou seja, é preciso haver coesão, coerência, construção do *logos*, que garanta textualidade e discursividade. Um texto escrito com frase justapostas, sem organização ou ligação lógica entre si, é apenas um amontoado de palavras sem nexos. Certamente alguém o escreveu, mas não há autoria por não haver condições de se produzir sentido, não possibilita a interação com o leitor, enfim, não atende a um propósito comunicativo. No artigo em análise, a unidade de sentido é clara e satisfatória, pois apresenta textualidade, com coesão e coerência.

A **marca de posição do autor** é constatada pela antecipação do dizer, pressuposição, fornecimento de pistas, perguntas ou reflexões que negociam a aproximação ou o distanciamento com o auditório. Esses aspectos podem também ser verificados pela constituição do *ethos* retórico. Mesmo que haja unidade de sentido no plano geral do texto, notamos lacunas no plano interno. Há topicalização em descontinuidade no segundo parágrafo, pois à pergunta “Há(*sic*) que nível ele nos afeta?” segue outra pergunta sobre como eliminar o problema, “tudo isso”, e, em vez de responder ao como do tópico frasal, responde ao por quê: “ainda há muita desigualdade, as pessoas parecem ter uma grande dificuldade de aceitação” e “uma forma generalizada de pensar”. As perguntas, por sua vez, revelam marca de posição do autor, como recurso retórico e argumentativo para chamar o auditório a refletir junto. Desse modo, constrói-se um diálogo com o leitor e começa uma luta contra o apagamento do autor que, conforme Foucault (1969), manifesta-se nesses espaços.

É preciso considerar também como marca de posição do autor o conceito de pressuposto, cunhado por Ducrot (1997, *apud* COSTA e GUEDES, 2016), como uma implicação daquilo que

não se pode, não se quer ou não se deseja dizer. Quando a aluna-autora afirma “Não as julgue sem conhecê-las”, é possível interpretar como a definição do próprio conceito de “preconceito”, no sentido de formar uma ideia anterior àquilo que existe. De outro modo, trata-se de uma função metalinguística pressuposta que conceitua o termo e, ao mesmo tempo, permite um posicionamento do autor, sem assumi-lo explicitamente.

Outra pressuposição existente no mesmo trecho atua como um entimema implícito. Partamos, primeiro, do entimema explícito mais simples, como:

As pessoas são boas ou más (premissa maior)
 (Ora) nós somos pessoas (premissa menor)
 Logo, somos bons ou maus (conclusão, como dedução lógica)

Agora, de forma ampliada, temos:

As pessoas são boas ou más mesmo antes de as conhecermos
 (Ora) nós não podemos conhecer todas elas.
 Logo, não podemos concebê-las como pessoas boas ou más sem antes conhecê-las.

Com isso, notamos que, embora falte conhecimento linguístico para apresentar posições explícitas mais aprofundadas, a aluna-autora reflete um discurso internalizado claramente contrário a posições preconceituosas. Existe aqui uma **autoconsciência de linguagem** que não se expressa necessariamente na materialidade do texto, mas que revela o propósito da escrita e aspectos da vida real do aluno-autor.

Ora, a autoconsciência de linguagem é constatada pelo modo como o autor apresenta o propósito de escrita, pois, fortalecido por seu nome de autor, assume a responsabilidade pelo dizer e pela circulação de seu texto e expressa aspectos da vida real refletida e refratada no texto. Por exemplo, no terceiro parágrafo, a aluna-autora extrapola a marca de posição do autor e dirige-se de forma injuntiva ao leitor: “Não as julgue sem conhecê-las”. Esse modo de se expressar pelo aconselhamento é recorrente em discursos de adolescentes que refratam e refletem conselhos ouvidos e/ou apropriados dos adultos.

De acordo com Bakhtin (1997), é pela linguagem que o autor-criador expressa uma visão de mundo particular, recortada, que reflete e refrata aspectos da vida real, vivida ou não pelo autor-pessoa. Por isso, para além das marcas do registro oral, a aluna-autora cria um discurso assimilado que ela reproduz como modo de autoafirmação, “tal qual uma ladainha que reverbera um rito de passagem, um dizer ancestral que guia os passos juvenis por caminhos muitas vezes tortuosos” (PIOVEZAN, 2017, p. 129). Poderíamos sintetizar a relação autor e mundo da seguinte forma:

Numa obra literária – e, por extensão, em qualquer enunciado ou gênero do discurso que possua autoria constituída, como crônica, resenha crítica, artigo de opinião, charge, entrevista – pode-se reconhecer a existência da relação intrínseca entre autor-criador e autor-pessoa, ou seja, é pela linguagem que o autor-criador expressa uma visão de mundo particular, recortada, que reflete e refrata aspectos da vida real, vivida ou não pelo autor-pessoa, enquanto sujeito que assina o texto, que assume sua autoria e se responsabiliza pela sua circulação social (PIOVEZAN, 2017, p. 60).

Enfim, sem usar articulador de conclusão, no último parágrafo, a aluno-autora opta pelo uso da terceira pessoa do discurso, que, segundo Costa e Guedes (2016), funciona como distanciamento ou quase desaparecimento do orador diante do auditório. “Trata-se de estratégia discursiva adotada pelo locutor para tornar a informação aparentemente neutra, imparcial, clara e objetiva” (COSTA e GUEDES, 2016, p. 98). Tal distância é uma marca de polifonia na medida em que dá voz a um discurso universal e é, na verdade, dirigido a um auditório particular formado por alunos já na invenção, dentro das possibilidades discursivas, ou seja, no momento de pensar o que dizer. Assim, o último período (“O que se deve levar em conta são seus atos e seu caráter, não sua etnia, religião, sexualidade ou cultura”) caberia no final do terceiro parágrafo. Logo, a conclusão estaria prejudicada, embora isso não afete o sentido global do texto que, em síntese, foca no direito a escolhas.

A **polifonia** é a cessão de voz a outros enunciadores e permite que haja um distanciamento do próprio texto. Trata-se ainda da capacidade de se projetar no outro (exotopia) e mobilizar as paixões do auditório (*pathos*) nas relações textuais e discursivas. Ao analisarmos, por exemplo, o título do artigo, percebemos que a aluna-autora reformula o provérbio “Cada cabeça uma sentença”, para determinar que as escolhas, mesmo sendo individuais, devem respeitar as diferenças entre as pessoas. Conforme Maingueneau (2010), “o provérbio é o discurso relatado por excelência”, pois “retoma não as palavras de outro especificado, mas aquelas de todos os outros, fundidas nessa ‘impessoalidade’ característica da forma proverbial” (MAINGUENEAU, 2010, p. 172). No caso do título em tela, a aluna-autora não comete “desvio” do sentido original do provérbio pois “não atinge o significante e joga apenas com a homonímia” (MAINGUENEAU, 2010, p. 175). Substitui, por meio de inversão metonímica (da parte pelo todo ao todo pela parte), o primeiro segmento frasal “cada cabeça” por “cada pessoa”. Já no segundo segmento frasal, recorre-se à sinonímia para substituir a palavra “sentença” por “escolha”, como “decisão tomada por uma pessoa”.

Ora, o uso de clichês ou lugares-comuns, se compreendidos como polifonias comuns, é sempre um risco assumido pelo autor, pois pode representar, segundo Pécora (1992[1983]) e Rocco (1981), apenas uma das estratégias para “preencher” vazios por falta do que dizer, mas se utilizado com criatividade (e eis aí o desafio) é uma forma de dar voz a outros enunciadores. Assim, na “polifonia proverbial” existe uma “mistura da voz do locutor com todas as vozes que antes dele

proferiram o mesmo adágio” (MAINGUENEAU, 2010, p. 172). Entendemos como fator dominante, nesse aspecto, o conhecimento prévio tanto de mundo quanto de linguagem da aluna-autora, sua bagagem cultural e o nível de contato com leituras diversas.

A **criatividade** revela um autor que mescla o já-dito, foge do lugar-comum e, a partir do questionamento, busca dizer de outra forma com originalidade, responsabilidade e comprometimento. Nesse sentido, concordamos com Ostrower (1977), quando diz que “no indivíduo, confrontam-se, por assim dizer, dois polos de uma mesma relação: a sua criatividade que representa as potencialidades já dentro do quadro de determinada cultura” (OSTROWER, 1977, p. 3). A autora afirma que as potencialidades humanas representam toda experiência possível a uma pessoa, inclusive a racional, e que são processos essencialmente intuitivos. Dessa forma, o ato de criação não parece “existir antes ou fora do ato intencional, nem haveria condições, fora da intencionalidade, de se avaliar situações novas ou buscar novas coerências” (OSTROWER, 1977, p. 4), uma vez que o que existem são critérios particulares de escolhas e alternativas.

Dito isso, entendemos que todo já-dito é, de certa forma, uma contribuição humana coletiva da qual nos valemos para nos expressar, mesmo que pese o ceticismo de Barthes (2004[1968]), que acredita haver sempre uma imitação de gestos anteriores, sem originalidade, e admite a possibilidade de se “mesclar as escritas, colocá-las em contradição” (BARTHES, 2004[1968], p. 4), mas sem se apoiar nelas. Assim, “a originalidade, ora compreendida como criatividade, estaria no processo de recriação, pela linguagem, de posições pessoais autênticas e responsáveis” (PIOVEZAN, 2017, p. 132).

A partir dessa compreensão e de volta ao segundo parágrafo, vemos que a aluna-autora relaciona três termos como argumento de causa e consequência, em que a “dificuldade de aceitação” e a “forma generalizada de pensar” são consequências da “desigualdade” que há no mundo. Depreende-se daí que as pessoas de qualquer classe social, por serem desiguais, financeira, política ou culturalmente, possuem “uma grande dificuldade” para aceitar suas próprias diferenças.

Se por um lado, são individualistas e só veem o mundo a partir de sua própria perspectiva; por outro lado, desrespeitam sua própria individualidade ao não respeitarem a individualidade do outro. Já a expressão “generalizada de pensar” remete ao senso comum e o autoritarismo típicos de pessoas maniqueístas, que não conseguem se incluir, pois se consideram superiores ao outro. Logo, a falta de aceitação do outro relaciona-se à falta de conhecimento aprofundado e, por sua vez, os julgamentos e escolhas precisam de reflexão. O texto faz, dessa forma, um convite à reflexão do auditório.

Concluimos, desse modo, que a criatividade do texto está na mescla do já-dito, uma vez que diz algo de outra forma, combina criatividade, responsabilidade e comprometimento, e busca no outro a cumplicidade. A aluna-autora é um orador que aproxima o seu discurso do auditório para persuadir e ganhar sua adesão. O dito diferente, nesse caso, é como relaciona as ideias de desigualdade com aceitação e generalização, construindo um argumento de causa e consequência.

Voltando ao terceiro parágrafo, o texto apresenta coerência interna com uma topicalização que se expande por uma estrutura composicional adequada e posicionamentos claros, o que confere ao texto índice de qualidade. A categoria **qualidade** pode ser verificada pela adequação ao gênero, em seus aspectos formais: tipologias, sequências tipológicas, topicalizações, referenciação, escolhas lexicais, estratégias argumentativas e uso do sistema retórico.

Percebemos ainda que nesse trecho há relativa qualidade no que se refere à estrutura composicional com sequência tipológica argumentativa, utilização de referenciação por anáforas, escolhas lexicais adequadas, como “leque das mais variadas questões”, “nível que ele nos afeta” ou “levar em conta”. Além disso, a aluna-autora preserva a face de orador ao escrever verbos no plural em momentos alternados com verbos na terceira pessoa.

Quanto ao discurso retórico, percebemos a predominância dos chamados gêneros judiciário e deliberativo (O terceiro gênero é o epidítico ou laudatório, em que o auditório aprecia o discurso e diz se gosta ou não dele). No artigo analisado, o gênero judiciário manifesta-se quando o orador solicita ao auditório que condene atitudes preconceituosas e usa o modo imperativo do verbo para se dirigir ao leitor supostamente preconceituoso: “se você não aceita [a escolha das pessoas], apenas a respeite”. O auditório é instado a julgar a injustiça (quando não a ilegalidade) de atos preconceituosos que não respeitam as escolhas pessoais. Ainda que não haja citações, exemplos, evidências, o orador considera casos passados, noticiados, que perfazem a memória discursiva do auditório.

No gênero deliberativo, a alternância da primeira pessoa do plural (“Quando nos deparamos...”; “No mundo em que vivemos...”), da terceira pessoa (“O que se deve levar em conta...”) e as interrogações (“Por que [...] convivemos com esse tal preconceito?”; “[como o preconceito] nos afeta?”) são recursos argumentativos que levam o auditório a atuar como assembleia e decidir junto com o orador pela solução mais útil e não prejudicial. O auditório, dessa forma, delibera sobre um futuro em que escolhas pessoais sejam respeitadas, pois, de alguma forma, o preconceito afeta a todos.

A **sensação medo-confiança** é uma categoria com base nas paixões aristotélicas, emoções opostas entre si e inerentes ao ser humano. Como o medo é uma emoção que se projeta no futuro e a confiança é o que contribui para diminuí-lo, essa categoria possibilita que se observe como um aluno-

autor se relaciona com o processo de escrita. Sua percepção inicial, a convivência com os colegas de redação, a troca de textos para revisão e sugestões, enfim, o olhar construtivo do professor em meio a uma tarefa coletiva e ao mesmo tempo individual colaboram para a superação do medo de escrever. No entanto, essa categoria só pode ser aplicada em autoavaliações escritas em que a espontaneidade do autor fica livre das amarras do gênero textual a ser construído e revela sentimentos, pensamentos, conclusões sobre a própria condição de autor na escola.

Considerações finais

A produção de textos autorais na escola pode ser observada a partir de instrumentos retóricos, como o sistema retórico, e permite que o professor acompanhe com mais efetividade o passo a passo de sua construção. Ao considerar cada momento da feitura de um texto, o aluno-autor deverá operar a invenção, a disposição, a elocução e a ação, com maior desenvoltura. Poderá aperfeiçoar as possibilidades textuais e discursivas de seu ato retórico, mobilizando recursos linguísticos e permitindo ao professor selecionar os aspectos a serem melhor trabalhados no texto. Dadas as condições de produção textual no âmbito escolar, como a utilização do tempo e do espaço, com momentos para pesquisa do tema e organização de oficinas de texto e finalidade de produção como instrumento de informação e opinião para um auditório particular (alunos da escola) e universal (professores, pais, comunidade, internautas), o aluno-autor terá condições de produzir um texto sem medo, com responsabilidade no dizer, amparado por um *ethos* autorizado, que inspira confiança, benevolência, como virtude daquele que colabora com os colegas por meio da expressão de suas ideias. Enfim, o aluno-autor assina seu texto e o toma para si, orgulha-se de vê-lo publicado no mural ou no *blog*. E, dessa forma, carregará em sua bagagem cultural, uma experiência significativa de ter sido autor na escola em atividades de escrita que podem fazer toda a diferença para o processo de ensino e aprendizagem.

Referências bibliográficas

- ARISTÓTELES. *Retórica*. Trad. Edson Bini. São Paulo: Edipro, 2013.
- BAKHTIN, Mikhail. *A estética da criação verbal*. 2. ed. Trad. feita a partir do francês por Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BARTHES, Roland. A morte do autor. In: *O rumor da língua*. São Paulo: Martins Fontes, 2004[1968].
- BAZERMAN, Charles. *Retórica da ação letrada*. São Paulo: Parábola editorial, 2015.
- BRASIL. MEC. *BNCC: Base Nacional Comum Curricular*, 2017. Disponível em

- CENPEC. Pontos de vista. Caderno do professor: orientações para produção de textos. Equipe de produção: Egon de Oliveira Rangel, Eliana Gagliardi e Heloísa Amaral. Ed. 6. São Paulo: Cenpec, 2019. Coleção da Olimpíada.
- COMPAGNON, Antoine. *O demônio da teoria*. Literatura e senso comum. Ed. 2. Belo Horizonte: UFMG, 2010. Trad. Cleonice Paes Barreto Mourão, Consuelo Fontes Santiago.
- COSTA, José R. O.; GUEDES, Mariza A. A avaliação dos indício de autoria. In: GARCEZ, Lucília H. C.; CORRÊA, Vilma Reche (orgs.). *Textos dissertativoargumentativos: subsídios para qualificação de avaliadores*. Brasília: Cebraspe, 2016, p. 92-100.
- DUCROT, Oswald. *Princípios de semântica geral: dizer e não dizer*. São Paulo: Cultrix, 1997.
- FERREIRA, Luiz. A. *Leitura e persuasão: princípios de análise retórica*. São Paulo: Contexto, 2010.
- FOUCAULT, Michel. O que é um autor? França: *Bulletin de la Societé Française de Philosophie*, 63. ano, n. 3, julho-setembro de 1969, p 73-104. (Societé Française de Philosophie, 22 de fevereiro de 1969; debate com M. de Gandillac, L. Goldmann, J. Lacan, J. d'Ormesson, J. Ullmo, J. Wahl).
- MAINGUENEAU, Dominique. *Doze conceitos em análise do discurso*. Org. Sírío Possenti e Maria Cecília Perez de Souza; trad. Adail Sobral. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- MEYER, M. *O que é retórica*. São Paulo: Ática, 2007. Trad. Marly N. Peres.
- ORLANDI, Eni. *Discurso e leitura*. São Paulo: Ed. Unicamp: Cortez, 1988.
- OSTROWER, Fayga. *Criatividade e processos de criação*. Rio de Janeiro: Vozes, 1977.
- _____. *Acasos e criação artística*. Ed. 1. Campinas: Unicamp, 2013.
- PASSARELLI, Lílian M. G. *Ensino e correção na produção de textos escolares*. 1. ed. São Paulo: Telos, 2012.
- PÉCORA, Alcir. *Problemas de redação*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992[1983]. Col. Texto e Linguagem.
- PIOVEZAN, Elioenaí dos S. O lugar do Autor na escola. Dissertação de Língua Portuguesa. 180 p. PUC-SP, 2017.
- REBOUL, Olivier. *Introdução à retórica*. Trad. Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2004. (Justiça e direito)
- ROCCO, Maria. T. F. *Crise na linguagem: a redação no vestibular*. São Paulo: Mestre Jou, 1981.
- TRINGALI, Dante. *A retórica antiga e as outras retóricas: a retórica como crítica literária*. São Paulo: Musa, 2014, p. 158-169.

THE CONSTITUTION OF AUTHORSHIP IN SCHOOL IN LIGHT OF ARISTOTELIC RHETORIC AND OTHER RHETORICS

ABSTRACT

This article reflects on the constitution of authorship at school and aims to demonstrate that when there are adequate conditions for written production, the student performs the role-author more effectively. As a theoretical contribution, we used Aristotelian rhetoric and contributions from Foucault (1969), Ferreira (2010), Bakhtin (2011), Tringali (2014), Bazerman (2015), among others. As an object of analysis, we look at the written production of a public high school student held during text workshops for a school newspaper project. The method of analysis consists of looking for evidence of authorship from an approach in the light of Ancient Rhetoric and the use of specific categories to identify textual and discursive possibilities of student-authors in media genres in a teaching situation, namely: teaching unit sense, mark of the author's position, language self-awareness, quality, polyphony, creativity and fear-confidence sensation. In the end, we seek to prove that the ideal conditions of textual production at school contribute to the formation of students who are more proficient in writing, as they act in a contextualized way, with clear production purposes, establishing dialogue with the interlocutor and conscious use of language tools.

Keywords: authorship; Aristotelian rhetoric; written production at school; school newspaper; Portuguese language teaching.

Envio: abril/2020

Aceito para publicação: maio/2020

VERBUM – CADERNOS DE PÓS GRADUAÇÃO ISSN 2316-3267