Universidade de São Paulo
Faculdade de Filosofia , Ciências e Letras de Ribeirão Preto

Escrita, subjetividade e “hiperatividade”: a autoria na produção de
alunos do Ensino Fundamental

Pamela Aline Tizioto

Ribeirão Preto-SP
Dezembro/ 2012

Universidade de São Paulo

Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto

Departamento de Psicologia

Programa de Pós-graduação em Psicologia

**Escrita, subjetividade e “hiperatividade”: a autoria na
produção de alunos do Ensino Fundamental**

Pamela Aline Tizioto

Ribeirão Preto – SP

Dezembro/2012

Pamela Aline Tizioto

**Escrita, subjetividade e “hiperatividade”: a autoria na produção de
alunos do Ensino Fundamental**

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia,
Ciências e Letras de Ribeirão Preto da USP, como
parte das exigências para a obtenção do título de
Mestre em Psicologia.

Orientadora: Profa. Dra. Soraya Maria Romano
Pacífico.

Ribeirão Preto – SP

Dezembro/2012

Nome: Tizioto, Pamela Aline

Título: Escrita, subjetividade e “hiperatividade”: a autoria na produção de alunos do Ensino Fundamental

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da USP para obtenção do título de Mestre em Psicologia

Aprovado em: ____/____/____

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

À minha família e também ao meu noivo, com muito amor e gratidão pelo apoio,
compreensão e carinho durante a elaboração deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Profa. Soraya, que nos anos de convivência, muito me ensinou, contribuindo para meu aprendizado, crescimento científico e intelectual, e realização pessoal.

Às professoras da banca examinadora, que após lerem cuidadosamente este trabalho, deram sugestões e colocaram em pauta questionamentos que muito ajudaram para a finalização desta pesquisa.

Aqui, também, aproveito para fazer um agradecimento especial a Profa. Elídia que muito nos ajudou na realização deste trabalho, relatando-nos suas aulas e nos permitindo analisar as redações de seus alunos.

Escrita, subjetividade e “hiperatividade”: a autoria na produção de alunos do Ensino Fundamental

Sumário

Introdução -----	p. 10
Capítulo I - Fundamentação Teórica: a análise do discurso e a subjetividade	p. 20
Subjetividade e (em) discurso polêmico -----	p. 27
Subjetividade e autoria -----	p. 35
Autoria, subjetividade e discurso polêmico -----	p. 37
Capítulo II - O ensino escolar e o aluno com dificuldade de aprendizagem	p. 40
Capítulo III - Sujeitos e sentidos possíveis de serem escritos -----	p. 47
Capítulo IV - A linguagem e os sentidos: entre o velho e o diferente -----	p. 76
Heterogeneidade de sujeitos e sentidos: brechas para a constituição da subjetividade e assunção da autoria -----	p. 91
Considerações Finais -----	p.102
Referências Bibliográficas -----	p.106

Resumo

A partir da leitura de pesquisas que envolvem o ensino de língua(gem), oral ou escrita, e as práticas docentes voltadas para este fim, inferimos que, ainda hoje, o trabalho com a linguagem, muitas vezes, é realizado de forma limitada, reducionista, como se aprender a língua fosse uma questão de codificar e decodificar um alfabeto. Escola e professores ainda se encontram presos ao que é determinado pelo livro didático ou por apostilas, muito utilizadas, atualmente, cujas atividades enfatizam o preenchimento de lacunas e a repetição do sentido dos textos lidos. Isso faz com que muitos professores, voltados aos materiais didáticos, não trabalhem com a língua(gem) de maneira a proporcionar ao sujeito-aluno usar a escrita para manifestar opiniões, sentimentos e sentidos que o afetam. Neste trabalho, objetivamos analisar as produções textuais de alunos do Ensino Fundamental, discursivizados como hiperativos ou com dificuldade de aprendizagem, a fim de investigar como estes alunos usam a escrita para colocar em curso os sentidos com os quais eles se identificam acerca do tema trabalhado. Isso significa que investigamos a relação entre escrita e subjetividade. A nosso ver, essa relação deve ser estudada, já que a língua é usada pelas crianças para falar o mundo e sobre ele; então, surge aqui, a necessidade de aprofundar nossos estudos sobre como a linguagem escrita é utilizada pelos alunos para escreverem acerca de suas vivências. Além disso, observaremos como se dá a constituição da identidade do sujeito, na/pela linguagem. Os sujeitos da pesquisa são alunos que frequentam o 4º e o 5º ano do Ensino Fundamental, na cidade de Ribeirão Preto – SP, alunos com idade entre nove e dez anos e que foram considerados pelas professoras dos anos anteriores como alunos que apresentavam dificuldade para a leitura e a escrita, ou, considerados hiperativos. Nosso *corpus* é constituído pelos textos escritos por estes sujeitos acerca do tema “família”. A professora das turmas conduziu as aulas em que os textos foram escritos pelas crianças e nos informou sobre como se deram as condições de produção discursivas. Para a realização da coleta de dados, a professora leu, interpretou e discutiu com os alunos os seguintes textos: um poema (*Infância* - Drummond) e uma música (*Família* - Titãs), que falavam sobre o tema proposto (família) e as crianças deveriam utilizá-los como arquivo para a escrita de sua produção textual. Como resultado, as análises apontam que a autoria se instala nos textos analisados, o que contraria a formação discursiva dominante sobre os alunos considerados hiperativos ou com dificuldade de aprendizagem de leitura e escrita. Os sujeitos assumem a responsabilidade pelo dizer, marcando um posicionamento em relação ao objeto discursivo, controlando os possíveis pontos de fuga do sentido e os mecanismos internos do texto, mostrando que, mesmos os alunos considerados pela escola como alunos com dificuldades de aprendizagem, ou com hiperatividade são capazes de escrever textos que apresentam coesão e coerência, e desta forma, conseguem posicionar-se como autores de seus textos, sustentando o seu dizer por meio de escritos nos quais eles inscrevem subjetividades.

Palavras-chave: Discurso; Sujeito; Escrita; Subjetividade; Hiperatividade.

Abstract

From the reading of research involving language teaching (gem), oral or written, and teaching practices geared towards this end, we infer that, today, work with language, it is often performed in a limited way, reductionist, as if learning the language was a matter of encoding and decoding an alphabet. School and teachers are still stuck with what is determined by the textbook or handouts, widely used today, whose activities emphasize fill gaps and repetition of the meaning of the texts read. This causes many teachers, teaching materials geared to not work with the language (gem) in order to provide the subject-student use writing to express opinions, feelings and senses that affect it. Here we analyze the textual productions of elementary school students, called as hyperactive or learning disability in order to investigate how these students use writing to get underway senses with which they identify on the subject worked. This means that we investigate the relationship between writing and subjectivity. In our view, this relationship should be studied, since the language is used by children to the world and talk about it, so here comes the need to deepen our studies of how written language is used by students to write about their experiences. Moreover, if we look at how the constitution gives the subject's identity in / through language. The research subjects are students in the 4th and 5th year of elementary school in the city of Ribeirão Preto - SP, pupils aged between nine and ten years and who were considered by teachers in previous years as students who had difficulty reading and writing, or considered hyperactive. Our corpus consists of texts written by these guys on the theme "family." The teacher led the class lessons in which the texts were written by the children and informed us about how you got the discursive production conditions. To collect the data, the teacher read, interpreted and discussed with students the following texts: a poem (Childhood - Drummond) and a song (Family-Titans), who spoke on the proposed topic (family) and children should use them as a file for writing textual production. As a result, the analyzes indicate that the authorship settles in the texts analyzed, which contradicts the dominant discursive formation on students considered hyperactive or learning difficulty reading and writing. Individuals take responsibility for say, marking a position on the discursive object, controlling the possible effect of the vanishing points and the internal mechanisms of the text, showing that these students considered by the school as students with learning difficulties, or hyperactivity are able to write texts that show cohesion and consistency, and thus can position themselves as authors of their texts, supporting their say through writings in which they inscribed subjectivities.

Keywords: Discourse; Subject; Writing; Subjectivity; Hyperactivity.

**Escrita, subjetividade e “hiperatividade”: a autoria na produção de
alunos do Ensino Fundamental**

INTRODUÇÃO

“Iniciava assim o meu curso doloroso contra a ignorância. Com o livro entre as pernas, lia a minha lição palavra por palavra. Era a história de uma mãe que queria divertir seu filho.”

(*Doidinho*. José Lins do Rego)

A partir da leitura de pesquisas que envolvem as atividades de linguagem em sala de aula (leitura, escrita e interpretação) e as práticas pedagógicas aí implicadas, chega-se à conclusão de que, ainda, nos dias atuais, o ensino da língua escrita, muitas vezes, é realizado de forma reducionista, já que as atividades para este fim ficam restritas ao que está no livro didático, a regras ortográficas, a cópias de textos ou palavras da lousa, ao preenchimento de lacunas, não permitindo assim, que o aluno participe do processo sócio-histórico de construção dos sentidos com sua escrita e interpretação, pois até os modos de escrever e interpretar são determinados pelo livro didático ou pelos próprios professores (Pacífico, 2007; Franco e Pacífico, 2007; Coracini, 1999). Ou seja, é conforme o livro e pelo livro que se ensina, na escola que chamaremos de tradicional; o ensino de língua escrita é regido por um código que deve ser seguido por todos os sujeitos escolares, desconsiderando-se que o sujeito é cindido, dividido, heterogêneo.

Aqui, vale ressaltar que, neste trabalho quando usarmos linguagem estamos nos referindo à linguagem verbal, pois as nossas inquietações estão voltadas para a relação do sujeito com a oralidade, leitura e a escrita, ou seja, são questões da língua.

Conforme observamos em nossos estágios curriculares, no curso de Pedagogia da FFCLRP – USP, isso ocorre porque escola e professores ainda se encontram presos ao que é apresentado pelo livro didático ou pelas apostilas, muito utilizadas, atualmente, inclusive em escolas públicas. Diante desse cenário, questionamo-nos: Será que essa prática pedagógica de ensino de língua faz com que os profissionais da educação trabalhem com a língua escrita de maneira “eficaz” (significante usado, recorrentemente, no texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa)?

Tendo o livro didático como único material a ser usado, muitos docentes não levam para sala de aula atividades preparadas por eles, atividades que não estão no livro didático, ou seja, eles não trabalham com atividades de leitura e escrita que possibilitem ao aluno o acesso ao arquivo, entendido conforme Pêcheux (1997) “como um campo de documentos pertinentes sobre uma dada questão”. Desta forma, as variações dos textos escritos ficam fora do espaço escolar, como, também, não se trabalha, neste lugar, o gesto de interpretação dos alunos, fazendo com que estes não sejam sujeitos em/do seu processo de aquisição da escrita, já que não participam ativamente dele, pois somente repetem o que é pedido pela escola, pelo livro didático ou por seus professores. Podemos constatar isso nas palavras de Coracini (1999, p. 143):

Parece fazer parte do livro didático, ou melhor, da formação discursiva escolar, apresentar ao aprendiz roteiros, fórmulas, contendo a verdade do processo de aprendizagem como se houvesse apenas uma maneira de proceder. Talvez por isso, mesmo quando o livro didático procura colocar o aluno na posição de enunciador, forjando uma situação de comunicação que poderia ser autêntica (O escritor é você), ele o faz indicando o caminho a ser seguido.

E a autora conclui suas observações sobre o livro didático:

Portanto, o objetivo implícito em todo o livro didático parece ser que o aluno escreva e imagine exatamente o que se deseja e escreva exatamente o que se pede, na ordem estabelecida pelo autor, da forma como é determinada. Essa tendência à roteirização acaba, na prática de sala de aula, homogeneizando os textos produzidos e construindo, no imaginário do aluno, a noção de que escrever um texto é sempre uma tarefa escolar a mais, obrigatória e vigiada. (idem, p.145)

Com base nestas afirmações, acreditamos que, propondo aos alunos atividades de linguagem significativas, isto é, práticas sociais de leitura e escrita das quais eles possam participar como sujeitos de seu aprendizado, os alunos terão o interesse pela aprendizagem, a qual poderá ser desenvolvida muito mais facilmente, pois não estará moldada nas lacunas do livro didático ou das folhas mimeografadas a serem preenchidas.

Por este motivo, defendemos a relevância de pesquisas que possuem como principal foco o ensino da linguagem escrita, pois através destas investigações podemos identificar os pontos a serem repensados para que o ensino da língua(gens) que ocorre de modo sistemático, na escola, demonstre resultados considerados como positivos, que

para nós significa o aluno participar de seu processo de ensino-aprendizagem e colocar em prática sua escrita sem que o professor direcione sua relação com a linguagem, dando chance para o sujeito-aluno demonstrar que é capaz de produzir seus textos e interpretar aqueles que estão a seu redor.

Em nossa pesquisa anterior, intitulada *Os sentidos na oralidade e na escrita: a autoria na produção infantil*, que foi entregue à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – FFCLRP/USP como monografia de conclusão do curso de Pedagogia, desenvolvemos um trabalho que tinha como sujeitos da pesquisa crianças da última etapa da Educação Infantil, ou seja, crianças que se encontravam em fase de alfabetização. Analisamos como estas crianças ocupavam ou não a posição de autor em suas produções orais e, também, em suas produções escritas, mostrando, assim, que, para desenvolver a função-autor o sujeito não precisa ser ou estar alfabetizado. O conceito de autoria utilizado foi o mesmo de estudiosos da Análise do Discurso de filiação francesa (AD) que consideram autor aquele que historiciza os sentidos (Orlandi, 1996; Pacífico, 2002; Pfeiffer, 1999), que controla os pontos de fuga dos sentidos, a dispersão e a deriva do discurso (Tfouni, 2001), seja ele oral ou escrito. Nessa concepção, o autor cria o efeito de sentido de unidade textual, isto é, o autor constrói seu texto com coesão e coerência, com começo, meio e fim amarrados, o que pode ser observado tanto na oralidade, quanto na escrita. Além disso, no interior deste trabalho foi realizado um paralelo entre as atividades desenvolvidas pelas professoras da escola-campo da nossa pesquisa e a atividade por nós proposta. Com isso, pudemos concluir, que:

Mostrar as múltiplas possibilidades de interpretação e construção de sentidos em relação aos dizeres que circulam na sociedade ou estão presentes no texto de um livro, faz com que os alunos, mesmo que não alfabetizados, sintam-se mais livres e confiantes para que a autoria se instale de maneira mais natural, seja em textos orais ou escritos (Tizioto, 2008).

A fim de dar continuidade aos nossos estudos sobre a aquisição da escrita e, principalmente, sobre como se dá a complexa relação dos sujeitos com a produção textual escrita, iniciamos um novo trabalho.

Neste novo trabalho de pesquisa, damos enfoque às produções textuais de crianças que já estão alfabetizadas, que se encontram no 4º e no 5º ano do Ensino Fundamental. Sabemos que, para muitos, a escrita é um enigma, um objeto difícil de ser

manipulado, conquistado, dominado, e por que não dizer, decifrado. Muitos sujeitos, dentro e fora da escola, têm uma relação de estranhamento com a escrita, de medo, de resistência e, ousamos dizer, de dor. Carvalho (2008) mostra que, mesmo professores não se sentem à vontade para escrever, resistem à escrita, não se autorizam a usá-la. Incomodadas com essa situação, buscamos analisar as produções infantis com o objetivo de investigar como a escrita materializa a complexa e inacabada relação entre linguagem e subjetividade e, como desdobramento dessa análise, objetivamos observar se a aquisição da escrita torna-se mais fácil para a criança do Ensino Fundamental, inclusive para a criança considerada hiperativa, quando o tema a ser desenvolvido por escrito permite que o sujeito-criança marque em seu texto opiniões e sentidos que o afetam e, assim, escreva sobre o tema discutido e estudado em sala de aula.

Pesquisas (Rodrigues e Pacífico, (2007); Carvalho-Dias (2008); Pacífico e Romão (2007); Coracini (1999; 2007) apontam que o ensino da escrita, de modo geral, ocorre de forma descontextualizada, mecânica, ou seja, privilegia-se a aquisição de um código escrito, da grafia e da ortografia em detrimento da produção de textos, coesos, coerentes, significativos. Entrevistas realizadas com professores (Carvalho, 2008) mostram que eles partem do princípio que as crianças, nas séries iniciais, não sabem ler e escrever; logo, segundo essa concepção, o ensino da escrita restringe-se à cópia de letras, das chamadas famílias silábicas, de pequenos textos, escritos na lousa escolar. O resultado dessa prática pedagógica, como sabemos - não apenas pelos estágios e pesquisa de conclusão de curso realizados nas escolas, mas, principalmente, porque a mídia insiste em divulgar números gritantes de alunos que chegam ao Ensino Médio sem dominarem a escrita - , não é nada positivo. Diante desses dados, nossa hipótese é de que, se a escola permitisse ao aluno aprender a escrever para usar a escrita a fim de mobilizar sentidos que lhe instigam a produzir textos, as crianças não teriam tanta dificuldade para escrever.

Giorgenon, Pacífico e Romão (2008, p.35) ao analisarem poemas produzidos por crianças consideradas como casos de inclusão, chegaram à seguinte conclusão:

Pelas análises, pudemos evidenciar o princípio de autoria em poesias de crianças que assumiram a posição de autor e venceram um concurso de poesia. Nas duas últimas análises, observamos o processo de construção da autoria pelos sujeitos M. e D., marginalizados na/pela instituição escolar, cuja ideologia, vinculada à da classe dominante, exclui aqueles que não usam a escrita de acordo com os padrões legitimados por esta classe e, por conseguinte, por esta

instituição, principalmente, no caso analisado, pelo fato de os sujeitos ocuparem o lugar dos alunos da chamada inclusão.

Por ser assim, a investigação em torno dos temas linguagem e subjetividade, a nosso ver, é de grande relevância, já que a linguagem é usada pelas crianças para falarem o/do mundo e, essencialmente, sobre elas mesmas. Surge, então, a necessidade de pesquisar, com mais profundidade, como a criança usa a linguagem verbal escrita em situações nas quais é possível inscrever a subjetividade, em que o discurso do tipo polêmico (Orlandi, 1996) circula em sala de aula, e, a partir dessas condições de produção, pretendemos analisar como a linguagem pode possibilitar a constituição da identidade. Isso porque, defendemos aqui, em consonância com a AD, que o sujeito é constituído pela e na linguagem.

Tendo como base esses conceitos, iniciamos esta pesquisa dando continuidade ao trabalho que realizamos anteriormente; no entanto, buscamos, agora, avançar em nossos estudos, investigando como se dá a complexa relação do sujeito-criança com a escrita, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, e como esta escrita é embebida de subjetividade. Analisamos as produções textuais dos alunos de um 4º ano, de uma escola SESI, de Ribeirão Preto-SP, e de um 5º ano de uma escola pública municipal, de Ribeirão Preto-SP. Temos, então, nesta pesquisa, sujeitos com idade entre nove e dez anos.

Destacamos, neste trabalho, a produção escrita de crianças consideradas, pelas escolas, como alunos com dificuldades de aprendizagem de escrita, os quais são discursivizados pela instituição escolar como alunos que não sabem ler e escrever e, também, os considerados hiperativos. Todavia, consideramos imprescindível registrar que a professora da sala onde os textos foram coletados não considera os alunos como hiperativos ou como alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem, postura que, conforme veremos, faz toda a diferença.

Diante dessas considerações, colocamo-nos as questões que seguem, as quais nortearam nossa investigação: Será que estes alunos realmente apresentam dificuldades para a aprendizagem, ou é a escola que não utiliza métodos e estratégias de ensino que possam proporcionar-lhes uma aprendizagem realmente significativa? Será que a escola permite que eles usem a escrita para construir novos sentidos, ou quer impor-lhes outros, já dados e legitimados pelo LD? Será que os professores não antecipam sentidos de déficit para os alunos? Conforme citamos, Giorgenon, Pacífico e Romão (2009)

demonstram que crianças consideradas como casos de inclusão produzem poemas quando se sentem livres e autorizadas a usar a escrita para pôr em jogo sentidos que lhes são caros.

Dessa forma, pelo fato de entendermos que as séries iniciais do Ensino Fundamental são determinantes para que possamos refletir sobre a aquisição da escrita, analisamos produções de crianças, investigando a forma como estes alunos se colocam como autores de seus textos e como estes textos são utilizados para que eles escrevam suas opiniões e sentimentos acerca do tema discutido, pois sabemos que a relação dos interlocutores com o objeto discursivo interfere na construção dos discursos.

Com base nisso, julgamos relevante que os sujeitos da nossa pesquisa sejam alunos da mesma professora, pois partimos do princípio que, a professora sendo a mesma, o modo como ela conduzirá o ensino possa ser parecido, em ambas as escolas. Sabemos, segundo a AD, que, a posição sujeito muda à medida que mudam os interlocutores; portanto, como os sujeitos-alunos serão outros, já que estamos nos referindo a escolas distintas, o sujeito-professor pode mudar de posição, mesmo sendo o mesmo indivíduo. Apesar disso, temos a hipótese de que nosso *corpus* possa ser melhor constituído ao garantirmos a participação do mesmo sujeito-professor, porque, se uma turma tivesse um professor e, a outra, um professor diferente, as condições de produção discursivas poderiam ter maior variação, o que, talvez não ocorra sendo a mesma professora para as duas turmas.

Estes são os sujeitos da nossa pesquisa, uma professora, alunos do 4º ano da escola SESI e alunos do 5º ano de uma escola pública municipal, os quais produzirão textos cujas marcas linguísticas serão por nós analisadas. A partir deste *corpus*, analisaremos como estes alunos usam a linguagem e como a escrita se apresenta embebida de subjetividade. A esse respeito, consideramos relevantes as palavras de Coracini (2007, p.136) ao dizer que:

(...) apoiada em Lacan (1964), que, ao falar/escrever, o sujeito mais se diz do que diz, isto é, o sujeito se inscreve na escritura (investindo-se nela) como traços invisíveis em seu corpo (Costa, 2001) (...) falar de si ou do outro, enfim, falar ou escrever sobre algo é sempre interpretar e interpretar significa “inventar”, construir uma verdade (...)

Pela citação acima temos que o sujeito se inscreve na escrita, já que pela escrita ele materializa a interpretação que faz sobre os sentidos que circulam a seu redor; é a subjetividade inscrita na escrita.

Analizamos as produções escritas cujo tema foi proposto pela própria professora das turmas. A professora trabalhou com a sala, sem nossa presença e, depois, numa conversa ela nos contou como ocorreram as atividades propostas, qual foi sua estratégia, o que as crianças disseram, como se comportaram e, então, as redações produzidas ficaram conosco, para análise. O tema proposto tinha como objetivo suscitar a subjetividade do aluno, já que os sujeitos tiveram de ler e interpretar textos sobre a “família”. A nosso ver, ao produzir sentidos sobre família os sujeitos-alunos podem falar de suas vidas, de suas vontades, seus desejos, seus pontos de vista, suas relações com as pessoas com as quais convivem, expressando sentimentos acerca disso.

Os textos aos quais pretendemos dar maior destaque, durante o processo de análise, são as produções de crianças discursivizadas pela escola como crianças com dificuldades de aprendizagem de escrita e, também, aquelas consideradas hiperativas. Por meio das produções escritas identificamos as marcas linguísticas presentes nestes textos para investigar a circulação da subjetividade dos sujeitos-alunos na produção textual.

Ao tratar sobre Análise do Discurso e método, Orlandi (2008) discorre que o método determina o objeto e que um fato ou acontecimento pode ser observado sob vários pontos de vistas e perspectivas, e isto, origina uma multiplicidade de diferentes objetos de conhecimento, cada um com suas características. Pensar que sujeito e sentido se constituem juntos, no texto, é entender a Análise do Discurso não como uma metodologia aplicada a um objeto do conhecimento, mas como uma teoria de interpretação que nos leva a perceber as marcas linguísticas, o funcionamento discursivo, a inscrição da língua na história, assim como, as condições de produção do discurso, num movimento da análise do *corpus* com a teoria, a partir do qual se pode chegar aos gestos de interpretação, e estes não estão prontos, como um modelo a ser seguido, mas se constituem a cada leitura. Sobre isso, Ferreira (2008, p.17) escreve:

decorre o interesse de várias áreas das ciências humanas pelo *formidável* ‘método da Análise do Discurso’, como se ele fosse descartável da teoria e pudesse circular com autonomia. Ocorre que esse método não é ‘modelo’ para a compreensão e interpretação dos discursos; ele não existe pronto, pré-fabricado, nem aceita ‘encomendas’. Ele precisa ser a cada procedimento de análise,

construído, trabalhado, em parceria indissociável com a teoria crítica onde é forjado.

Neste processo de construção da linguagem, temos que o analista compreende o movimento da interpretação por meio da fundamentação teórica da Análise do Discurso, em especial, pela análise das condições de produção do discurso, dispositivo teórico que permite ao analista, mesmo sendo interpelado pela ideologia, duvidar dos sentidos legitimados e buscar os indícios presentes nos textos e a inscrição do sujeito em determinado espaço socioideológico para compreender a singularidade da existência do enunciado produzido. Vale aqui, ressaltar que, o conceito de condições de produção será explicado de forma mais detalhada no capítulo a seguir.

Nossa análise estará baseada no paradigma indiciário proposto por Ginzburg (1980). Para o autor, os indícios deixam de ter um caráter místico como tinham na Antiguidade e adquirem um caráter científico, cuja interpretação deve ser baseada em teorias. Segundo o autor (in Orlandi, 1993, p. 54):

As marcas são pistas (Ginzburg, 1980). Não são encontradas diretamente. Para atingi-las é preciso teorizar. Além disso, a relação entre as marcas e o que elas significam é tão indireta quanto é indireta a relação do texto com as suas condições de produção. No domínio discursivo não se pode, pois, tratar as marcas ao modo “positivista”, como na lingüística.

Com base no exposto, concordamos com Pacífico (2002) em que tendo no paradigma indiciário um suporte para as análises, que não são pré-determinadas, o analista do discurso estudará os indícios a partir de marcas linguísticas e, para nossa pesquisa, trabalhar com estes indícios será extremamente relevante para podermos compreender como estas marcas ou pistas aparecem e significam no modo de funcionamento das produções textuais dos sujeitos-crianças.

Feitas essas considerações introdutórias, apresentamos ao leitor a organização textual do nosso trabalho: no primeiro capítulo, temos a fundamentação teórica, na qual apresentamos a teoria que sustenta nossa pesquisa, a saber, a Análise do Discurso de linha francesa (AD) e nosso olhar como analistas. Aqui, também, aprofundamos o conceito de subjetividade, o qual é o ponto fundamental de nossa pesquisa, já que investigamos nas produções escritas das crianças marcas de subjetividade.

No segundo capítulo, discutimos brevemente a questão da hiperatividade em torno do aluno classificado pela instituição escolar como hiperativo ou com dificuldades

de aprendizagem. Não nos estendemos muito nessa questão, pois nosso objetivo, aqui, não é realizar um trabalho conceitual sobre hiperatividade, mas sim, especular sobre como o discurso que circula na escola sobre hiperatividade, e, também, sobre dificuldade de aprendizagem, pode interferir no desenvolvimento da escrita do sujeito-aluno.

No terceiro capítulo, procedemos às análises acerca das produções escritas dos alunos e apresentamos os resultados obtidos em relação às marcas de subjetividade e também ao processo de assunção da autoria nas redações que constituem nosso *corpus* como um todo.

No quarto capítulo, analisamos, especialmente, as produções escritas dos alunos considerados como hiperativos ou com dificuldade de aprendizagem. Aqui, tentamos mostrar que estes alunos quando se sentem autorizados a escrever e a interpretar conseguem produzir discursos, rompendo com a paráfrase e colocando a polissemia em circulação. Além disso, mostramos também neste capítulo, se conseguimos encontrar marcas de subjetividade e de autoria nas redações destes alunos discursivizados como alunos que apresentam dificuldades no aprendizado da leitura e da escrita. Por fim, na última parte, apresentamos nossas considerações sobre os resultados obtidos durante as análises.

Ao propor o trabalho para as crianças, a professora explicou que o desenvolvimento deste dar-se-ia para ajudar outras professoras a realizarem um trabalho de pesquisa. Os alunos ficaram curiosos para saber como são as pesquisadoras e fizeram perguntas como estas: Essas professoras são legais? Qual a idade delas? Elas são bonitas?

Cada aluno produziu três textos acerca do tema. No primeiro dia, foi proposto que os alunos escrevessem a partir do enunciado “Toda família é assim:”, no segundo dia, a professora trabalhou uma música intitulada *Família*, do grupo musical Titãs e, no terceiro encontro, foi trabalhado um poema de Drummond, *Infância*, como ponto de partida para a escrita. Tanto a música quanto o poema abordam o tema família em seu conteúdo.

A primeira produção textual foi realizada após uma breve discussão sobre o tema, na qual as crianças contavam como é a sua própria família. Nesse dia, o enunciado “Toda família é assim:” foi proposto pela professora como ponto de partida para a escrita. Mas logo que iniciaram a produção textual, os alunos começaram a perceber que nem toda família é igual e questionaram a professora, perguntando se

realmente deveriam usar o enunciado proposto por ela para o início do texto. A docente respondeu que eles tinham razão, já que uma família não é igual a outra, e deixou as crianças livres para interpretar e escrever. Mesmo que num primeiro momento a atividade proposta tenha se apoiado na paráfrase, em momento posterior, os alunos sentiram necessidade de romper com o sentido determinado pela professora e esta permitiu que a polissemia emergisse durante a sua aula.

A segunda produção foi em torno do texto musical do grupo Titãs. Depois do estudo do texto, as crianças deveriam descrever qual a semelhança entre a família descrita na música e a sua própria família.

No terceiro texto, o poema *Infância*, de Carlos Drummond de Andrade, foi usado como base para a produção textual das crianças. Aqui, as crianças deveriam descrever a família retratada neste poema.

A professora das turmas tentou, o tempo todo, criar condições de produção favoráveis para que os alunos escrevessem sobre o tema, de forma a se colocarem como autores de seus textos. Mesmo que no começo da atividade escrita esta professora tenha proposto uma atividade ancorada na paráfrase, já que os alunos deveriam seguir um modelo dado, ao perceber que seus alunos sentiram necessidade de romper com os sentidos por ela determinados, a professora não se opôs a esse movimento e deixou que as crianças tivessem seus próprios gestos de interpretação, sem terem de seguir modelos prontos, conforme veremos no capítulo dedicado às análises.

Capítulo I

Fundamentação Teórica: a análise do discurso e a subjetividade

Capítulo I

Fundamentação Teórica: a análise do discurso e a subjetividade

“Preservamos um pensamento muito tempo depois que o pensador parou de pensar e nos tornamos participantes de um ato de criação que permanece aberto.”

(Alberto Manguel)

Todo o trabalho é fundamentado na Análise do Discurso de ‘linha francesa’ (AD) e, por esse motivo, apresentamos alguns conceitos importantes para esta linha de estudo, os quais foram relevantes para o desenvolvimento de nossa pesquisa. A AD preocupa-se com o discurso, com o movimento ou prática da linguagem e com a produção dos sentidos; essa teoria leva em consideração os gestos de interpretação dos sujeitos e os mecanismos da linguagem como parte dos processos de significação.

A AD toma como objeto de estudo o discurso, entendido como efeito de sentido construído pelos interlocutores, na produção de dizeres. Para realizar pesquisa conforme a perspectiva discursiva, faz-se necessário compreender a constituição dos sujeitos e dos sentidos, as condições de produção dos discursos e sentidos neles presentes. Por condições de produção, entendemos as circunstâncias de um discurso, a saber: a relação dos interlocutores (quem fala o quê para quem, a partir de quê lugar); o contexto sócio-histórico subjacente à produção discursiva; as condições materiais do dizer e a ideologia. Portanto, o contexto sócio-histórico não é neutro, ou seja, não é apenas o relacionamento de emissor, receptor, mensagem, código e canal, uma vez que ao considerá-lo, o analista pode compreender o processo de construção do sentido do discurso. Podemos colocar aqui que, emissor e receptor realizam ao mesmo tempo o processo de significação e não podem ser considerados isoladamente, já que os dois estão envolvidos com as condições de construção dos sentidos. Pelo estudo do discurso pode-se constatar o “modo social de produção da linguagem”. Segundo Orlandi (2008, p.17), temos que:

Na perspectiva da análise do discurso, entretanto, tomar a palavra é um ato social com todas as suas implicações: conflitos, reconhecimentos, relações de poder, constituição de identidades, etc.

Para Pêcheux (1995), a Análise do Discurso está inserida num campo que compreende a articulação do materialismo histórico (pensamento marxista), como teoria das formações sociais e suas transformações; a Linguística, como teoria dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação; a teoria do discurso, como a teoria da determinação histórica dos processos semânticos. Dessa forma, para a Análise do Discurso, o discurso é o objeto teórico e o texto é o objeto empírico, concebido, para efeito de análise como uma materialidade linguística que apresenta começo, meio e fim. É pelo texto, não importa sua extensão, sequer se ele é oral ou escrito, que o discurso pode ser analisado.

Segundo Pacífico (2002), o sistema linguístico, considerado como a organização de estruturas fonológicas, morfológicas e sintáticas, funciona com certa autonomia e é o mesmo para todo falante, independentemente, da ideologia. No entanto, os discursos, embora utilizando o mesmo sistema linguístico, não são os mesmos; os processos discursivos acontecem através da linguagem “e não enquanto expressão de um puro pensamento, de uma pura atividade cognitiva, etc., que utilizaria “acidentalmente” os sistemas linguísticos” (Pêcheux 1995, p.91). Então, podemos dizer que as relações de linguagem são relações de sujeitos e de sentidos e seus efeitos são múltiplos, variados, polissêmicos.

O conceito de sujeito sustentará nossa pesquisa. Dessa forma, precisamos ressaltar que, sujeito, na teoria discursiva, não coincide com o sujeito da psicologia, posto que, não é um indivíduo empírico; sequer com a noção de sujeito gramatical. O indivíduo, desde seu nascimento, é envolvido por uma rede de significantes, apreendido pela linguagem a sua volta. Ao produzir discursos, o indivíduo, capturado pela ideologia, passa a ser sujeito discursivo, ou seja, é concebido como uma posição discursiva. Podemos dizer que o sujeito discursivo é um ser social que deve ser investigado no espaço coletivo, levando em consideração seu lugar social, sua ideologia e sua história. Pela perspectiva discursiva, é se inscrevendo na história que a linguagem faz sentido para os interlocutores. Como nosso trabalho visa a uma análise discursiva, podemos discutir o conceito de sujeito a partir da noção de identidade do sujeito, proposta pela AD. Para Indursky (in Orlandi, 1998, p. 190):

Em uma formação social como a nossa, há um complexo de formações discursivas interligadas. E o sujeito, ao identificar-se em uma delas, com ele estabelecendo uma relação de identidade, ao mesmo tempo que diverge, opõe-se ou antagoniza-se com as demais posições de sujeito, próprias a outras formações discursivas.

Com base na citação, temos que, o sujeito identifica-se com determinados sentidos e não com outros e, a partir disso, ele passa a construir sentidos filiados à determinada formação discursiva. O que nos interessa, no tocante a essa questão, é investigar quais sentidos capturam e facilitam a relação do sujeito com a escrita e quais sentidos não despertam seu interesse; daí, ele pode rechaçar a escrita, dizer que não sabe, não quer ou não gosta de ler e de escrever. De acordo com Orlandi (1996, p.188), “Por isso, para nós, ser na linguagem é ser estranho, isto é, ser sujeito, em termos de discurso, é ser fora-de-si, é dividir-se”. Ainda Orlandi (idem):

De forma geral, podemos dizer que o sujeito da linguagem não é um sujeito-em-si, mas tal como existe socialmente e, além disso, a apropriação da linguagem é um ato social, isto é, não é o indivíduo enquanto tal que se apropria da linguagem uma vez que há uma forma social dessa apropriação.

Sustentados pelos pressupostos discursivos, defendemos que cada sujeito produz seu discurso de acordo com a posição que ocupa na sociedade; por esta razão, uma mesma palavra pode apresentar significados diferentes para sujeitos que ocupam posições sociais diferentes, pois aqui estão em jogo formações discursivas e ideológicas diferentes. De acordo com Fernandes (2005, p.29), “o sujeito discursivo é constituído na interação social, não é o centro do seu dizer, em sua voz, um conjunto de outras vozes, heterogêneas, se manifestam. O sujeito é polifônico e é constituído por uma heterogeneidade de discursos.” Isso significa que o sujeito é marcado pela interferência de outros discursos. A esse respeito, Pacífico (2002, p. 10) aponta:

Estas posições são determinadas por representações imaginárias, e são, portanto, inconscientes, determinadas pela estrutura socioeconômica e, também, ideológica, que faz parecer natural o sujeito produzir “seu” discurso daquela maneira e não de outra, “e este mecanismo leva os sujeitos, interpelados pela ideologia, a acreditarem, por exemplo, que falar errado é próprio das classes trabalhadoras”, e também os leva a agir como se esse efeito ideológico fosse algo inevitável.

De acordo com Orlandi (2003), o sentido não existe em si, mas é constituído pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas, ou seja, sentido e significado têm relação íntima com a exterioridade, com o que está ao redor do sujeito. Os sentidos não estão só nas palavras, nos textos, mas na relação com a exterioridade que penetra a linguagem, nas condições em que os sentidos são produzidos e que não dependem da intenção dos sujeitos. A

partir disso, podemos inferir que a construção dos sentidos não depende da vontade do sujeito, mas sim, da relação que a língua estabelece com a história, com a divisão de classes e com a ideologia. Ideologia, aqui, entendida como um mecanismo de naturalização dos sentidos.

Ainda tocado pelo conceito de ideologia, Pêcheux (1995) complementa que não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia: o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido. Além disso, também não podemos nos esquecer de que todo sujeito se encontra filiado a uma dada formação discursiva. É a formação discursiva que define como e o que pode e deve ser dito pelo sujeito, ou melhor, os sujeitos produzem sentidos e significados de acordo com a maneira como compreendem a realidade política e social em que estão inseridos (Fernandes, 2005).

Uma formação discursiva apresenta, em seu interior, vários discursos ou interdiscurso; é o interdiscurso que possibilita a transformação de um enunciado em outro, já que todo discurso é marcado por enunciados que o antecedem e o sucedem. O interdiscurso é entendido pela AD como um conjunto de formulações feitas e já esquecidas que influenciam o que o sujeito diz. Então, podemos dizer que, as palavras significam pela história e pela língua. O que é dito em outro lugar também significa nas nossas palavras.

Pelas palavras de Orlandi (2003) temos que as palavras que chegam até nós em nosso cotidiano, já nos chegam carregadas de sentidos e que não sabemos como estes sentidos foram constituídos, mas, mesmo assim, eles significam em nós e para nós. Ou seja, discursos e sentidos são construídos pelo sujeito de acordo com os processos de identificação ou (des)identificação dele com as formações discursivas que circulam em dado momento social.

Por esses conceitos temos que, a produção linguística deve ser considerada no momento de sua constituição, pois o que importa é o contexto sócio-histórico no qual o discurso foi produzido. Ao entrar em contato com os vários enunciados e discursos que circulam em meio ao seu grupo de convívio, o sujeito é envolvido por uma rede de significantes e se torna sujeito discursivo.

Em complemento à discussão acima, podemos citar o conceito de Pêcheux (1997) sobre o arquivo e o conceito de memória discursiva como relevantes para nosso trabalho. Tais conceitos nos fazem refletir sobre dizeres e discursos que circulam na

sociedade e que exercem poder sobre os modos do sujeito compreender, ler e interpretar a realidade e o mundo.

Segundo Orlandi (1999, p. 32), “O dizer não é propriedade particular. As palavras não são só nossas.” As palavras nos chegam carregadas de sentidos, marcadas por significados que vêm das relações sociais, o que nos permite inferir que há sempre um já-lá (Pêcheux, 1999), ou seja, uma memória do dizer, anterior ao ato da enunciação do sujeito (Pêcheux, 1969). Essa memória é uma memória discursiva, isto é, entendida como um saber sobre, como sentidos já dados anteriormente. Conforme Pêcheux, (1999, p. 52):

[...] memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os 'implícitos' (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos transversos etc) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível.

Desse modo, para que nossas palavras façam sentido, é preciso que elas já tenham sido ditas em outros momentos, em outros contextos sócio-históricos. E para se entender o modo como elas significam é preciso entender as relações entre os significantes e os contextos das condições de produção do sentido. Essa concepção da memória do dizer nos conduz ao conceito de arquivo, proposto por Pêcheux (1997, p. 56) “como campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão”, tal qual já apresentamos. Este campo citado pelo autor não diria respeito a um grupo de documentos físicos a serem guardados, mas a zonas da memória a que o sujeito do discurso teve acesso, a espaços de dizer e a regiões de sentidos aos quais ele teve contato e se filiou em outros momentos.

A subjetividade, na teoria discursiva, está relacionada à historicidade, isto é, a subjetividade deve ser compreendida pelo acontecimento do texto como discurso, o trabalho dos sentidos nele (Orlandi, 2003), visto que a construção de sentidos e a história, ou seja, o discurso possui relação com a exterioridade, pois é apreendido no social e para sua compreensão é preciso considerar os aspectos ideológicos e históricos.

Além disso, podemos considerar a relação do sujeito com o outro/OUTRO um aspecto muito relevante para a constituição do dizer e, também, importante para os processos interpretativos, uma vez que, a subjetividade e a identidade do sujeito são também constituídas através do olhar do outro. Tomando a escola e a sociedade como exemplos, podemos dizer que os gestos de interpretação que o sujeito pode realizar

acontecem em relação aos discursos que circulam ao seu redor, isto é, o que família e escola discursivizam, as imagens dos referentes por elas construídas, enfim as representações que elas constroem sobre as coisas que cercam o sujeito constituem e afetam o modo como ele se vê e o como ele pensa ser visto pelos outros. Conforme Coracini, (2007, p. 51):

Não seria aproximadamente isso o que afirma Lacan quando diz que o sujeito – sempre sujeito da linguagem – se institui e se constitui no e pelo espelho do olhar do outro, outro que o identifica e com quem se identifica, outro que lhe imprime a sensação de inteireza, de completude, camuflando ou encobrindo a sua natureza heterogênea, esfacelada, clivada, furada? Constituído na falta e pela falta, o sujeito (se) constrói uma identidade (que ele crê transparente), constrói sua morada para nela habitar, na ilusão de, assim, poder se definir (identificar-se a si próprio), se encontrar com o outro (identificar-se ao outro), ao mesmo tempo semelhante e diferente.

Por essa citação, temos que o sujeito é heterogêneo, já que o olhar e o dizer de outros sujeitos fazem parte de sua formação, da formação de sua identidade como sujeito. O que é expresso pelo enunciador não pertence somente a ele, pois em todo discurso as vozes, mesmo que distantes, anônimas, quase imperceptíveis, são percebidas. Ou nas palavras de Authier-Revuz (1982, p. 141): “por trás de uma aparente linearidade, da emissão ilusória de uma só voz, outras vozes falam.” Destacamos aqui, que o conceito de heterogeneidade será discutido de maneira mais detalhada no próximo capítulo deste trabalho.

Entendemos que para refletir sobre subjetividade faz-se necessária a reflexão de outro ponto que julgamos fundamental para sustentar nossa pesquisa, o qual consiste em considerar o modo do funcionamento discursivo, tal qual proposto por Orlandi (1993). A autora entende que, a partir do funcionamento discursivo, o discurso pode ser analisado em três tipos: o lúdico, o polêmico e o autoritário. Segundo a autora, no discurso lúdico, a polissemia é aberta. No polêmico, há um equilíbrio entre a paráfrase (repetição do mesmo) e a polissemia (o novo). No discurso autoritário, a polissemia é contida e a paráfrase ocupa plenamente o lugar do repetível.

Julgamos pertinente marcar que, para nós, o tipo de discurso que circula na sala de aula interfere, com certeza, nas produções textuais dos alunos, isto é, tanto os textos orais quanto os textos escritos, produzidos pelos alunos, são influenciados pelo funcionamento do discurso pedagógico, pelo discurso que está presente e predomina o ambiente escolar. Na concepção de Orlandi (idem), o que funciona, na escola, é o

discurso pedagógico do tipo autoritário. No entanto, a autora e, também, Pacífico (2002; 2006; 2007); Giorgenon, Pacífico e Romão (2008) defendem que, na escola deve circular o discurso polêmico, pois só a disputa do objeto discursivo, a reversibilidade de papéis dos interlocutores (no caso, professores e alunos) é que pode sustentar uma prática pedagógica pautada no diálogo, na polifonia, que permita o acesso do aluno ao interdiscurso, enfim, ao conhecimento. Segundo Giorgenon, Pacífico e Romão (2008, p. 30):

Na opinião das próprias crianças ouvidas por nós, o interessante para elas foi poder criar porque se sentiram à vontade e, também, a vontade de escrever, pois, nas aulas de poesia, o discurso autoritário deu lugar para os discursos lúdico e polêmico. Sendo assim, as crianças, assumindo a posição de sujeitos-autores, mostraram que o discurso autoritário, para elas, é enfadonho e, para nós, improdutivo.

As falas das crianças confirmam o que os estudos de Orlandi (1996); Pacífico (2002; 2007); Coracini (2007); Gallo (1992; 1994); Pfeiffer (1996), entre outros, têm demonstrado, isto é, que ao instaurar o discurso polêmico, na escola, os sujeitos sentem-se motivados e autorizados a produzir sentidos, a usar a escrita, a inserir-se no interdiscurso pelo próprio intradiscursos. Defendemos que a mudança na prática pedagógica pode transformar a relação dos sujeitos com os saberes e, no caso do nosso estudo, com a escrita.

Subjetividade e (em) discurso polêmico

Aqui, iniciamos novo capítulo para um estudo mais aprofundado sobre o conceito de subjetividade. Este aprofundamento torna-se necessário já que este conceito norteia todo o desenvolvimento de nosso trabalho, com base nos estudos da Análise do Discurso (AD).

Ao pesquisarmos sobre subjetividade, encontramos também o conceito de identidade sendo citado e explicitado em alguns trabalhos (Coracini, 1999; 2007; Pêcheux, 1997; Foucault, 1995; Navarro-Barbosa, 2004) e, em alguns casos os dois conceitos apareceram em um mesmo texto. Estes conceitos caminham juntos no processo de construção do sujeito. Podemos dizer que a subjetividade está no interior do sujeito, diz respeito às suas vontades, desejos, sentimentos, e ao modo como o sujeito se

(d)escreve e fala de si. Já a identidade diz respeito àquilo com que o sujeito se identifica, com circunstâncias, atitudes e até mesmo discursos que de alguma forma fazem sentido para ele. Mas, para entendermos um pouco mais sobre esses conceitos nos voltamos para o que defende a AD.

Pela AD, temos que sujeito e sentido se constroem pela/na linguagem e que esta construção tem grande relação com as práticas discursivas vividas pelo sujeito, em sociedade. A história vivida pelo sujeito, suas crenças, maneiras de agir, constituem o sujeito mesmo que este não perceba - pois está preso aos dois esquecimentos (Pêcheux, 1995), conforme veremos - mas ao usar a linguagem tudo isso aparecerá de alguma forma, por meio de certas marcas linguísticas.

Podemos dizer, então, que as práticas discursivas do grupo de convívio e os acontecimentos do dia a dia afetam a subjetividade, isto é, fazem parte da maneira como o indivíduo se posiciona como sujeito. Em outras palavras, o sujeito se define na linguagem, no contexto, na interação com o outro, já que é por este percurso que o sujeito se identifica ou não com os sentidos presentes ao seu redor. Quando se estuda linguagem, sujeito e sentido é inevitável investigar a subjetividade, pois a subjetividade está inscrita na posição sujeito.

Discurso, como sustenta a AD, é algo que não é estático, está sempre em movimento e em constante transformação, é algo inacabado que sempre pode se transformar em outro discurso, posto que o momento e as circunstâncias de enunciação se modificam rapidamente. Para Pêcheux (1983, p. 53), “todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente para derivar para um outro” o que é significativo para a AD, pois o sentido não é compreendido como uma unidade fixa, porque é histórico e, por isso, pode deslizar-se para outro. Assim também é a história, pois a cada momento esta se transforma, o que afeta sujeitos e sentidos.

Por este motivo, a subjetividade e a identidade do sujeito estão em constante transformação, já que cada momento vivido pelo sujeito pode causar efeitos no seu processo de subjetivação, na forma de se colocar como sujeito. Entendemos, diante disso, que sujeito, sentidos, subjetividade têm a ver com as condições sócio-históricas, ou seja, com a exterioridade, que é constitutiva do sujeito e da linguagem. E é por isso que não podemos pensar em estudar discurso e práticas discursivas sem levar em consideração o conjunto das práticas sociais vivenciadas pelo sujeito.

falar de si, é de algum modo, criar (construir) uma história, uma narrativa, uma ficção que se torna, pela discursividade, uma verdade, melhor dizendo, uma realidade. (Coracini, 2007, p.117).

Cada discurso ou enunciado produz sentidos de acordo com a relação que estabelecem com outros discursos ou enunciados que os precedem ou os sucedem. Além disso, os sentidos e significações se diferenciam conforme a época e contexto em que ganham existência, de acordo com as práticas discursivas ali envolvidas e de acordo com os sujeitos que participam da construção do discurso, uma vez que sujeitos diferentes possuem formas diferentes de interpretar e ler. Então, temos que a linguagem não é um mero instrumento externo de comunicação e transmissão de informação, mas uma forma de atividade existente entre os protagonistas do discurso. Em funcionamento, a língua se transforma em discurso, que é o estabelecimento do diálogo; não podemos pensar a língua apenas como um sistema ou estrutura, pois desta forma todo o processo de significação e de mudança linguística seria bloqueado.

Discurso, então, pode ser entendido como uma construção de sentidos constituída por um conjunto de relações; relações sociais que irão determinar o que dizer, quando e de que modo. Junto destas relações sociais se encontram as formações discursivas e ideológicas que também interferem na maneira como o sujeito produz discursos, sentidos e interpretações.

Retomando o que já apresentamos na fundamentação teórica sobre formações discursivas, a fim de refletir melhor sobre subjetividade, destacamos que para Pêcheux, as formações discursivas são relacionadas com outras formações discursivas, referidas como ‘interdiscurso’ e os significados específicos de uma FD são determinados pelo exterior, em sua relação com o interdiscurso. No entanto, os sujeitos não estão conscientes desta determinação externa, percebendo-se como fonte dos significados de uma FD, quando eles são, na verdade, seus efeitos. Uma FD não é um espaço estrutural fechado, pois é constitutivamente ‘invadida’ por elementos que vêm de outro lugar” (Pêcheux 1997, p.314).

Ao estar envolvido em um momento discursivo, o sujeito coloca em jogo a memória e o arquivo aos quais tem acesso sobre o assunto, sobre o tema discutido. Mesmo sem perceber, utilizamos discursos, frases, palavras já ditas anteriormente para produzirmos um novo discurso, em um novo momento discursivo. Aqui, devemos lembrar o conceito de esquecimento proposto por Pêcheux (1995), uma vez que o sujeito “esquece” que já ouviu certos discursos para poder ter a ilusão de que as

palavras que estão sendo ditas são suas, que ele é o dono de seu dizer. Esse movimento de recorrência à memória também influencia a constituição da subjetividade, pois sempre que a memória reverbera ocorre a produção de um novo sentido, nunca o mesmo. Além disso, o sujeito também acredita estar nas suas mãos o controle de sua subjetividade e de sua identidade, o que é um equívoco já que tudo o que está ao redor do sujeito influencia a sua constituição, a sua formação como sujeito, ou melhor, a forma-sujeito (Pêcheux, 1995).

Julgamos relevante apresentar aqui o conceito de forma-sujeito proposto por Pêcheux. Segundo o autor, sob a aparência de autonomia, a forma-sujeito dissimula o assujeitamento do sujeito. Para Pêcheux (1995, p. 167):

A forma-sujeito (pela qual o “sujeito do discurso” se identifica com a formação discursiva que o constitui) tende a absorver-esquecer o interdiscurso no intradiscurso, isto é, ela simula o interdiscurso no intradiscurso, de modo que o interdiscurso aparece como o puro “já-dito” do intradiscurso, no qual ele se articula por “co-referência”.

Pela forma-sujeito temos que o sujeito produz sentidos colocando em jogo as formações ideológicas e discursivas a que se filia. O sujeito acredita ser o dono de seu dizer, mas na realidade o sujeito é afetado pela exterioridade, isto é, o sujeito é determinado pela exterioridade na sua relação com os sentidos. Então, a subjetividade deve ser compreendida através da historicidade, levando em consideração a época e a sociedade em que o sujeito vive, e das formações discursivas que podem circular, a cada momento. Por Althusser (1978), autor que influenciou alguns estudos de Pêcheux, sabemos que a forma-sujeito, de fato, é a forma histórica de qualquer indivíduo, agente das práticas sociais.

Explicando melhor o conceito de esquecimento, para Pêcheux (1995) o sujeito caracteriza-se por dois esquecimentos: no esquecimento no. um, o sujeito tem a ilusão de que é o criador absoluto do seu discurso, a origem do sentido, apagando tudo que remeta ao exterior da formação discursiva que o captura. No esquecimento no. dois, o sujeito tem a ilusão de que tudo que ele diz tem apenas um significado que será captado pelo seu interlocutor, ou seja, que aquilo que ele diz só poderia ser dito daquela maneira. Em suma, nos dois esquecimentos há a ilusão de que o discurso caracteriza-se pela retomada do já dito, tendo o sujeito a ilusão de que sabe e controla tudo o que diz.

Se o sujeito acredita-se o centro e origem do dizer, ao dizer “eu” ele imagina-se inaugurando sentidos e não participando de um processo discursivo em constante

movimento, segundo o qual os sentidos podem ser retomados ou apontar para novas direções, novas significações. E nesse curso, sujeitos e sentidos se (trans)formam. Navarro-Barbosa (2004 p.121) confirma a ideia de constante transformação do sujeito: *“(...) a identidade não é algo definitivo e acabado. O que existem na verdade são práticas de subjetivação que produzem identidades, por isso a identidade é um processo que está em constante mutação”*. Ou seja, uma mesma palavra, enunciado, ou discurso não possui o mesmo sentido para pessoas diferentes ou utilizados em momentos, contextos diferentes. A cada nova utilização ou atualização há o aparecimento do novo, pois não podemos nos esquecer de que a historicidade intervém, atualizando e transformando os sentidos.

Podemos, aqui, lembrar o que a AD postula sobre a interferência da posição social ocupada pelo sujeito no uso e sentido que as palavras recebem e, como consequência, ao mudar de posição social, há mudança de posição discursiva de um sujeito para outro. Por exemplo, a posição ocupada pelo professor - sujeito que, pelo imaginário social, detém o conhecimento, o poder, a autoridade em ambiente escolar- , pode fazer com que ele produza um discurso muito diferente do discurso produzido pelo sujeito-aluno, já que o aluno ocupa um lugar imaginado como sendo o de aprendiz, daquele que ainda não possui o conhecimento e que deve obedecer às regras impostas por aqueles que mais sabem. Segundo Piovezani Filho, (2004, p.152):

(...) o corpo e a língua são materialidades simbólicas, sobredeterminadas por demandas imaginárias, por meio das quais são processados modos de subjetivação próprios da configuração específica de uma sociedade na história, de modo que a subjetividade se construa, seja construída com e no corpo, com e na linguagem, mas, também, com e no espaço (nunca vazio de sentidos) da cidade.

Não podemos nos esquecer de que a subjetividade também é construída pelo olhar do outro, pois nos vemos pelo olhar e pelo dizer do outro e muitas características da imagem que construímos de nós mesmos vêm do outro, já que o discurso do outro nos atravessa e nos constitui como sujeito, construindo, no nosso imaginário, sentidos sobre nós mesmos, sentidos com os quais nos identificamos, ou não. Com tudo isso, podemos dizer que na construção do sujeito “o aspecto social se faz presente: o sujeito é também alteridade, carrega em si o outro, o estranho, que o transforma e é transformado por ele.”(Coracini, 2007, p.17).

Desde seu nascimento, a criança se constitui na/pela linguagem, é falada e passa a falar, encontra-se mergulhada, rodeada pelas práticas sociais e discursivas presentes na sociedade em que irá crescer. Além disso, a criança desde pequena observa e interpreta como os outros sujeitos a sua volta a veem. Pais, familiares, amiguinhos, professores, todos constroem discursos e opiniões e isso influencia o processo de construção da subjetividade, da identidade e, também, a linguagem (escrita ou oral) da criança.

E é tendo como foco principal a subjetividade de sujeitos-crianças que desenvolvemos este trabalho, já que através das produções escritas destes sujeitos, observaremos como ocorre a emergência da subjetividade inscrita na linguagem escrita, como os sujeitos da pesquisa usam a escrita para expressar os sentidos com os quais se identificam acerca do tema proposto para suas produções textuais.

Analizamos a escrita das crianças, mas tendo como ponto fundamental de sustentação de nossas análises a postura e atuação da professora em sala de aula, já que as condições propiciadas aos alunos para a produção textual podem afetar a forma como estas crianças escrevem. Cabe ao docente permitir a circulação do discurso polêmico (Orlandi, 1993) para que seus alunos se sintam mais confiantes e próximos da escrita. Por isso, o professor não deve impor um modelo correto e único para a produção de um texto; ele deve deixar que múltiplos sentidos e significados sejam explorados e mostrados pelos sujeitos alunos.

Defendemos, também, neste trabalho, que ao permitir que o aluno escreva de forma mais livre e sobre assuntos que lhe interessem ou que estejam ligados às suas práticas sociais, as aulas para o ensino da linguagem se tornam mais gostosas e interessantes para o sujeito-aprendiz, pois a produção textual não fica presa a modelos e ele passa a ter vontade de escrever, pode identificar-se com a escrita, o que está de acordo com o trabalho de Carvalho-Dias (idem, p. 61), que chegou à seguinte conclusão:

Compreender que a escrita faz sentido para o sujeito quando esta atividade de linguagem lhe permite falar de si, quando deixa de ser uma atividade de cópia, de transcrição de trechos de determinado texto, de preenchimento de lacunas, cujos sentidos foram tecidos por outro sujeito, autor do livro didático, professor, autores de textos literários, enfim.

Acreditamos ser de grande valia retomar, aqui, Orlandi (1996) e a tipologia do discurso proposta por esta autora, já citada anteriormente, para entendermos um pouco mais sobre a subjetividade do sujeito e sua construção em discurso polêmico. Entendemos que a forma como se disputa o objeto do discurso interfere em como o sujeito irá produzir e construir sentidos. Para a autora, temos que de acordo com o funcionamento do discurso, isto é, de acordo com a relação estabelecida entre sujeitos e objeto discursivo, o discurso pode ser classificado em três tipos: lúdico, autoritário e polêmico.

No discurso lúdico, a polissemia presente é aberta, não é controlada, proporcionando assim, infinitas possibilidades de interpretação para os sujeitos envolvidos no momento discursivo. Aqui, a interpretação não é dirigida, pois não há sentidos e objetos discursivos determinados.

No discurso autoritário, ocorre a contenção da polissemia e é apenas um dos sujeitos quem determina a maneira como o objeto discursivo pode ser dito, interpretado. Não há disputa do objeto discursivo entre os interlocutores, uma vez que o sentido é um, já foi imposto; diferentemente do que ocorre no discurso lúdico, no qual todos os sujeitos possuem “permissão” para interpretar o discurso a sua maneira. No discurso do tipo autoritário apenas um sujeito interpreta e produz sentido e os outros sujeitos envolvidos no processo discursivo devem seguir e repetir uma única interpretação.

Segundo Orlandi (idem), esta é a tipologia presente na Escola, pois os alunos devem repetir o dizer de seus professores ou o dos livros didáticos, não tendo voz e nem “permissão” para tecerem seus próprios dizeres e gestos de interpretação. Por este motivo, acreditamos encontrar discursos como os que foram analisados por Carvalho-Dias (2010) em sua pesquisa, discursos que demonstram como as crianças desgostam da maneira como é o ensino escolar, classificando este ensino como chato, tedioso.

Por outro lado, no discurso polêmico, o qual defendemos e julgamos ser o tipo de discurso que deve circular em ambiente escolar, os sujeitos debatem e disputam o objeto do discurso, tendo vez e voz para interpretar e construir sentidos, recorrendo ao arquivo e à memória discursiva pertinentes sobre o assunto em questão.

o discurso lúdico é aquele em que o seu objeto se mantém presente enquanto tal e os interlocutores se expõem a essa presença, resultando disso o que chamaríamos de polissemia aberta. O discurso polêmico mantém a presença do seu objeto, sendo que os participantes não se expõem, mas ao contrário procuram dominar o seu referente, dando-lhe uma direção, indicando perspectivas particularizantes pelas

quais se o olha e se o diz, o que resulta na polissemia controlada. N discurso autoritário, o referente está 'ausente', oculto pelo dizer; não há realmente interlocutores, mas um agente exclusivo, o que resulta na polissemia contida. (Orlandi, 1996, p. 15).

Para nós, a direção que o professor dá aos gestos de interpretação dos sujeitos-alunos e a relação permitida para os alunos com a linguagem interferem na forma como eles se posicionarão como sujeitos discursivos, ou seja, isso influencia o processo de construção da subjetividade. Ou o sujeito se vê preso à interpretação de outros e repete exatamente o dizer destes outros, ou ele ocupa a uma posição de sujeito que possui gestos próprios de interpretações, interpretações diferentes das realizadas por aqueles que estão a sua volta, o que só é possível, a nosso ver, se o funcionamento do discurso for do tipo polêmico.

Além disso, quando o aluno é discursivizado na escola ou pelo professor como hiperativo e/ou com necessidade especial de aprendizagem, ele pode construir uma imagem de si como alguém diferente em relação à imagem construída socialmente sobre os alunos que aprendem, que têm bom desempenho escolar, que conseguem boas notas, enfim, que são aceitos e valorizados pela/na instituição escolar. Ou seja, ser nomeado hiperativo influenciará a maneira de o aluno se constituir como sujeito.

Sabemos que o diagnóstico de um aluno com características hiperativas é realizado por profissionais da área da saúde. O discurso dos profissionais da saúde faz circular o discurso do tipo autoritário. Quando um profissional diagnostica que o sujeito é hiperativo está, muitas vezes, autorizando a escola a interditar a emergência da subjetividade e está fadando o sujeito-aluno ao fracasso escolar. Porém, quando pensamos em dar vez e voz para o sujeito-escolar estamos propondo a circulação do discurso do tipo polêmico, já que por meio do funcionamento deste tipo de discurso, o sujeito pode, de certa forma, colocar em discurso os sentidos com os quais mais se identifica.

Falar em subjetividade, para nós, é falar em discurso polêmico porque este discurso permite que o sujeito dispute e/ou se identifique com determinadas regiões de sentido e não com outras, o que se opõe ao discurso autoritário, posto que neste há uma voz de autoridade determinando a relação do sujeito com os sentidos.

Subjetividade e autoria

A subjetividade, como sustentamos, é algo que sempre está em construção, em constante transformação no sujeito. Os sentidos com os quais o sujeito se identifica, hoje, podem não ser os mesmos, amanhã, pois as situações vividas no cotidiano fazem-no colocar em jogo a memória discursiva, o arquivo, seu conhecimento sobre determinado fato e, a cada momento de emergência da memória, um novo sentido pode ser construído. Além disso, os discursos que circulam na sociedade e o olhar do outro também afetam expressivamente a construção da identidade e da subjetividade do sujeito, pois isto influencia a forma como o sujeito constrói a visão de si mesmo. Também devemos considerar que o sujeito pode mudar de posição discursiva, por exemplo, um empregado tornar-se patrão; um aluno, professor, o que, sem dúvida, influenciará a subjetividade.

A relação do sujeito com a linguagem está ligada à construção da subjetividade e isso pode emergir na escrita, afetando a forma como o sujeito ocupa ou não a posição de autor de seus discursos.

Coracini (1999) mostra que a escola, durante aulas para ensino de redação no Ensino Fundamental, ao invés de colaborar para a construção da identidade do aluno, reforça a naturalização das relações de poder, controlando todo o processo de escrita. Para esta autora, a identidade é cindida, dispersa, heterogênea, mas a instituição escolar faz com que o aluno procure uma identidade una, homogênea, já que todo aluno é direcionado a repetir os sentidos determinados pelo professor.

Em todas as aulas analisadas, apesar da intenção de deixar os alunos escreverem livremente, o(a) professor(a) exerce um forte controle sobre a atividade de escrita, de maneira a conduzir as redações para um único sentido, aquele que o(a) professor(a) considera o melhor, talvez o único. (Coracini, 1999, P. 169).

Desta forma, tentando conduzir e controlar as aulas de redação, o professor não permite ao aluno colocar-se como autor, como responsável pelo que escreve; o aluno não assume, assim, uma posição numa determinada formação discursiva, ele repete o dizer de seu professor ou do autor do livro didático.

A autora observa que o professor controla a participação do aluno durante a aula, determinando quando e como este pode se expressar. Desta maneira, a escola interdita a emergência da autoria, fazendo com que o aluno apenas repita sentidos já ditos e

determinados, não lhe permitindo produzir sentidos, interpretar e se assumir como autor.

Autor, pelos estudos da AD, é aquele que historiciza seu dizer, tenta controlar os momentos de dispersão e deriva dos sentidos do discurso, faz com que o texto tenha unidade, com começo, meio e fim, amarrados. Ou, em outras palavras, o sujeito-autor assume a responsabilidade pelo dizer e cria o efeito de sentido de unidade textual. Então, pode-se dizer que quando há autoria, o discurso não apresenta dispersão dos sentidos, pois o texto apresenta uma relação harmônica entre suas partes. Para Orlandi (1996, p.69):

a função-autor se realiza toda vez que o produtor da linguagem se representa na origem, produzindo um texto com unidade, coerência, progressão, não-contradição e fim. (...) A nosso ver, a função-autor é tocada de modo particular pela história: o autor consegue formular, no interior do formulável, e se constituir, com seu enunciado, numa história de formulações. O que significa que, embora ele se constitua pela repetição, esta é parte da história e não mero exercício mnemônico.

O conceito de autoria exposto aqui é baseado nas concepções defendidas por Orlandi (1996a), Tfouni (1995, 2001), Pfeiffer (1996) e Pacífico (2002). Além disso, não podemos nos esquecer de dizer que, para Tfouni, o sujeito pode ocupar a posição de autor sem ser ou estar alfabetizado, ou seja, para ser autor o sujeito não precisa ter um alto grau de escolaridade, podendo este ainda estar no Ensino Fundamental, como é o caso das crianças sujeitos desta pesquisa, ou na Educação Infantil, como mostramos em trabalhos anteriores (Tizioto, 2008).

Na autoria, há uma inscrição histórica dos sentidos. Levando em consideração essa concepção de autoria, temos que, pela autoria nota-se a subjetividade, porque ao ocupar a posição de autor o sujeito sustenta e se inscreve no seu dizer. Ao ocupar a função-autor o sujeito sustenta os sentidos com os quais tem familiaridade, isto é, o sujeito se identifica com determinadas regiões de sentido e pela autoria ele consegue marcar em seu discurso essas identificações e silencia, ou denuncia os sentidos com os quais esta identificação não acontece.

Para Orlandi (1991; 1997), o silêncio pode ser dividido em silêncio fundador e silêncio local. No silêncio fundador, o silêncio é constitutivo da linguagem, e o silenciamento de alguns dizeres é necessário para a significação e produção de sentidos. “Para falar, o sujeito tem necessidade de silêncio, um silêncio que é fundamento necessário ao sentido e que ele reinstaura falando” (Orlandi, 1991, p. 71). O silêncio

permite que outros sentidos apareçam, ou seja, ao discursivizar um sentido o sujeito silencia outro, mas o sentido silenciado é marcado neste discurso, mesmo que de forma implícita.

No silêncio local, o silêncio se relaciona com a interdição e censura da palavra, com a interdição de dizeres, interdição a regiões de sentidos. Por consequência da interdição de dizeres, a inscrição do sujeito em determinadas formações discursivas e em certas posições de sujeito também é interditada, o que afetará, segundo Pêcheux (1995), a forma-sujeito.

Pensando no contexto escolar, se o professor direciona a relação do aluno com a linguagem, determinando sentidos que devem ser repetidos, sem dar abertura ao movimento de interpretação dos sujeitos, ele interdita o dizer dos alunos; portanto, interdita a emergência da subjetividade e da autoria destes sujeitos, já que os sujeitos-alunos não podem falar sobre temas que lhes causam interesse e nem sobre sentidos com os quais eles se sentem próximos, com os quais se identificam, caso tais sentidos não sejam os legitimados pela escola.

Dessa maneira, somos levadas a interpretar que os alunos não podem se assumir como produtores de linguagem, mas sim, são direcionados a se comportarem como escreventes, que devem traçar os sentidos que o outro (professor, livro didático) vai determinar, o que, a nosso ver, contribui para distanciar os alunos do ensino da leitura e da escrita.

Como a AD sustenta, as condições de produção do discurso interferem na construção de sentidos; portanto, a forma como o professor trabalha em sala de aula, deve ser pensada e planejada visando a promover o desenvolvimento da autoria e a liberdade de criação textual, proporcionando, assim, aos alunos oportunidades de se expressarem e defenderem seus próprios pontos de vista sobre o conteúdo trabalhado.

Autoria, subjetividade e discurso polêmico

O sujeito é interpelado pelo contexto sócio-histórico-ideológico em que está inserido. É pela história, pelo contexto a sua volta que o sujeito produz sentidos. Logo, entendemos que a forma como o sujeito se posiciona como autor e constrói sua subjetividade tem relação com o discurso polêmico, pois, como podemos observar, o

sujeito sempre está em contato com diferentes discursos, com diferentes posições-sujeito, cada um tentando defender os sentidos com os quais mais se identifica. Pais, familiares, amigos, professores todos filiam-se e movem-se por entre discursos a todo momento. E é no meio desse ‘caldeirão’ que o sujeito se identifica ou não com os sentidos e, são os sentidos por ele escolhidos que irão compor seu discurso, que poderá ser o lugar em cuja materialidade linguística ele inscreverá sua subjetividade.

Podemos dizer que ao fazer esta escolha o sujeito entra em contato com o discurso polêmico, pois o sujeito se encontra envolto em múltiplos sentidos (polissemia) sobre um mesmo objeto e a partir daí, pelo efeito da ideologia e do mecanismo de identificação com determinada formação discursiva, ele tem a ilusão de “escolher” os sentidos que colocará em curso.

A autoria é um dos fatores relevantes para os estudos da linguagem e para os processos de subjetivação e, por isso, precisa ser contemplada em ambiente escolar, pois é através da autoria que os alunos podem inscrever-se na escrita. O trabalho com a autoria está relacionado ao modo como o professor trabalha com textos em sala de aula, pois isso influencia no modo como o aluno lê e entende o texto, conforme apontam Pacífico (2002; 2007; 2010); Coracini (1999); Tizioto (2008).

Para Rodrigues e Pacífico (2004), ensinar é muito mais do que levar o aluno a repetir um sentido. Permitir e facilitar a assunção da autoria implica quebrar paradigma de um modelo escolar que ‘cala’ a voz do aluno; implica proporcionar uma relação entre locutores (professor e aluno) que se organiza em prol do sujeito que perceba e intervenha nas desigualdades legitimadas pelas ideologias. Além disso, as autoras também defendem que a instituição escolar deveria ser lugar de descoberta, de produção de conhecimentos, e não apenas de reprodução. Para elas, trabalhar com autoria implica aceitar que o outro também é capaz de criar, de construir novos sentidos e questionar verdades sedimentadas.

Acreditamos que, se o professor trabalhar o ensino da linguagem mostrando aos alunos as muitas possibilidades de sentidos e que estes sentidos são relacionados com o sujeito e sua experiência de vida, há então o trabalho com o discurso polêmico, já que não se apresenta sentidos prontos e determinados aos sujeitos. Desta forma, eles têm a chance de se mostrar autores, sujeitos participantes de seu processo de ensino-aprendizagem e há abertura para a inscrição da subjetividade e da autoria na escrita, pois os alunos podem demonstrar e defender suas opiniões sobre o assunto estudado.

Esta abertura, de explorar inúmeras possibilidades de sentido, precisa ser dada a todos os alunos, mesmo que estes sejam considerados pela escola como sujeitos com dificuldades de aprendizagem, pois todos possuem necessidade de falar sobre suas vontades e desejos, de expor suas opiniões e participar de seu aprendizado. Porém, sustentamos que, se o professor discursivizar esse aluno como um aluno que irá fracassar e que não terá um bom desempenho em suas atividades escolares, dificilmente ele conseguirá se mostrar capaz de aprender e se desenvolver como sujeito-aluno. Por exemplo, ao acreditar que um aluno diagnosticado como hiperativo não possui condições de aprender como qualquer outro, o professor está interferindo na maneira como este aluno se posiciona como sujeito, uma vez que tais sentidos podem levar o sujeito-aluno a se imaginar como alguém que não é capaz de aprender os conteúdos escolares, ou como alguém que não é inteligente, sentidos tão recorrentes no contexto escolar.

Esses sentidos circulam no discurso pedagógico do tipo autoritário, que não abre margens para discussões ou discordâncias, que determina que o aluno com dificuldade de aprendizagem ou com algum distúrbio de comportamento não tem as mesmas chances de obter sucesso escolar que um aluno considerado como “normal”. O diferente é ruim, não é visto com bons olhos nas instituições dominantes e, nesse caso, entra a escola.

Capítulo II

O ensino escolar e o aluno com dificuldade de aprendizagem

Capítulo II

O ensino escolar e o aluno com dificuldade de aprendizagem

“A sala se enchera. O professor tomava a lição das classes. D. Emília tinha os menores com ela. Mas ensinava também gritando. Corrigia os erros da leitura num tom de voz de reprimenda.”

(Doidinho, José Rego dos Lins)

Por muitos anos, e por que não dizer até hoje, o maior objetivo da escola foi a alfabetização, isto é, ensinar ao aluno o código escrito e a leitura, mas tendo uma visão de que ler é apenas decodificar o código escrito, apagando-se, assim, o movimento de interpretação e construção de sentidos que o sujeito faz ao ler e também ao escrever. A instituição escolar não contempla as múltiplas possibilidades de relações que o sujeito pode construir com a leitura e a escrita de um texto; era/é necessário apenas aprender a repetir o que se ensina.

Para esse ensino, os meios utilizados eram (ou são) os métodos tradicionais e bem conhecidos por grande parte dos sujeitos de nossa sociedade. Silabários, cartilhas, cópias de textos, preenchimento de lacunas faziam parte da rotina escolar. Primeiro, ensinava-se as vogais, depois as consoantes, as sílabas, as palavras, as frases e, por fim, os textos, isto é, partia-se da parte para o todo. Ainda nos dias atuais, percebemos que este objetivo de alfabetizar o aluno persiste e que, muitas vezes, estes mesmos métodos ainda aparecem durante o ensino de língua, em sala de aula.

Além da utilização de métodos que não fazem muito sentido para a criança, a escola brasileira ao ensinar língua(gem) valoriza apenas a norma culta da língua portuguesa como padrão para o ensino da língua escrita, particularmente, e isso faz com que não se pense no aprendizado e conhecimento sobre linguagem que os alunos já possuem quando entram na escola, conhecimento adquirido através da convivência com seus familiares, amigos, sua comunidade. Aqui, podemos citar o conceito de letramento tão utilizado, a partir dos anos 80, do século XX, pelos estudiosos da linguagem – Tfouni, (1995; 2001); Kleiman (1995) -, já que, com base neste conceito temos que a aquisição da escrita, por uma dada sociedade, é impregnada pelas práticas sociais do grupo em questão.

De acordo com Tizioto (2008), a criança usa a linguagem, oral ou escrita, de acordo com a sociedade em que está inserida, ou seja, as práticas sociais de seu grupo

de convívio são por ela apreendidas e estas influenciam suas práticas de leitura e escrita. O letramento é um processo sócio-histórico, que nos dá a possibilidade de dizer que a aquisição da escrita é impregnada pelas práticas sociais. É através do conceito de letramento que conseguimos sustentar que a aquisição da escrita não deve ser trabalhada somente como codificação e a aquisição da leitura não deve restringir-se à decodificação do código escrito. Por este motivo, defendemos que a escola, principal agência de letramento (Kleiman, 1995), passe a valorizar as práticas sociais da escrita, e não apenas, as atividades escolares de alfabetização.

Com base em nossas experiências como alunas e como pedagogas, sabemos que a escola, ao não considerar o conhecimento dos alunos sobre linguagem, impõe-lhes a norma culta da língua como correta, classificando, em muitos casos, a maneira particular de a criança usar a língua como errada, sem muitas explicações, situações em que, muitos professores somente dizem que esta maneira está errada e pronto.

A criança, desde pequena, comunica-se com seu grupo de convívio da forma como aprendeu em suas práticas sociais, isto é, comunica-se de forma similar à usada pelos outros sujeitos participantes de sua comunidade. Ao impor a norma culta, ou a variante de prestígio, a escola coloca como errada não somente a linguagem do aluno, mas também, a das pessoas que vivem ao redor dele. Daí, podemos inferir que, ao invés de a língua culta colocar a criança em relação a, e possibilitar-lhe a construção de discursos com outros sujeitos, na maioria das vezes, ela acaba criando o efeito de segregação dos alunos, já que, para estes o ensino de língua preso aos moldes escolares lhes é estranho. É o que podemos confirmar com Coracini (2007, p.140):

Se a linguagem e, mais concretamente, a língua constituem o sujeito atribuindo-lhe um lugar na sociedade, a língua do outro o destitui desse lugar, o impede de ocupar um lugar confortável no grupo a que pertence, perturba o sentimento de pertença, de identidade, que embora ilusoriamente, todo sujeito constrói para si, a partir do olhar do outro com que se relaciona.

Essa situação ocorre, a nosso ver, quando a criança utiliza a linguagem que aprendeu em sua comunidade e tem contato com a língua culta, especialmente, a escrita, mais sujeita às leis e regras gramaticais que a língua oral. O aluno acaba tendo a visão de que a língua culta é a língua do professor, da escola e que esta não lhe pertence, sentindo-se assim desconfortável, ou, como diz Coracini (idem), “estrangeiro”.

Além disso, as práticas de ensino escolar utilizadas neste método tradicional se prendem ao que está determinado pelo livro didático ou apostila, o que impõe ao aluno sentidos cristalizados, que não podem ser discutidos, repensados. De acordo com estas práticas de ensino, não existe a multiplicidade de sentidos de um discurso, pois o sentido é único, determinado, não pode ser outro se não aquele explicitado pelo professor ou pelo livro. Este tipo de ensino faz com que as aulas de leitura e escrita se resumam a atividades parafrásticas, de cópias de textos ou preenchimentos de lacunas, ou seja, as aulas, desta forma, mostram ao aluno atividades de ortografia. O aluno não tem voz para falar o mundo ou sobre ele.

Criticando essa concepção de sentido único, a AD defende que sujeito e sentidos constroem-se junto com o texto, em cada atividade de linguagem. Por isso, os sentidos não são únicos, nem transparentes, pois eles sempre podem vir a ser outros. Assim, as condições proporcionadas, dentro do ambiente escolar, ao sujeito-aluno, influenciam o movimento de interpretação, produções de discurso e sentidos, o que tornam professores e educadores, de certa forma, os responsáveis por estas condições. Como estamos defendendo, a atuação do professor em sala de aula, influencia o processo de aquisição da linguagem escrita da criança, e também é parte importante na determinação das condições para a produção textual em sala de aula, o que pode interferir na construção da identidade do sujeito como aluno e como sujeito de linguagem.

E como ficam estas questões em relação à criança tida como aquela que apresenta dificuldade de aprendizagem? Muitas vezes, a escola não consegue cumprir uma de suas principais tarefas, fazer com que o aluno aprenda o conteúdo ensinado, aqui, destacando o ensino da linguagem escrita. Em muitos casos, a instituição escolar procura explicações para este não aprendizado e, na maioria das vezes, a explicação encontrada impõe ao aluno a responsabilidade pela “falha” em sua aprendizagem e pelo seu fracasso diante das atividades escolares.

Como essa responsabilidade é imposta ao aluno? Ao ver que muitas de suas crianças passam ano após ano sem aprender os conteúdos ensinados de forma considerada satisfatória, a escola passa a classificar estes alunos como alunos com dificuldades de aprendizagem. É comum encontrar discursivizado, no contexto escolar, que os alunos mais dispersos, que não conseguem prestar a atenção no que está sendo ensinado, que são mais agitados, que não apresentam boas notas em avaliações; logo, possuem algum tipo de necessidade especial ou são classificados como hiperativos. Sendo assim, são encaminhados pela própria escola para consultas com profissionais da

área da saúde (psicólogos, médicos, psicopedagogos, etc) para que diagnósticos sejam atribuídos aos ‘sintomas’ que caracterizam as dificuldades na aprendizagem.

Ao pesquisar sobre o significado de hiperatividade, encontramos que esta doença é classificada como um problema de saúde mental e que suas características básicas são a desatenção, a agitação e a impulsividade e estes sintomas podem levar a criança ao fracasso escolar. A partir daí fica “fácil” entender por que os profissionais da educação afirmam que seus alunos mais agitados são hiperativos. Entretanto, o diagnóstico só pode ser dado oficialmente por um profissional da saúde, por isso, ocorre o encaminhamento dos alunos para o atendimento médico.

Os diagnósticos feitos pelos profissionais da saúde, citados no parágrafo anterior, acabam sendo utilizados para afirmar que o aluno não aprende devido as suas necessidades especiais de aprendizagem e não por uma prática pedagógica, muitas vezes, ineficaz, descontextualizada, engessada nos moldes tradicionais de ensino que não inclui o aluno e faz com que este não participe do seu próprio processo de aprendizagem. Com base em análises de entrevistas de profissionais da saúde acerca da hiperatividade, Iamamoto, Pacífico e Romão (2006, p. 110), apontam:

O que nos preocupa, então, é que, a partir do momento em que a hiperatividade é diagnosticada, parece-nos que há uma naturalização do seguinte sentido: o aluno não aprende porque é hiperativo, ou qualquer dificuldade que ele apresente, na escola, é justificada e/ou atribuída, pelos professores e pelos próprios pais, à hiperatividade. Sabemos que, muitas vezes, a dificuldade e o desinteresse do aluno estão relacionados a fatores externos, a saber, ao modo como se dá a prática pedagógica, tantas vezes distante do sujeito que aprende, baseada no discurso pedagógico do tipo autoritário (Orlandi, 1996), o qual exclui o aluno de uma participação efetiva do/no processo de aprendizagem. Isso é muito importante para nós que trabalhamos com a teoria do discurso, tendo como observatório o funcionamento da linguagem.

A instituição escolar ao invés de repensar sua prática pedagógica analisando os principais motivos pelos quais boa parte de seus alunos não aprendem satisfatoriamente, prefere acatar os diagnósticos médicos, porque, como nos diz Orlandi (apud Guimarães, 1998) existem vozes de autoridade, as quais têm o direito de produzir e distribuir sentidos. Assim, o médico, outros profissionais da saúde, os juízes, os literatos, os críticos têm o poder e o prestígio para colocar determinados sentidos em circulação, e não outros, não deixando margem para questionamentos.

Por outro lado, a voz do professor não possui autoridade e poder como a dos profissionais da saúde, principalmente, a dos médicos; logo, é melhor e mais cômodo para o professor justificar a dificuldade do aluno com base no diagnóstico de um profissional da saúde do que implicar-se no processo ensino-aprendizagem, o que lhe exigiria repensar sua prática pedagógica, ouvir o aluno, preparar aulas mais interessantes, sair das margens da cartilha, do livro didático, ou ainda, das antigas e ainda usadas “folhinhas mimeografadas”. É o que podemos comprovar com o recorte abaixo:

E, considerando que, em nossa sociedade, a voz do médico tem maior prestígio do que a do professor, este, por uma questão ideológica, como já dissemos, não ousa questionar os sentidos atribuídos pelos médicos e, por isso, apaga a possibilidade de polifonia. Ela poderia ser instalada se os profissionais da educação ousassem duvidar dos sentidos prontos e procurassem instalar novos sentidos sobre a prática pedagógica discursivizada na maioria das escolas brasileiras. (Iamamoto, Pacífico, Romão, 2006, p.111).

Pretendemos, ao longo deste trabalho, investigar através das produções textuais como os sujeitos-alunos desta pesquisa falam do que vivem, do que sentem, do que pensam, pois a criança, mesmo aquela classificada como aluno com necessidade especial, utiliza a linguagem para falar o mundo e sobre ele e, também, encontra-se rodeada pela linguagem, pelos discursos que circulam na sociedade.

Por ser assim, defendemos que, mostrar as múltiplas possibilidades de interpretação e construção de sentidos em relação aos dizeres que circulam na sociedade ou estão presentes nos textos de um livro, faz com que os alunos, mesmo que considerados como alunos que apresentam algum distúrbio de aprendizagem, sintam-se mais livres e confiantes para ocupar a sua posição de sujeito, sujeito que usa a língua, escrita ou oral, para escrever/falar do mundo.

De acordo com Carvalho-Dias (2008), as crianças ao produzirem discursos sobre a escola repetem sentidos que circulam em nossa sociedade, quais sejam: que os sujeitos alfabetizados, que frequentam uma instituição de ensino são mais ‘inteligentes’ dos que os sujeitos que não têm acesso à educação escolar; que somente a instituição escolar pode proporcionar uma bem-sucedida entrada no mercado de trabalho, ou que somente a escola pode oferecer conhecimento aos sujeitos. Das redações analisadas pela pesquisadora cujo tema era “escola”, em nenhuma se notou marcas de entusiasmo, alegria ou qualquer demonstração de satisfação em relação à instituição escolar. O

contrário foi observado quando a pesquisadora analisou as produções textuais que versavam sobre o tema “jogos eletrônicos”, nas quais os alunos produziram discursos e sentidos que, além de demonstrarem a polissemia (Orlandi, 1996) - vários sentidos e possibilidades de interpretação - e não a paráfrase (idem) - repetição de sentidos -, ainda demonstraram sentimentos de alegria e diversão que as crianças têm durante o brincar, o jogar e o escrever acerca daquilo que lhes interessa.

Os resultados de Carvalho-Dias (idem) nos mostram que a escola e seus profissionais necessitam repensar a prática pedagógica, unindo ao processo de ensino-aprendizagem momentos de descontração e prazer, já que os alunos, principalmente, os que se encontram no Ensino Fundamental, são crianças e toda criança necessita de brincar, falar de si e de seus gostos, refletir sobre o mundo que as cerca, isto é parte fundamental da infância

Capítulo III

Sujeitos e sentidos possíveis de serem escritos

Capítulo III

Sujeitos e sentidos possíveis de serem escritos

“Ai, palavras, ai, palavras que
estranha potência, a vossa! Ai,
palavras, ai, palavras sois de vento,
ides no vento, no vento que não
retorna, e, em tão rápida existência,
tudo se forma e transforma”

(Cecília Meireles)

Como citado em momento anterior analisamos, durante este trabalho, produções escritas por crianças com idade entre nove e dez anos que frequentam o Ensino Fundamental: um 4º ano de uma escola SESI, e um 5º ano de uma escola municipal, ambas fazem parte da rede de ensino da cidade de Ribeirão Preto-SP.

Queremos antecipar que, para o próximo capítulo desta dissertação de mestrado, destacaremos a produção escrita de crianças consideradas, pelas escolas em questão, como alunos com dificuldades de aprendizagem de escrita, os quais são discursivizados pela instituição escolar como alunos que não sabem ler e escrever e, também, os considerados hiperativos. Por ora, neste terceiro capítulo, nos debruçamos sobre o *corpus* como um todo, para depois deste olhar geral, dedicarmos maior atenção às produções que podem colaborar para uma reflexão mais profunda sobre o ponto nodal desta pesquisa, a saber: será que os sujeitos-alunos nomeados como hiperativos escrevem e se inscrevem nos seus escritos quando o sujeito-professor permite a circulação do discurso polêmico, em sala de aula, e autoriza seus alunos a ocuparem a posição de autores, condições que, para nós, são fundamentais para promover a inscrição da subjetividade na escrita.

Para este capítulo, demos início às análises das produções escritas dos sujeitos desta pesquisa, investigando a forma como eles se colocam como autores de seus textos e como estes textos são utilizados para que eles escrevam sobre o tema proposto, recorrendo sempre ao conceito de produção discursiva, pois como já marcamos, sabemos que a relação dos interlocutores interfere na construção dos discursos.

Julgamos relevante relembrar ao leitor que os sujeitos da nossa pesquisa são alunos da mesma professora, e que partimos do princípio que, a professora sendo a mesma, o modo como ela conduz o ensino deve ser parecido, em ambas as escolas, as

quais apresentam características diversas, pois uma é pública e outra faz parte do sistema SESI de ensino.

De acordo com Iamamoto (2009, p. 134):

Pensar que sujeito e sentido se constituem juntos, no texto, é entender a Análise do Discurso não como uma metodologia aplicada a um objeto do conhecimento, mas como escutas que nos levam a perceber as marcas linguísticas, o funcionamento discursivo, a inscrição da língua na história, assim como, suas condições de produção, num movimento da análise do *corpus* com a teoria, a partir do qual se pode chegar aos gestos de interpretação, e estes não estão prontos, como um modelo a ser seguido, mas se constituem a cada leitura.

Consideramos a citação exemplar, pois um trabalho cuja fundamentação teórica é a Análise do Discurso precisa enfatizar para o leitor que a teoria discursiva não se trata de um método formatado de análise, expectativa tão cara às ciências positivistas, que buscam análises quantitativas, análises de conteúdos, entrevistas estruturadas. Trabalhar na perspectiva discursiva é inserir-se num campo em que o sentido não está pronto, mas sempre está por vir. Ferreira (2008, p.17) corrobora essa posição ao escrever:

decorre o interesse de várias áreas das ciências humanas pelo *formidável* ‘método da Análise do Discurso’, como se ele fosse descartável da teoria e pudesse circular com autonomia. Ocorre que esse método não é ‘modelo’ para a compreensão e interpretação dos discursos; ele não existe pronto, pré-fabricado, nem aceita ‘encomendas’. Ele precisa ser a cada procedimento de análise, construído, trabalhado, em parceria indissociável com a teoria crítica onde é forjado.

Já que estamos num movimento de retomadas, a fim de costurar para o leitor alguns sentidos já apresentados, faz-se necessário lembrarmos que as análises de nosso *corpus* foram feitas baseadas no paradigma indiciário proposto por Ginsburg (1980), o qual traz importantes contribuições para os estudos da AD, pois para este paradigma os indícios devem ser interpretados com base em caráter científico. Para nós, analistas do discurso, os indícios são marcas ou pistas linguísticas que aparecem nos textos ou discursos, sejam estes orais ou escritos. Por esses indícios podemos compreender como pistas e marcas aparecem e significam no modo de funcionamento das redações que constituem o nosso *corpus* de análise.

Ao propor a atividade para as crianças, a professora explicou que as redações, produzidas durante as atividades, ajudariam no desenvolvimento de um trabalho de

pesquisa. Após esta conversa inicial, a professora explicitou aos seus alunos como o trabalho seria realizado e que seriam utilizadas três aulas para que o trabalho fosse desenvolvido por completo. Ela apresentou o tema família como o tema das redações que seriam produzidas para este trabalho. A partir daí, iniciou-se uma discussão sobre família; cada criança pôde, neste momento, dizer como é a sua própria família e perceber algumas semelhanças e diferenças que existem de uma família para outra.

Chamamos a atenção do leitor para esse momento de conversa proposto pela professora. Sabemos que a escola, de modo geral, rechaça a oralidade, pois esta é sinônimo de indisciplina. Criticando essa concepção, defendemos que essa discussão oral constrói um espaço de significações que poderá sustentar a escrita dos sujeitos-escolares, e é um diferencial nas condições de produção discursivas.

Tfouni (2001) se remete à questão da oralidade como uma possibilidade discursiva que não é considerada pela escola, sinalizando que os textos na escola sempre são produzidos por escrito. Nas palavras de Tfouni (2001, p. 91-92):

A oralidade é evitada, e nunca é considerada como um produto, muito menos valorizado como um recurso onde a autoria pode se instalar-se. Por outro lado, as leituras parafrásticas que predominam na escola colocam os alunos na posição de sujeitos enunciadorees que devem repetir o discurso escolar, mas quase nunca de autores. E mesmo em escolas mais inovadoras, quando há lugar para a autoria, muitas vezes não há lugar para a legitimação, porque os discursos produzidos na escola quase nunca circulam para o lado de fora daquela instituição.

Para as análises, trabalhamos com a noção de recorte, compreendido, conforme Orlandi (1996, p.139) como: “(...) uma unidade discursiva: fragmento correlacionado de linguagem – e situação”. Já, a noção de texto, para a autora (idem, p.140) é assim definida: “O texto é o todo que organiza os recortes. Esse todo tem o compromisso com as tais condições de produção, com a situação discursiva. (...) A ideia de recorte remete à noção de polissemia e não de informação.” Assim, podemos dizer que o recorte também considera as condições de produção do discurso e as situações de interlocuções, além de estar relacionado à noção de polissemia e não de mera informação, o que nos leva a considerar que o recorte transcende o significado das palavras.

É importante marcar que, apresentaremos os recortes utilizados para as análises, tal qual foram escritos pelos sujeitos da pesquisa, pois para nós, na grafia do significante há marcas da inscrição do sujeito, marcas de subjetividade. A Análise do Discurso ultrapassa a noção de informação, do mensurável e trabalha com a noção de

texto, tendo o recorte uma relação com a constituição histórica do sentido do texto. Assim, essa teoria propõe a passagem do segmento para o recorte, e da frase para o texto.

Com base nessas considerações, podemos dar início às análises. A primeira redação teve o enunciado ‘Toda família é assim’ como proposta para a produção textual. Apesar de a atividade ter sido ancorada na paráfrase, pois se o enunciado parte do princípio que “toda família é assim”, imagina-se que os sujeitos se enquadrariam num molde para escrever sobre a mesmice da vida familiar. Como a discussão anterior ao início da redação deu abertura para que os alunos interpretassem e construíssem sentidos diferentes sobre o tema, algumas das crianças, como dissemos em capítulo anterior, romperam com a paráfrase, já que não ficaram presos ao enunciado dado pela professora, enunciado que parece estereotipado, se pensarmos na palavra ‘assim’ como uma palavra que determina algo e não abre margens para questionamentos. Com este rompimento, os alunos mostraram que nem toda família é igual, e desta forma vigorou a subjetividade e a autoria.

Ancoradas em Tfouni (1995), autora que mostra em seus estudos que a oralidade é evitada em ambiente escolar, já que não recebe o mesmo nível de importância que a escrita, ousamos dizer que, esse movimento construído pelos sujeitos ao perceberem que há algo que precisa ser discutido no enunciado dado pela professora a partir da atividade oral, reforça nossa defesa da importância do discurso da oralidade dentro da sala de aula, o que permitiu aos sujeitos-escolares, e aqui, entram professores e alunos, o movimento entre paráfrase e polissemia. A partir deste jogo entre paráfrase e polissemia, Orlandi apresenta os conceitos de criatividade e de produtividade. Para Orlandi (2003, p.37-38):

Regida pelo processo parafrástico, a produtividade mantém o homem num retorno constante ao mesmo espaço dizível: produz a variedade do mesmo. Já a criatividade implica na ruptura do processo de produção da linguagem, pelo deslocamento das regras, fazendo intervir o diferente, produzindo movimentos que afetam os sujeitos e os sentidos na sua relação com a história e com a língua. Irrompem assim sentidos diferentes. (...) Para haver criatividade é preciso um trabalho que ponha em conflito o já produzido e o que vai-se instituir.

É possível interpretar este momento de rompimento com a paráfrase em recortes de redações de alunos das duas escolas, recortes que mostramos abaixo:

Recorte 1

Toda família é assim: menos a minha porque a minha eles me fazem como uma empregada e isso é chato.

Recorte 2

Será que toda família é assim?

Tem família que é muito harmoniosa, tem família que é muito separada.

Recorte 3

Será que toda família é assim:

Será que irmão é chato mesmo?

Será que irmã tem medo mesmo?

Será que mãe gosta de Compra?

Será que o cartão do pai desmonta?

...

Será...que o autor do texto é tão enteligente assim!? Mas isso não importa nem toda família é igual a minha! E fim.

Recorte 4

Toda família é assim: tem mamãe papai irmã e irmão, eles se amam. Tem família que só é a mãe e o filho não é. Também tem família que é do mesmo jeito que a minha pais separados minha família é legal.

Recorte 5

Minha família é assim: carinhosa, meiga, presiosa e legal.

Nestes recortes, os sujeitos duvidam da evidência dos sentidos e escrevem que nem toda família é igual e não seguem o modelo dado pela professora. Ao contrário, mostram que existem muitas diferenças e percebem que a sua família é diferente das outras. Para Orlandi (1993, p. 17) “*tomar a palavra é um ato social com todas as suas implicações: conflitos, reconhecimentos, relações de poder, constituição de identidade, etc.*” Entendemos que a reflexão sobre a não transparência do uso de “assim”, ou seja,

da não igualdade de todas as famílias possibilitou conflitos; daí a possibilidade da polissemia, e também, a constituição da identidade com determinadas regiões de sentidos, nem sempre as apresentadas pela professora.

O uso de tantas interrogações, como vimos no recorte 3, indicia que o sujeito não concorda com a afirmação “toda família é assim” e instaura uma luta de vozes, em que marca seu questionamento acerca disso. Ao mesmo tempo em que sugere o modo de vida de sua família, registra que “Mas isso não importa nem toda família é igual a minha! E fim.”

Além disso, é interessante interpretar a escrita do sujeito-aluno, no recorte 1, que marca bem a diferença da sua família que a faz de “impregada” em relação às outras famílias, que, supostamente, não fazem isso com seus filhos. Temos, aqui, marcas de subjetividade quando o sujeito escreve seu desabafo de ser tratada como empregada e expressa seu sentimento “isso é chato”.

Aqui, é relevante enfatizarmos a maneira como os alunos fizeram uso do ‘assim’ em suas redações, já que se analisarmos cuidadosamente percebemos diferentes formas de utilização deste recurso discursivo. Se pensarmos no uso do ‘assim’ como explicativo, cada sujeito pode explicar como é a sua família, sem ser paráfrase. Como no recorte 1, em que a criança lança mão deste recurso para mostrar que a sua família é uma exceção, que sua família não é igual às outras famílias.

No recorte 4, temos o termo ‘assim’ como termo generalizante e isto configura a paráfrase, já que na frase “Toda família é assim: tem mamãe papai irmã e irmão, eles se amam.” o aluno não questiona, mas sim, afirma que todas as famílias são iguais. Pelo recorte 3, podemos perceber o termo ‘assim’ sendo empregado no sentido polêmico, pois o aluno questiona e duvida da afirmação de que toda família é assim; de que toda família possui a mesma estrutura, rotina, gostos, costumes, etc. e, nesse sentido, podemos perceber a subjetividade inscrita neste texto.

analisar os sentidos que um texto pode apresentar como possibilidades de interpretação é muito mais do que analisar o que está grafado pelo sujeito-autor uma mesma palavra pode apresentar significados diferentes, dependendo da posição discursiva que o sujeito ocupa e do modo como ele formulou seu enunciado, dos recursos linguísticos usados por ele, dos sinais de pontuação, do tipo de letra, da ordem das palavras, enfim. É o caso do uso do ‘assim’ nos recortes analisados, já que mesmo sendo grafado da mesma maneira em todas as redações, essa palavra apresenta múltiplas possibilidades de sentido e interpretação, tal qual exemplificamos acima. Pode-se,

então, dizer que, nestes recortes temos um enunciado polissêmico, cujos efeitos de sentido marcam a ruptura com a paráfrase de ‘Toda família é assim.’

Dando sequência às análises, chamou-nos a atenção ao lermos as redações o modo como a palavra “legal” indica um funcionamento discursivo, o qual pôde ser observado no *corpus* como um todo. Encontramos esse adjetivo em várias produções textuais e essa recorrência, a nosso ver, pode ser interpretada de várias maneiras: a princípio, pensaríamos no enunciado muito usado no sentido do senso comum, como uma coisa boa, agradável, enfim, legal; mas, por outro lado e duvidando da ilusão de sentido único, podemos interpretar o uso de legal relacionado à lei, num sentido de família legalizada, ou, melhor dizendo, num modelo ideal de família, modelo esse que é aceito, valorizado socialmente (pai, mãe e filhos unidos), sentido tão repetido pelos sujeitos-alunos, conforme veremos.

Recorte 6

Toda família é assim: bonita, legal e diferente.

Recorte 7

Minha família é assim:

*Legal

*Alegre

*Feliz também

Recorte 8

Minha família é assim:

Legal

Divertida

Emgrasada

Bonita

Bondosa

Inteligente

Recorte 9

A tenho sertesa que a sua família é legal também do mesmo jeito que a minha é XAU!!!

Recorte 10

título: Uma família legal.

Interpretamos que o uso de legal circula junto a sentidos de família que vive unida, sentidos tão caros aos sujeitos desta pesquisa, como apresentaremos adiante. Ser ou viver em uma família legal está relacionado ao modelo de família padrão, a um modelo que deixou de ser hegemônico, na contemporaneidade, mas que ainda parece capturar os sujeitos pelo desejo de terem uma família nesses moldes.

Os sujeitos marcam a dicotomia entre ser unido e ser separado ao escrever sobre a separação e o divórcio dos pais. Pela análise de muitos textos, interpretamos que a separação e o divórcio amedrontam a criança e por isso, a criança reza e torce todos os dias para que sua família continue junta e morando na mesma casa. Podemos dizer que a subjetividade e a autoria emergem nesses dizeres, posto que os sujeitos expressaram seus sentimentos e sustentar seus pontos de vista contrários ao divórcio. Em poucos textos, o sujeito afirma que seus pais são separados e mesmo assim, eles “ainda” formam uma família, marcando, mesmo falando a partir da condição de filhos de pais separados, o desejo de ter uma família unida, como podemos ler no recorte 13, em que o sujeito escreve “a minha família é inseparável”.

Vale ressaltar que, neste mesmo recorte, o sujeito, capturado pela ideologia, escreve que “graças a deus meu pai nunca se separou da minha mãe”, sentidos que se inscrevem numa formação ideológica machista em que só o homem pode separar-se da mulher, e não o contrário, apesar de vivermos em um contexto no qual tudo é possível, no qual não há um único modelo de família. Também aqui, podemos perceber que de certa forma, o pai é considerado como herói por não se separar da esposa, ou melhor, da mãe do sujeito sujeito-autor. Fernandes (2005, p.55) pode nos ajudar a interpretar esses recortes.

Uma formação discursiva não se limita a uma época apenas; em seu interior, encontramos elementos que tiveram existência em diferentes espaços sociais, em outros momentos históricos, mas que se fazem presentes sob novas condições de produção, integrando novo contexto

histórico, e, conseqüentemente, possibilitando outros efeitos de sentido.

Concordamos com o autor e entendemos que há sempre a possibilidade do retorno dos sentidos, o que acontece pelo efeito da memória, do interdiscurso e porque as formações discursivas são porosas, os sentidos entram, escapam, circulam nas margens, mas de um modo, ou de outro, ecoam. E são essas novas condições de produção que permitem ao sujeito produzir enunciados nos quais ora coexistem, ora se excluem sentidos de família “inseparável”; de família em que a “mãe é a chefe de casa porque meu pai não mora na minha casa”; de “família que é muito harmoniosa”; e de “família que é muito separada”, enunciado este que parece sugerir, implicitamente, que a família muito separada não é harmoniosa, efeito de sentido interpretado pela separação, entre vírgula, desses tipos de família, e principalmente, pelos sentidos postos em curso, no mesmo recorte 13.

Nesta parte da análise, cabe destacar o uso da palavra ‘também’, pois nos textos abaixo observamos o diferente funcionamento desse uso no discurso, o que acarreta diferentes sentidos e interpretações na leitura dos textos. Nos recortes 11 e 13, o uso de “também” cria o efeito de inclusão. A nosso ver, no recorte 11, o sujeito sente a necessidade de ressaltar que a sua família é uma família mesmo que seus pais sejam separados. Já no recorte 13, o uso de “também” funciona no sentido de incluir todas as famílias naquilo que o sujeito nomeia “família harmoniosa”, cujos pais moram na mesma casa e são “inseparáveis”. Vejamos os recortes:

Recorte 11

também tem família que é do mesmo jeito que a minha
pais separados

Recorte 12

Minha família é assim: moramos em seis na minha casa
minha mãe ela é a chefe de casa porque meu pai não mora
na minha casa

Recorte 13

Tem família que é muito harmoniosa, tem família que é
muito separada.

A minha família é inseparável graças a deus meu pai
nunca se separou da minha mãe...

A minha família é feita de muito amor não a nada que faça
ela sentir dor por favor oussa o meu conselho faça com
que sua família seja harmoniosa também.

Se, por um lado há um efeito de conservadorismo sustentando os sentidos sobre o desejo de união familiar, por outro lado, as brincadeiras infantis (pique-pegas, esconde-esconde, amarelinha) que eram dominantes, na mesma época em que a família nuclear era dominante, passam a dar lugar a símbolos da vida contemporânea, a símbolos do capitalismo. Hoje, a criança diz se divertir ao passear no shopping, jogar videogame, andar de bike (e não de bicicleta), usar o computador, ir ao cabeleireiro, ir à lanchonete.

Compreendemos que esta mudança no significado do que é diversão ocorre devido ao rápido processo de transformação da sociedade e da sua maneira de viver. A globalização, a tecnologia cada vez mais aprimorada, as propagandas, afetam a subjetividade do sujeito. Os sentidos que circulam, hoje, sobre diversão e tecnologia são recorrentes nas produções, ou seja, ao escrever sobre a família, os sujeitos não deixam de evocar sentidos vividos com a família, como podemos ler nos recortes abaixo, especialmente, no recorte 17:

Recorte 14

Nós passeamos direto isso é legal.

Nós se divertimos muito saindo comendo Lanche
comendo saugado e até sorvete...

Suando eu vou ao cabelereiro fico bem bonita.

Recorte 15

Toda família é assim: boa, dá presentes, sai com você, vai
para o parque com você, compram uma bike para você.

...sua irmã vai com você no mq lanche feliz.

...seu pai joga videogame com você.

Recorte 16

O carro do meu pai é branco ele vai trocar por um gol
sinha de 4 porta.

Recorte 17

Família tecnologica:
O pai no jornal nacional
A mãe na novela
A irmã nos filmes
O irmão nos desenhos animados
A vó no fuxico
O vô no canal gado
O primo no x-box
A prima no computador
O tio no playstaytion
A tia no nootbok
A madrinha no nintendo 64
O padrinho no celular

Para sustentar nossa análise, dialogamos com Orlandi (2005, p. 45) que afirma:

não é o sujeito que se apropria da língua mas há uma forma social da apropriação da linguagem em que está refletida a ilusão do sujeito, isto é, sua interpelação feita pela ideologia. É nesse jogo do lugar social e dos sentidos estabelecidos que está representada a determinação histórico-social do discurso. É assim que, na leitura de Pêcheux, eu compreendo a relação estrutura/ideologia/funcionamento, que nas palavras de Courtine dizem do modo como a ideologia está na língua e esta na ideologia.

Pela interpelação ideológica, os sujeitos-crianças identificam-se com os sentidos de brincar e de tecnologia vigentes na contemporaneidade, como os citados acima; porém, ao mesmo tempo em que se identificam com as novas brincadeiras “tecnológicas”, eles ainda são capturados pelos sentidos tecidos há séculos de que as funções do pai e da mãe são diferentes, sentidos dominantes na sociedade, desde há muito tempo, os quais naturalizavam os papéis do homem e da mulher, determinando as funções que lhes cabiam cumprir, dentro e fora de casa. O homem, até então, visto

como pai de família, como provedor, aquele que paga as contas e trabalha fora de casa; a mulher, até então, vista como mãe e dona de casa, que tem o dever de cuidar dos filhos e cumprir com os afazeres domésticos – lavar, passar, cozinhar. As autoras Pereira, Pacífico e Romão discutem sobre os papéis do homem e da mulher ao dizerem que:

O espaço destinado à mulher, historicamente, na sociedade, foi a casa e as questões familiares. Sendo assim, já há muitos anos as mulheres ocupam-se do lar, dos afazeres domésticos e da educação dos filhos. Diferentemente do homem, a quem era permitido transitar tanto pelo espaço familiar quanto pelo espaço público, o lugar da mulher era apenas o interior da casa, o que a impossibilitava, quase invariavelmente, de manter-se em um emprego de qualquer natureza, obrigando-a a depender financeiramente do marido. (Pereira, Pacífico, Romão, 2009, p.)

Mesmo com a inserção da mulher no mercado de trabalho, em muitas famílias, ela ainda precisa dar conta do trabalho doméstico sozinha. Ela trabalha fora e dentro de casa, enquanto o marido, ao chegar do trabalho, pode sentir-se no direito de descansar e não ajudar nas atividades domésticas.

Aqui, recorreremos aos conceitos de arquivo e memória discursiva, porque para podermos interpretar a emergência destes sentidos sobre a mulher temos que considerar a história e a memória sobre esse grupo social, ou seja, para interpretar os sentidos sobre a mulher que circulam nestas redações precisamos recorrer à trajetória histórica e assim, entender como os sentidos sobre o feminino foram construídos historicamente.

As autoras Pacífico e Romão (2006), que discutem os sentidos sobre o feminino em um de seus trabalhos, afirmam que, no passado, para a mulher os poucos sentidos permitidos já eram ditados desde a infância, ser mulher era seguir uma cartilha de bons modos, adequados comportamentos, prendas domésticas, enfim, ser mulher equivalia a viver uma situação de servidão em relação ao homem, ao poder dele como provedor material (chefe da casa) e como garantia da família (o nome do pai ou do marido).

Mesmo que a história deste público esteja mudando, pois agora, as mulheres podem estudar, trabalhar, disputar vagas com os homens, decidir sobre a maternidade ou o aborto, enfim, sair da condição de servidão e assumir-se como sujeito do fazer, pensar e dizer, os sentidos de que mulher tem que fazer o trabalho doméstico permanece presente na sociedade, até os dias de hoje. Podemos comprovar que estes sentidos ainda continuam vivos pelos recortes que seguem, enfatizando o recorte 20, no qual observamos de maneira mais explícita e marcada a regularização da inscrição social de

papel do homem e da mulher, já que a criança usa o termo função para escrever sobre estes papéis. No recorte 19 notamos uma fissura da FD dominante sobre a mulher, pois o sujeito coloca em seu texto o fato da mãe não arrumar a casa quando este local está bagunçado, mas sim mandar alguém fazer a arrumação necessária; há aqui, um rompimento do discurso de que a mulher faz o serviço de casa sozinha, sem ajuda. Pela análise do recorte 23, percebemos uma quantificação do trabalho da mulher, o verbo trabalhar aparece duplicado no momento em que a criança escreve sobre as atividades de sua mãe; podemos pensar que essa repetição pode ter sido usada para demonstrar que a mãe trabalha muito, uma vez que ela trabalha fora e dentro de casa:

Recorte 18

Toda família é assim:

A mãe tem o dever de cozinhar, limpar, cuidar do Marido e dos filhos, mas as vezes ela tem que trabalhar para sustentar os filhos sozinha.

O pai trabalha para o sustento da casa, pagar as contas e comprar comida.

Recorte 19

Toda família é assim: minha mãe ela não gosta de casa bagunsada quando ta bagunsado ela manda arrumar meu quarto.

Meu pai ele tem um fiestra ele trabalha muita ele é predero

Recorte 20

Cada um tem sua função em casa. Meu pai tem de:

- não deixar faltar as coisas dentro de casa.

Minha mãe tem função de:

- cuidar bem de mim e da minha irmã Iasmim.
- Ela tem função de me amar e amar os outros.

Recorte 21

Toda família é assim: O pai sai de manhã, toma café e vai trabalhar. A mãe cuida da casa da gente com carinho e amor.

Recorte 22

Minha mãe se chama Valéria trabalha de dia até a noite de dia no serviso de noite em casa.

Meu pai se chama Carlos trabalha de dia e de noite trabalha no sofá.

Recorte 23

Vou falar do que minha mãe trabalha: minha mãe trabalha de cabelereira ela faz várias coisas em casa ela faz comida, arruma casa, faz janta, lava louça, lava roupa cuida de várias coisas.

Agora vou falar do meu pai. Ele trabalha de Mecânico com um amigo que chama Acimar eles juntos faz várias coisas.

Esses recortes nos levam a refletir sobre a interpretação que os sujeitos-alunos fazem da realidade que está ao seu redor e daquilo que vivem em família, pois é interessante observar que eles naturalizam o trabalho público e o privado ao escrever sobre a mãe, mas não o fazem, ao escrever sobre o pai, cujos sentidos de trabalhar apenas fora de casa parecem inquestionáveis. Talvez, possamos interpretar que o sujeito sugere uma crítica ao pai quando escreve “Meu pai se chama Carlos trabalha de dia e de noite trabalha no sofá”. Conforme os pressupostos da AD, somos levados a questionar por que o sujeito escreveu isso e não outro enunciado, o que ele silenciou ao colocar em discurso X e não Y. Para Orlandi (2005, p. 10) a noção e “gesto” traz um diferencial para a prática de leitura, empresta “corpo” à interpretação. Ela nos diz que (idem):

A noção de gesto importa na medida mesma em que nos dá acesso à questão da “corporidade” da linguagem. Pela noção de interpretação como gesto, saímos da separação entre, de um lado, as formações discursivas, a rede de filiações de sentidos e, de outro, os traços, as

marcas, no texto. Pela noção de gesto, temos a prática simbólica como prática do corpo que se corporifica no textual.

É realizando gestos de interpretação que o analista trabalha e busca compreender, também, como se deu o gesto de interpretação do sujeito da pesquisa, gesto esse ao qual o analista tentará interpretar por meio da materialidade discursiva, no caso, as produções textuais. Os escritos dos sujeitos desta pesquisa estão indiciando que eles constroem uma relação com a interpretação e com a escrita diferente daquela em que prevalece uma prática pedagógica voltada para o livro didático. Coracini (1999, p.172), ao pesquisar sobre a prática pedagógica no contexto escolar, afirma que:

Sabemos que os diferentes tipos de escrita emergem das várias formações discursivas e, por isso mesmo, obedecem a convenções construídas pelo(s) grupo(s) social(ais), convenções essas que é preciso dar a conhecer aos alunos. Entretanto, o ensino (...) parece carregar a ideia de que escrever não envolve o sujeito; de que basta aprender estruturas, juntar frases para produzir um texto; de que ser autor significa saber expressar um pensamento de maneira correta; de que língua é mero instrumento de comunicação; de que a identidade do autor se dá fora do discurso; de que há os que têm acesso à verdade e são autorizados a construí-la (como se ela fosse dada, natural) e os que devem segui-la sempre, sem questionar nem se posicionar.

Concordamos com a autora e ousamos dizer que os sujeitos estão envolvidos com a escrita, a qual vai muito além de frases ou palavras isoladas, escrita que suscita o riso, o que a nosso ver é um indício de identificação do sujeito com aquilo que produz.

Passemos à análise das redações produzidas durante a segunda aula, destinada à interpretação da música dos Titãs. É relevante, para entendermos o contexto da produção escrita deste dia, descrever como a proposta foi apresentada às crianças, pela professora. Por Fernandes (2005, p.29) temos que, condições de produção são “os aspectos históricos, sociais e ideológicos que envolvem o discurso, ou que possibilitam a produção do discurso”. Isto é, tudo o que está ao redor do sujeito (sociedade, práticas sociais, formações discursivas e ideológicas) influencia e determina as condições nas quais o sujeito irá produzir seu discurso e construirá sentidos, sempre afetado pela memória discursiva. A memória, como diz Pêcheux (1997, p. 57) “*é um conjunto complexo, pré-existente e exterior, um corpo interdiscursivo de traços sócio-históricos em que se encontra a própria condição para produzir e interpretar.*”

Sabemos que a atuação do professor em sala de aula tem influência direta na forma como o aluno escreve um texto, como ele se posiciona como sujeito discursivo e

como autor do texto por ele produzido. Se na sala de aula há a predominância do discurso autoritário, o aluno apenas repetirá as palavras de seu professor, fazendo assim um texto parafrástico. Mas se o professor criar condições para que a polissemia seja trabalhada, o aluno poderá interpretar e colocar-se como autor de seu texto, historicizando os sentidos e construindo, assim, um texto polissêmico, com coesão e coerência, tendo o espaço discursivo como lugar de sustentação de seu ponto de vista sobre o assunto ou conteúdo estudado.

Em concordância com a AD temos que cabe ao autor historicizar os sentidos, sair da paráfrase e trabalhar as relações que se estabelecem entre os eixos da constituição e da formulação dos sentidos, entre o interdiscurso e o intradiscursos. A este respeito, podemos citar as palavras de Ferreira (2008, p.16) nos dizendo que:

Quanto à historicidade, vamos considerá-la como a inscrição da história na língua e o movimento dos sentidos no texto, que atuam no sujeito como âncora e como bússola, sustentando e orientando seu trabalho de interpretação. Essa presença da exterioridade, como o sentido lá, é o que torna possível a relação do sujeito com a própria língua, relação essa afetada pelas determinações histórico-sociais que se marcam na materialidade do discurso.

Ancoradas nesses conceitos, vamos analisar as produções textuais construídas a partir da música *Família*, do grupo Titãs. A música, conforme se vê abaixo, descreve uma família, algumas de suas manias, alguns de seus medos e sentimentos. Após, a leitura do texto musical a criança deveria refletir sobre a seguinte formulação: ‘A música do grupo Titãs traz o tema Família. Que relação você pode fazer da família descrita na música, com sua família e as famílias que você conhece?’

Família

(Titãs)

Família! Família!

Papai, mamãe, titia

Família! Família!

Almoça junto todo dia

Nunca perde essa mania...

Mas quando a filha

Quer fugir de casa

Precisa descolar um ganha-pão

Filha de família se não casa

Papai, mamãe

Não dão nem um tostão...

Família êh! Família ah!
 Família! oh! êh! êh! êh!
 Família êh! Família ah!
 Família!...
 Família! Família!
 Vovô, vovó, sobrinha
 Família! Família!
 Janta junto todo dia
 Nunca perde essa mania...
 Mas quando o nenê
 Fica doente
 Uô! Uô!
 Procura uma farmácia de plantão
 O choro do nenê é estridente
 Uô! Uô!
 Assim não dá pra ver televisão...
 Família êh! Família ah!
 Família! oh! êh! êh! êh!
 Família êh! Família ah!
 Família! hiá! hiá! hiá!...
 Família! Família!
 Cachorro, gato, galinha
 Família! Família!
 Vive junto todo dia
 Nunca perde essa mania...
 A mãe morre de medo de barata
 Uô! Uô!
 O pai vive com medo de ladrão
 Jogaram inseticida pela casa
 Uô! Uô!
 Botaram cadeado no portão...
 Família êh! Família ah!
 Família!
 Família êh! Família ah!
 Família! oh! êh! êh! êh!

Constatamos, ao analisar as redações, que mesmo a professora das turmas propondo um trabalho em que o aluno refletisse sobre a família descrita no texto, sobre a sua própria família e as famílias que conhece, alguns alunos não conseguiram escrever sem recorrer à paráfrase e à cópia de partes da música.

Esse movimento de retorno ao texto selecionado pelo professor, a nosso ver, está relacionado a uma prática pedagógica para o ensino de linguagem, que, como já apontamos, baseia-se em atividades parafrásticas, de cópia e de preenchimentos de lacunas e isso fica marcado na trajetória escolar da criança e pode emergir na sua produção textual. Por fazer parte de sua história escolar, também podemos dizer que

esta maneira de escrever mexe com a maneira de o aluno posicionar-se como sujeito, o que afeta sua subjetividade.

Comparando com a produção inicial, em que a professora sugeriu o enunciado *Toda família é assim*, podemos dizer que sem um texto fonte, os sujeitos-alunos conseguiram movimentar-se entre a paráfrase e a polissemia, movimento não observado na escrita a partir da música dos Titãs, em que a paráfrase predominou, conforme analisamos.

Podemos dizer, ancorados na AD, que o texto *Família*, dos Titãs, funciona como uma possibilidade de acesso ao interdiscurso sobre este tema. Se é assim, isso nos leva a questionar o modo como o interdiscurso é trabalhado na escola, pois ele deveria proporcionar o trabalho com a polissemia, mas ao que parece, ele funcionou, neste caso, como um retorno ao sedimentado, ao garantido, tal qual sustenta o livro didático.

Desta forma, o aluno demonstra que não se sente autorizado a interpretar, à sua maneira, os discursos que circulam a sua volta, mas sim, é levado, direcionado a repetir as palavras de seu professor. A professora dos sujeitos desta pesquisa proporciona que a polissemia e a autoria sejam instauradas durante a sua aula, mas como nos anos anteriores a criança teve acesso a um discurso autoritário, fica difícil esquecer o que se aprendeu antes e deixar que a autoria se instale por completo nos textos, de um momento para outro. Isso deve ser uma prática constante e não um trabalho isolado de determinado professor.

Em trabalhos anteriores (Tizioto, 2008), discutimos que atividades em que os alunos precisam criar textos não são utilizadas como metodologia de alfabetização para alunos que não são alfabetizados ou que têm baixo grau de escolaridade, já que estes alunos são considerados pelas escolas e, também por seus professores, como incapazes de produzir textos. Desta forma, atividades parafrásticas e de cópia predominam na prática docente durante as atividades de linguagem, na Educação Infantil, o que não permite ao aluno posicionar-se perante um objeto discursivo.

Por outro lado, nossa pesquisa apontou que, quando o professor permite a emergência da autoria, ele também permite que seu aluno interprete e coloque em prática seu conhecimento sobre escrita e, assim, o sujeito-aluno consegue produzir textos, orais ou escritos, mesmo que este aluno não seja completamente alfabetizado. É o que verificamos na redação de um dos sujeitos da pesquisa, realizada em nosso TCC, cujo exemplo apresentamos abaixo a fim de comprovar nosso ponto de vista sobre autoria.

O texto, abaixo, produzido por um sujeito-aluno da Educação Infantil, de uma escola pública de Ribeirão Preto-SP, apresenta coerência e conexão entre suas partes, o que mostra a autoria vigorando nesta produção textual. Este aluno não estava, na época da pesquisa, totalmente alfabetizado, mas já mostrava capacidade de produzir textos, independentemente de seu grau de escolaridade. Além disso, sua escrita pode ser comparada com a linguagem utilizada por muitos sujeitos ao se comunicarem pela internet. Aqui, cabe destacar, alguns exemplos: Veis – vez; Ki – que; Xegou – chegou.

É RAMUANEIS MU
 PORCO E MUA PORCA
 E LIS ESTÁFA
 ANDANO LANARUA
 ATEKIEROCMTARAO
 MUA PATA E MU PATO
 MUITO TEIP...
 XEGOU MU
 DIA DO CASAMENTO
 DA PORCA E U PORCO

Trouxemos esse exemplo para ajudar-nos a refletir sobre os escritos que ora analisamos, no sentido de que o texto acima marca a assunção da autoria por um sujeito da Educação Infantil, que ainda não dominava a escrita. Se isso é possível, e temos certeza de que é, como justificar que um aluno do Ensino Fundamental não saiba escrever, tampouco assumir o lugar de autor? Com base nas análises, entendemos que a autoria também está relacionada à familiaridade do sujeito com o tema que está sendo discutido e sobre o qual ele deverá produzir seu texto. Voltemos, então, às análises do *corpus* desta pesquisa para observar tal relação.

Recorte 24

Família! Família!
 Papai, Mamãe, Titia
 Almoça junto todos os dias
 Nunca perde essa mania..
 Família! Família!
 Vovô, vovó, sobrinha
 Família! Família!
 Vive junto todos os dias
 Nunca perde essa mania...
 A mãe morre de medo de barata
 Botarão cadeado no portão

Recorte 25

A relação da musica família e da minha família é que almoça junto todo dia e nunca perde essa mania e meu cachorro faz parte da minha família e a mãe que morre de medo de barata e o pai vive com medo de ladrão jogaram inseticida pela casa e botaram cadeado no portão.

Recorte 26

O que a minha família tem de igual a minha é isso:
 Papai, mamãe, janta junto todo dia, nunca perde essa mania, procura uma farmácia de plantão, vive junto todo dia, nunca perde essa mania, a mãe morre de medo de barata, jogaram inseticida pela casa, botaram cadeado no portão. E é isso tudo igual.
 FIM!

Recorte 27

* A minha família tem algumas coisas
 encomum poresemplo: papai, mamãe, titia,
 vovô, vovó, sobrinha.
 * Janta junto todo dia, nunca perde essa mania.

- * Mas quando o neném fica doente procura uma farmácia de plantão.
- * O choro do neném é estridente, assim não dá pra ver televisão.
- * Vive junto todo dia, nunca perde essa mania.
- * E botam cadeado no portão.

Nos recortes das redações referentes à primeira produção, pudemos observar a inscrição da subjetividade nos textos, a historicização dos sentidos de família, brincadeiras, passeios, pois a maioria dos alunos falou de sua família. Podemos interpretar que o aluno sente a necessidade de falar de sua vida, das coisas que acontecem no seu dia a dia, do que gosta ou não gosta, e marcar que sua vida e seus sentimentos são importantes e talvez, por isso, o sujeito deixa de colocar no papel o conhecimento que possui sobre a família do outro. Quando a família do outro aparece, é de forma rápida, generalizada ou no final do texto.

Neste caso, porém, parece que os escritos estão diretamente relacionados à letra da música, o sujeito não encontra espaço para falar de si, uma vez que se o sujeito é cindido, dividido, heterogêneo, nós podemos estranhar que os sentidos que os sujeitos da pesquisa colocaram em discurso sejam quase homogêneos, isto é, “janta junto todo dia”; “almoça junto todo dia”; “não perde essa mania”; “botaram cadeado no portão”, entre outros.

Recorte 28

Família, família, família!
 Papai, vovô e titia almoçamos todo dia
 Nunca perdemos essa mania.
 Sempre está unida.
 Família, família!
 Jantamos todo dia
 Nunca perdemos essa mania
 Quando papai, mamãe briga
 Acaba toda minha alegria
 E acaba com meu dia.
 Família,família, família!!!

Recorte 29

MINHA FAMÍLIA
 FAMÍLIA TODA FAMÍLIA, SÃO TODAS FELIZES
 O BEBÊ CHORA E NINGUÉM OUVI A TEVE E NEM
 O DVD A TODO DIA É A MESMA COISA, A MESMA
 ROTINA NÃO PERDE A GRAÇA
 FAMÍLIA TODA FAMÍLIA,
 SÃO ASSIM: TEM HARMONIA, TEM FELICIDADE, E
 TEM UMA CASA ENORME ALGUMAS SÃO POBRES
 OUTRAS SÃO PODRES DE RIQUEZA ALGUMAS
 FAMÍLIAS SÃO DIFERENTES SÃO ASSIM:
 O PAI NÃO MORA COM A MÃE TEM CRIANÇAS
 QUE TEM DOIS PAIS.
 JÁ A MINHA É ASSIM
 OS MEUS PAIS NÃO SÃO SEPARADOS QUE BOM!
 E AGORA TERMINO MEU TEXTO ASSIM...

Recorte 30

Minha família é assim
 tem mãe tem pai tem bastante gente
 tem família grande e bonita para mim família é quem vive
 e convive comigo.
 então agora quero mostra como minha família é parecida
 * minha mãe tem medo de barata
 *meu pai tem medo que roba lá em casa então é um pouco
 parecida
 nós não almoça junto só jantamos junto
 mas minha família é assim.
 mas eu conheço a família da minha amiga é assim
 janta junto, almoça junto e assim. FIM

Todavia, apesar de as produções ficarem na repetição da letra, observamos que emergem, novamente, sentidos sobre divórcio e brigas dos pais, sentidos que não são contemplados na música. Notamos que para a criança a união da família é algo muito

importante e mexe diretamente com o que a criança define como felicidade e harmonia. Vale ressaltar que esses sentidos foram recorrentes na produção de um mesmo sujeito, que enfatiza a felicidade de ter os pais não separados. Nesse sentido, concordamos com Orlandi (2003, p.36-35) ao dizer que:

É nesse jogo entre paráfrase e polissemia, entre o mesmo e o diferente, entre o já-dito e o a se dizer que os sujeitos e os sentidos se movimentam, fazem seus percursos, (se) significam. (...) Daí dizermos que os sentidos e os sujeitos sempre podem ser outros. Todavia nem sempre o são. Depende de como são afetados pela língua, de como se inscrevem na história. Depende de como trabalham e são trabalhados pelo jogo entre paráfrase e polissemia.

E, dessa forma, no curso dos discursos, vamos para o terceiro encontro com o poema *Infância*, de Carlos Drummond de Andrade, que também foi trabalhado com as crianças. Aqui, a professora fez a leitura do texto juntamente com seus alunos e a cada palavra desconhecida eles perguntavam para ela e tentavam descobrir o significado das palavras que para eles eram novas, pois em alguns casos, eram palavras mais utilizadas em meados do século XX e que hoje foram substituídas pelo uso recorrente de outras, como é o caso da palavra coser substituída por costurar. Após a leitura, os sujeitos-alunos deveriam escrever como é a família descrita no poema.

Infância

(Carlos Drummond de Andrade)

Meu pai montava a cavalo, ia para o campo.
 Minha mãe ficava sentada cosendo.
 Meu irmão pequeno dormia.
 Eu sozinho menino entre mangueiras
 lia a história de Robinson Crusoé,
 comprida história que não acaba mais.
 No meio-dia branco de luz uma voz que aprendeu
 a ninar nos longes da senzala - e nunca se esqueceu
 chamava para o café.
 Café preto que nem a preta velha
 café gostoso
 café bom.
 Minha mãe ficava sentada cosendo
 olhando para mim:
 - Psiu... Não acorde o menino.
 Para o berço onde pousou um mosquito.
 E dava um suspiro... que fundo!
 Lá longe meu pai campeava
 no mato sem fim da fazenda.

E eu não sabia que minha história
era mais bonita que a de Robinson Crusoé.

Como a discussão sobre o tema família já havia ocorrido nos outros dois encontros, os sujeitos-alunos constataram que a família sobre a qual versa o poema era diferente da família descrita na música e, também, diferente da família de cada um. E, mesmo que a professora não tenha solicitado que eles escrevessem sobre as diferenças e semelhanças entre a família do poema e a família do aluno, os sujeitos sentiram necessidade de marcar sentidos sobre a sua própria família e demonstrar por que sua família é parecida ou diferente da família descrita no poema. Dessa forma, a autoria e a subjetividade se instauraram nos textos produzidos a partir da leitura do poema.

Nos recortes abaixo, os quais utilizamos para exemplificar nossa interpretação, os alunos conseguiram fazer uma leitura mais polissêmica e ocuparam a posição de autores de seu texto, o que se justifica porque, ao inscreverem-se na escrita, construíram textos que apresentam coesão e coerência e, nos quais eles defendem sua opinião sobre pontos semelhantes ou divergentes entre sua família e a família do texto. Além disso, ao marcar os sentidos sobre a sua família na produção escrita, podemos perceber que os textos analisados apresentam inscritas marcas de subjetividade, pois ao falar de sua família estão contando um pouco da sua história, do que é vivido por eles todos os dias. Vejamos:

Recorte 31

Papai montava ao seu cavalo.
Mamãe ficava cosendo.
Menino com a mangueira.
história que não acaba
Chamava ao café
Cafê gostoso e bom
As famílias da cidade não é calma assim, é agitada, teimosa já a
família rural
é calma e quieta.
A minha família é da cidade e ela é agitada e teimosa é grande como
todas a que mora na cidade.
FIM.

Recorte 32

Uma família feliz

Esta família vendo é uma família feliz calma a mãe costura fazendo croche um filio dormindo e bom e o outro filio entre as mangueiras e bom isso as família de agora não é “ assim” tipo: as mãe de agora não fica muito em casa . os pai não vam para o Campo vam para o Trabalho. A minha família é Diferente é um pouco assim e um pouco não é isso que eu sei e que gostaria de falar. TCHAU!!!

Recorte 33

Comparando as famílias!

Meu pai entra no carro, para ir au trabalho.
 Minha mãe sentada vendo tv meu irmão
 dorme vendo desenho e chupando pepê.
 Eu sozinha no quarto, mechendo na Internet.
 Esse texto é uma ideia de hoje em dia porque
 antigamente o pai não pegava o carro mas a carroça.
 A mamãe não assisti TV, mas bordava.
 O bebe mais novo dormia sem desenho.
 A menina (o) não fica na Interneti mas na
 arvore da mangueira Lendo Livro.

Recorte 34

A família descrita no poema é bem mais legal
 que a minha.
 A dele é no campo, a minha é no condomínio.
 O pai dele é fazendeiro, o meu é cabeleireiro
 A mãe dele fica no sofa cosendo, a minha passa roupa.
 Ele lê livro, eu jogo videogame
 A família dele é pequena a minha grande.
 Sou bom, descrevi as duas famílias!

Analisando o recorte 32, encontramos no texto a palavra TCHAU sendo usada pelo aluno para criar um efeito de sentido de fim, isto é, temos aqui um deslizamento, uma atualização do sentido de ‘fim’ para ‘tchau’; o sujeito para criar o efeito de “fechamento” (Gallo, 1992), não repete o mesmo final encontrado em tantos textos que terminam com a palavra ‘fim’, como por exemplo, os contos de fada. Aqui, o sujeito, ao assumir a responsabilidade de colocar em curso a palavra “tchau”, instaura a autoria que teve como base algo ‘velho’, o já-dito.

No recorte 34, o sujeito usa, novamente, o adjetivo “legal”, conforme já analisamos, mas agora se referindo à família do poema e não à sua. A marca de primeira pessoa “minha”; “meu”; “sou” indicam a inscrição do sujeito na escrita. Não nos esqueçamos de que a proposta para a redação era descrever a família do poema, o que o sujeito fez, mas comparando-a à sua, e ainda, ressaltando sua eficiência para realizar a atividade, como podemos interpretar em “Sou bom, descrevi as duas famílias!”.

Esse movimento foi observado em todas as produções, nas quais o sujeito deixa marcas de si, de sua família, de suas impressões acerca das semelhanças e diferenças existentes entre as famílias, atualizando os sentidos de internet, TV, videogame.

Comparando essas produções às realizadas em relação à música *Família*, observamos que, embora o enunciado “descreva a família do poema” sugerisse uma escrita voltada à paráfrase, e o enunciado “Que relação você pode fazer da família descrita na música, com sua família e as famílias que você conhece?”, sugerisse a polissemia, os sujeitos instauraram a polissemia a partir do texto literário, o que nos leva a defender que a literatura instiga a subjetividade, daí a necessidade de os sujeitos escreverem sobre suas famílias, em comparação à do poema.

Nesta momento da análise, outro questionamento nos fez sentido ao observarmos que os sujeitos de nossa pesquisa apresentaram uma forma diferenciada de se movimentarem entre polissemia e paráfrase ao terem como base os texto musical e literário: Será que os sujeitos produziram textos mais polissêmicos ao trabalharem com o poema por este retratar uma formação discursiva mais distante dos alunos, isto é, a vida no campo? Será que o poema instigou-lhes o desejo de falar de si, como o eu-lírico o faz? Nesse caso, é possível dizer que o gênero textual pode afetar a subjetividade. Vale a ressalva: depende do objetivo da atividade escolar com os gêneros textuais, isto é, se for apenas para buscar informações no texto, nem a literatura pode proporcionar ao sujeito falar de si.

Segundo Cândido (2004), a literatura aparece como manifestação universal de todos os homens, em todos os tempos. Para o autor (2004, p. 174), “não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem entrar em contato com alguma espécie de fabulação.” A nosso ver, isso deve explicar a identificação dos sujeitos com o texto literário e a inscrição da subjetividade na escrita, que aparece, por exemplo, quando o sujeito escreve sobre a agitação e a teimosia de sua família.

Morales da Silva e Pacífico (2011) trabalharam com o clássico da literatura *Dom Quixote*, de Miguel de Cervantes, e relatam que foi uma decisão inspirada no estudo do texto de Bragatto Filho (1995), o qual defende o uso de textos literários na escola e não o uso de textos tidos como pretexto para se estudar gramática.

Segundo as autoras (idem), Bragatto Filho analisa os textos literários e os procedimentos de estudo referentes a eles nas escolas, e constata que se tem tomado os diversos textos, sejam eles científicos, jornalísticos, literários, poéticos, unicamente, para estudo de conteúdos previstos para serem estudados em Língua Portuguesa, em determinado período escolar, colocando a análise e o estudo do próprio texto literário à margem dos estudos propostos para essa disciplina.

Como resultado do trabalho, as autoras (idem) concluem que, caminhando além das possibilidades de leitura propostas por vários livros didáticos, esse projeto permitiu aos alunos exercerem gestos de interpretação não previstos e, a partir disso, eles ocuparam a posição discursiva de autor, trabalho que, a nosso ver, as escolas devem considerar para formar leitores e autores.

Concordamos com as autoras e entendemos que os sujeitos-alunos de nossa pesquisa também se sentiram autorizados a realizar gestos de interpretação em relação ao texto literário, tendo como resultado seus posicionamentos sobre o tema, como pode ser lido, no recorte 32, em “é isso que eu sei e que gostaria de falar”, enunciado que explicita a segurança (“é isso que eu sei”) e o desejo do sujeito (“que eu gostaria de falar”) para produzir esses sentidos e não outros.

Pelas análises realizadas neste capítulo, observamos que a autoria se instala quando o sujeito não fica preso às amarras da paráfrase. Isso também foi constatado por nós (Tizioto, 2008; Tizioto, Pacífico, Romão, 2009), ao analisar a autoria na produção infantil. Então, podemos dizer que, mesmo o aluno com baixo grau de escolaridade ou com dificuldades de aprendizagem, ou considerado assim pela escola, tem condições de produzir textos em que a autoria pode ser vivenciada. Acreditamos que se o professor

permitir a emergência da autoria de seus alunos durante as aulas de ensino de língua escrita, a subjetividade, acontece para o aluno e se materializa na sua escrita.

Capítulo IV

A linguagem e os sentidos: entre o velho e o diferente

Capítulo IV

A linguagem e os sentidos: entre o velho e o diferente

“A história, genealogicamente falando, não tem por fim reencontrar as raízes de nossa identidade, mas, ao contrário, se obstinar em dissipá-la; ela não pretende demarcar o território único de onde nós retornaremos; ela pretende fazer aparecer todas as descontinuidades que nos atravessam”

(Michel Foucault)

Neste capítulo, daremos continuidade às análises dos textos produzidos pelas crianças, sujeitos de nossa pesquisa. No capítulo anterior, a análise foi realizada de uma maneira mais geral, sem destacar as crianças com dificuldades de aprendizagem. Já aqui, destacamos os alunos considerados pela instituição escolar como crianças com dificuldades de aprendizagem de leitura e escrita ou como hiperativas.

Tentamos mostrar, nesta pesquisa, que crianças nomeadas pela escola como alunos com dificuldades de aprendizagem, quando possuem a oportunidade de demonstrar o seu conhecimento sobre língua escrita e escrever sobre assuntos que lhes interessam, conseguem produzir textos coesos e coerentes, mesmo que estes textos apresentem muitos erros ortográficos, o que para nós é irrelevante, já que analisamos o texto como um todo, ou seja, a forma como o aluno escreve sobre o tema proposto e as marcas de subjetividade inscritas em meio a estes textos.

Nosso trabalho investiga as marcas de subjetividade/identidade deixadas nos textos pelos sujeitos da pesquisa e por este motivo, vale ressaltar que, as marcas que sugerem identidade dos sujeitos estão presentes nos textos produzidos e indiciam um modo de funcionamento discursivo. Assim, podemos dizer que, o sujeito coloca em prática os sentidos com os quais mais se identifica; sentidos que circulam em formações discursivas nas quais ele se inscreve. Além disso, a construção do sentido depende das condições de produção do discurso, do lugar de onde esse sujeito fala e das marcas de identidade que ele carrega, ou seja, o lugar a partir do qual fala o sujeito é constitutivo do que ele diz. Então, temos que os sentidos “são produzidos em decorrência da

ideologia dos sujeitos em questão, da forma como compreendem a realidade política e social na qual estão inseridos”. (Fernandes, 2007, p.22).

No discurso o sujeito encontra múltiplas possibilidades de sentido, e, ao colocar em discurso os sentidos com os quais ele se identifica, ele também considera o discurso do outro. Desta maneira, o sujeito vai contruindo e reconstruindo a sua identidade enquanto sujeito interpelado pela ideologia. O sujeito ao se identificar com os sentidos assume diferentes posições dependendo do lugar que ele ocupa ao se pronunciar, uma vez que, dependendo das condições de produção do discurso, ele estará assumindo diferentes posições, ora de pai, filho, aluno, professor, ou seja, o sujeito usa a língua de acordo com sua posição social. O sujeito é heterogêneo e constituído pela língua. É a língua que auxilia na construção da identidade de cada sujeito. Deixaremos a discussão mais detalhada sobre heterogeneidade, do sujeito e do discurso, para logo mais adiante.

Voltando aos textos dos sujeitos da pesquisa, observamos que quando o aluno tem espaço para participar da aula e escrever sem ter que seguir um modelo pronto e determinado pela sua professora, pela escola ou pelo livro didático a escrita flui de maneira mais natural e não se torna algo massacrante para o aluno. O sujeito-aluno consegue, então, ocupar o lugar de autor de seu texto. Aqui, é fundamental voltarmos novamente à AD e, explicarmos um pouco mais sobre os conceitos que nortearam nossa análise; faremos isso de forma que a teoria seja exemplificada mediante os textos analisados.

Iniciamos com o conceito de autoria e como a identidade/subjetividade do sujeito é marcada no texto, quando ele assume a posição de autor, já que para ocupar este lugar é necessário que ele sustente o seu dizer. Em Orlandi (1996, p.70), “O sujeito só se faz autor se o que ele produz for interpretável”. A autoria se instala na tentativa de controlar o que é dito, já que, pela AD, o sentido, como já dissemos, sempre está em movimento, isto é, o sentido sempre pode ser outro.

Em relação à função-autor, Pacífico (2002) coloca que, para ser autor é necessário que o sujeito historicize os sentidos, controle os pontos de fuga dos mesmos e assuma a responsabilidade pelo dizer. Em outras palavras, para ser autor o sujeito precisa criar o efeito de unidade textual, um texto com começo, meio e fim. Pelas palavras de Tfouni (2001, p.82), temos que:

autor é uma posição do sujeito a partir da qual ele consegue estruturar seu discurso (oral ou escrito) de acordo com um princípio organizador

contraditório, porém necessário, visto que existe, no processo de produção de um texto, um movimento de deriva e dispersão de sentidos inevitável, que o autor precisa “controlar” (Tfouni, 1997a), a fim de dar ao seu discurso uma unidade aparente, com começo, meio e “fechamento” (este termo foi emprestado de Gallo, 1995).

A partir destas concepções, podemos dizer que a autoria é um mecanismo de amarração do discurso do sujeito para que este possa compartilhar seus significantes com o outro e fazer-se compreensível a partir de um efeito de início, meio e fim em seu dizer. Vejamos alguns recortes em que os alunos conseguiram ocupar a posição de autores de suas produções:

Recortes produzidos por N.

Texto 1 – minha familia

Toda familia é assim briga sia ama mas tudo tudo e tão comum só tem briga e amor como posso dizer a mãe sepre ama o filho (a) e alguns pais numca estão pressente.

Mas o legal é o amor de pai ou mãe e como um belo trabalho em equipe tudo da certo tudo é tão lindo.

E eu e minha mãe é tão lindo como eu amo ela de um a 10 eu dou 1000 e é o mesmo comigo eu so 10,000 pra ela

Texto 2 – A familia

A familia de agora é muito diferente
é video game computador
tudo moderno na historia mora
no campo a famila dele e
a minha cidade mas antigamente
era mas tranquilo.

Eu sou mas agitado e ele
na historia é mas calma
ele mora no campo e eu
na cidade o pai dele anda
a cavalo o meu de carro.

Essa é a deferença

Em seu primeiro texto, o sujeito parece denunciar a ausência de seu pai, pois no último parágrafo destaca a relação que possui com a mãe. Chamou-nos a atenção o recorte “E eu e minha mãe é tão lindo como eu amo ela de um a 10 eu dou 1000 e é o mesmo comigo eu so 10,000 pra ela”, já que nos dá a ideia de que o sujeito ama a sua mãe, mas o amor que a mãe tem por ele é muito maior. É como se o sujeito-autor percebesse ou descrevesse que amor de mãe é incondicional, que uma mãe faz tudo por seus filhos. Esse sentido de grandeza pode ser interpretado pela formulação “tudo é tão lindo”, em que “tudo” está em consonância com os múltiplos de “10, 1000 e 10,000”. Há, assim, uma coerência nos sentidos colocados em curso pelo sujeito para falar de sua família, especialmente, de sua mãe.

Na segunda produção, o sujeito aponta diferenças existentes entre sua família e a família do poema. Podemos destacar que o sujeito-autor descreve como sendo mais tranquila e calma a vida de antigamente, a vida no campo, em oposição à vida atual, na cidade, mais agitada.

Podemos dizer que N. recorre ao arquivo e à memória discursiva para falar sobre a vida rural, já que ele escreve sobre este estilo de vida e, este conhecimento sobre a vida no campo provavelmente está ligado ao que ele ouviu ou leu sobre o assunto ou viu em filmes, novelas ou nos conteúdos estudados na própria sala de aula. Ou também, podemos pensar que N chega à conclusão de que a vida no campo é mais tranquila pela comparação que ele faz entre o como ele vive na cidade e o que está descrito no texto.

Analizando os textos deste sujeito, podemos concluir que, mesmo que este sujeito seja considerado pela escola como um aluno com dificuldades de aprendizagem, ele consegue produzir textos que o leitor compreende, rompendo com a ideia de que ele seja um aluno que não sabe escrever ou entender o que está sendo pedido em um exercício ou atividade proposta em sala de aula.

Recortes produzidos por M.

Texto 1 – FAMILHA

Minha família é assim: carinhosa, meiga, presiosa e legal a minha avo tem uma casa que é muito grande que mora oito pesoa minha avó, meu avô, minha tia, meu tio, eu, meus dois subrinhos e minha mãe nós somos uma familia unida sempre ajudando. E é isso que é a minha familia.

Texto 2 – Minha Família

minha família é assim:
 padrasto, mãe, filha, vós, tias, tios
 aumoça juntos todos os domingo
 pode sim até no sábado ou
 feriado nois tem tres cachorro
 uma chama sus aoutra chama
 Belinha e a outra chama rex
 e dois pasarinho um canaro e a
 outra coleirinha e um que eu
 ganhei belga essa é minha
 família e assim. fim.

Texto 3 – família Boa

meu pai trabalha como
 predeiro.
 minha mãe trabalha de
 faxineira.
 meu irmão pequeno Brica
 eu só jogo Banco imobiliário
 de fez enquanto minha avó
 fica fazendo sabão de alicou.
 e Branco que é muito bom
 para lavar roupa é assim
 que é a minha família.

Fim

Na primeira produção, notamos a grandeza da família, tanto por ser numerosa, quanto nos indícios de amor, união, fraternidade que circulam por meio dos sentidos que o sujeito coloca em curso para falar sobre ela: “grande”, “unida”, “oito pessoas”. Já no segundo recorte, apesar de repetir alguns sentidos presentes na música, o sujeito não cria um texto parafrástico. Ao contrário, a partir de elementos do texto musical ele descreve um pouco de sua família e, assim, mostra em seu texto marcas de subjetividade, deixando brechas da ruptura com a paráfrase. Neste texto, o sujeito M. também destaca que os animais, com seus nomes particulares, fazem parte de sua família, o que faz com que sua família seja diferente, tenha uma característica única, já que seus animais também são únicos. Em sua terceira produção, o sujeito não descreve a

família do poema como pedido pelo enunciado, mas sim, usa o poema para marcar as características da sua família.

Pelos textos analisados, percebemos alguns erros durante a escrita das redações, o que, provavelmente, é usado como justificativa para a escola discursivizar o aluno como tendo dificuldade de aprendizagem. Mas podemos analisar M. como uma criança que está mostrando fase de desenvolvimento da escrita, aprendendo a construir e estruturar um texto, aprendendo a se posicionar como autor de seus textos.

Analisando os textos dos alunos considerados pela instituição escolar como alunos com dificuldades de aprendizagem, ponto fundamental em nosso trabalho, percebemos que na maioria dos casos os alunos apresentam muitos erros ortográficos na escrita e acreditamos ser esse um dos fatores que levem a instituição escolar a nomear estes alunos como alunos com baixo desempenho escolar ou alunos com alguma necessidade especial de aprendizagem. Podemos observar que, estes mesmos alunos quando autorizados a escrever, escrevem de maneira a ocupar a posição de autor e de maneira a demonstrar com a escrita os sentidos com os quais mais se identificam, como vimos nos recortes mostrados acima. Além disso, notamos, também, a criatividade destes alunos, o que pode ser comprovado nas produções abaixo:

Recortes produzidos por I.

Texto 1 – minha familia

Toda familia é assim:

mães e deferente de todas as mãe.

e us pai e defente de todosos pai e

vôvo de ferente do todos os vó e

a vavó de ferente de todos os vovó e

o tiu e deferentede todo os tiu e

a tia e defentede todo os tia e

a madrinha e deferente de todo as madrinha

todo mudo e diferete e voce e da sua

faminha e deferente de vove

Texto 2 – famiha

O pai ia dodu os dia camta
 E o pequeno irmão safadinho
 A mãe etava fazendo cosendo
 E a entenhada doto ia fazia cafa e la dia e se mau dito café
 E o menino mauvado a tarpanhavao seu irmão
 E o bebe donme tsagisla mete

Recortes produzidos por M.

Texto 1 – familia

As familia não em ígul
 Toda familia é assim
 Bonita.
 Legal deferente e quase todas as familia uzão troga mas augumas não usão não não mas
 lingué da minha familia usa não e as bebida e o sigarro então quedo quedo das familias
 que uzão
 E a minha mãe não para de trabalhar todos os dis não para de trabalha e o meu pai entã e
 o dia enteirinho ai tadinho do pais que não tem tenpo para fazer nada

Texto 2 – uma família pequena

A família do texto é pequena só tem 4 pessoas mas a minha já tem 8 com a tartaruga
 calopisita e um cachorrinho que fez 15 dias hoje.
 E essa familia é muito susegada mas a minha é corrida de mais.
 E o menino ler 1 livro todo dia eu vou comesar hoje 15/08/2011 a ler 2 livro por dia.
 E essa familia quaze não tem nada para faze eu já não eu linpo casa toda manhã e
 assisto TV globinho e também bem estar e eteceteras.
 Eles só brincão eu vasso lição vou na escola faço bastante lição.
 Chego da escola vou assistir televisão e a familia do texto é meia siples e esse é o fim
 do meu texto faça o seu agora!!!

Nestes textos, os sujeitos se expressam de maneira a deixar marcada a sua criatividade. Podemos, aqui, nos remeter aos conceitos de criatividade e produtividade propostos por Orlandi (2011). Para a autora a criatividade é relacionada com a polissemia, com o processo de deslocamento do “mesmo” e ruptura com os sentidos cristalizados na sociedade. O sujeito que construiu estes recortes rompe com a paráfrase,

processo este que segundo Orlandi, mantém o homem num retorno constante a um mesmo espaço dizível, o que é denominado pela autora como produtividade. No primeiro texto, o sujeito I. tenta mostrar que as pessoas são diferentes, enfatizando a repetição “deferente” grafado de maneiras diversas, para negar a possível igualdade sugerida pelo enunciado “toda família é assim”. Já, em sua segunda produção, o sujeito distancia-se do texto musical e deixa pistas linguísticas que nos levam a interpretar sua relação com a família, com o “pequeno irmão safadinho”; com a “entenhada doto ia fazia cafa e la dia e se mau dito café” e “e o menino mauvado a tarpanhavao seu imão”, expressões que sugerem a criatividade do recorte.

Vale ressaltar a coerência das escolhas lexicais que sugerem uma crítica que o sujeito faz ao comportamento da família, tais como: “safadinho”; “mau dito”; “mauvado”. Mesmo não respeitando a ortografia, o sujeito constrói sentidos que têm unidade entre si.

No terceiro texto, analisado nesta parte de nosso trabalho, o sujeito M. denuncia o fato de que o uso de drogas é muito comum hoje em dia. Podemos interpretar que o sujeito-autor escreve sobre este tema porque tem acesso a tais sentidos, seja dentro ou fora da escola, seja pela família ou pela mídia. Pelo interdiscurso, sabemos que falar sobre drogas é um tema muito recorrente, na atualidade e, por ser assim, esse tema capturou o sujeito em questão.

Já, no quarto texto, o que é ressaltado é a criatividade do sujeito, pois nesta produção ele se coloca numa posição de competição com a família do texto apresentado pela professora, como se precisasse marcar em seu texto que faz coisas melhores, atividades mais importantes que as personagens do poema, utilizado como base para a proposta de escrita. Comprovamos esta posição de competição nas frases “E o menino ler 1 livro todo dia eu vou comesar hoje 15/08/2011 a ler 2 livro por dia”, “E essa familia quase não tem nada para faze eu já não eu linpo casa toda manhã”, “Eles só brincão eu vasso lição vou na escola faço bastante lição”. Chamamos a atenção para o título do texto 2, *Uma família pequena*, que aponta a direção que o texto seguirá ao se referir à família do poema como algo menor, em vários sentidos.

Outro ponto relevante é o fato de que os sujeitos-alunos não tiveram modelos a seguir. Então, a nosso ver, os sujeitos da pesquisa tiveram liberdade para escrever seus textos, liberdade esta que pôde ser vivenciada pela escrita, a qual inúmeras vezes é controlada e reprimida, quer pela escola, quer pelo professor, que só aceita a escrita legitimada, escrita esta que obedece a um código, que segue regras, escrita que não

permite, em muitos casos, aos alunos ocuparem a posição discursiva de autores. Muitos professores têm uma visão reducionista do que é ser autor, atribuindo somente ao texto escrito este lugar e, assim, instaurando o discurso pedagógico do tipo autoritário que só aceita a cópia, a paráfrase, interditando, dessa forma, a possibilidade dos alunos serem autores de seus textos, pois essa posição exige a polissemia.

Em alguns recortes, das redações analisadas, notamos este movimento de cópia e paráfrase, sugerindo que os alunos, de certa forma, mesmo que a professora atual dê espaço para a polissemia em sala de aula, ainda se sentem presos aos momentos em que se sentiram forçados a repetir discursos de outros, sem qualquer abertura para questionamento, recorrendo à paráfrase para a escrita de textos. Vejamos alguns recortes em que a paráfrase predomina:

Recorte produzido por L.

Família rural

Papai montava ao seu cavalo.

Mamãe ficava sentada cosendo.

Irmão pequeno dormia

Menino com a mangueira

História que não acaba

Chamava ao café

Cafê gostoso e bom

As famílias da cidade não é calma assim, é agitada teimosa já a família rural é calma e quieta

A minha família é da cidade e ela é agitada e teimosa é grande como todas a que mora na cidade. **FIM**

Recorte produzido por V.

Familia! Familia!

Papai, mamãe filho e cachorro

Não almoça junto todo dia

Nunca perde essa mania

Família eh! família ah!
 Família ah! Eh! eh! eh!
 Vovô, vovó, sobrinha
 Família! Família!
 Janta junto todo dia
 Nunca perde essa mania
 Família eh família ah
 Cachorro e galinha
 Vive junto todo dia
 Nunca perde essa mania
 A mãe não morre de medo de barata
 Uo! Uo!
 O pai tem medo de ladrão
 Mas ele tranca o portão todo dia
 Família eh! Família ah!
 Família!
 Família eh! Família ah!

De acordo com Giorgenon, Pacífico e Romão (2008) o sujeito sabe que não pode dizer tudo e isso tem consequências na autoria, já que é necessário uma “escolha dos significantes”, uma identificação com os sentidos produzidos pelos sujeitos. Tratando-se de crianças que são discursivizadas pelas professoras como crianças que apresentam dificuldades para criar um texto, observamos que, os sujeitos destacaram-se por poderem criar textos próprios, por poderem escolher os sentidos que marcaram no papel, não tendo, desta forma, que repetir sentidos ou discursos que vêm da professora. Então, para nós, temos aqui, um momento em que o sujeito experimenta a liberdade de criar, de marcar sua identidade, liberdade que foi possível pela escrita de um texto que não precisou ficar preso nos moldes ou modelos do livro didático ou em atividades com temas impostos pelos professores.

Muitas vezes, durante as aulas de ensino de língua, os alunos não encontram espaço para pôr em prática o seu conhecimento sobre escrita e, desta forma, não podem marcar em seu texto os sentidos com os quais mais se identificam, e, conseqüentemente, sentem-se forçados a repetir sentidos que circulam na instituição escolar, como já dissemos em parágrafo anterior.

Ainda em Giorgenon (2012) temos que, a classificação de um aluno como aluno com bom desempenho escolar ou com necessidade especial de aprendizagem decorre dos sentidos atribuídos à avaliação, os quais são atravessados pela memória das avaliações positivistas que se respaldam em critérios desenvolvimentista-cronológicos e que elencam quem é superior ou inferior ao mediano padrão de desenvolvimento. Segundo a autora, esses critérios levam ao entendimento de que, aquele que tem maior deficiência tem menor progresso. Disso decorre que o processo de desenvolvimento dos alunos com dificuldades de aprendizagem não é realmente observado pela escola ou pelos seus profissionais, cegos pelo pré-construído que insiste em dizer que tais sujeitos não aprendem, estando excluída, para estes sujeitos, a possibilidade do aprender, do saber.

Isso é comprovado em nossa pesquisa, já que a professora das turmas nos relatou que, no início do ano letivo, recebeu informações de que os alunos cujos textos foram analisados neste capítulo, eram alunos com dificuldade de aprendizagem, pois não conseguiam produzir textos, ou melhor, não conseguiam produzir textos que seguissem os padrões do que é correto em Língua Portuguesa e, também, por apresentarem baixo rendimento escolar, notas baixas. A seguir, mostraremos textos em que os alunos, mesmo que com erros de ortografia e gramática, colocam-se como autores de seus textos, já que sustentam o seu dizer, criam um efeito de unidade textual, utilizam a polissemia, ao invés da parafrase e também, demonstram a sua criatividade:

Recortes produzidos por H.

Texto 1 – A FAMÍLIA

Toda família é assim: minha mãe ela não gosta de casa bagusada quando ta bangusada ela manda arrumar meu quato meu quanto é cheio de boneca e barbe meu Pai ele tem um fiestra ele trabalha muito ele é predero ele minha mãe brigam mas minha irma chama yasmin ela não gosta que Meu pai e minha mãe eles são muito legal eles me deu um notebuko ele é preto e bonito eu gosto muito deles o carro do meu pai é branco ele vai trocar por um gol sinsa de 4 porta.

Texto 2 – A família

- Minha família é assim: meu pai le trabalha trabalha de pedrero
- minha mãe coida de um bebe a mãe dela moreu parada cardica ela era legal de mais.
- a minha vó a mae do meu pai ele chava dezuita
- meu pai não ten tenpo para janta com nos minha mãe ela tem 30 anos meu pai tem 32 anos nós tenos 2 pasarinho um é amarelo e o outro é azul minha irma tem 14 anos hana YASMIN eu

tenho 5 irmão um chama HUGO o outro chana IGOR e o outro chana INGRID e o outro YASMIN e eu chano Hillary tenho 11 anos ano muito meus pais meu pai gosta de TV e jogar

FIM

Texto 3 – A Infância

Minha família é assim meu pai não monta cavalo minha mãe não costura meu irmão dorme meu pai ele anda de caro minha mãe cuida dum bebe de 7 mes chama alexandr meu irma fica na rua eu fico demanha na escola e de tarte eu fico sistino filme e de noite eu fico brincado de corer com meus amigo e amiga de pinque-esconde ou posta corida ou de suruba esta familia e deferente da minha a preta veia e a v eu sou feliz com minha familia. **FIM.**

Na primeira redao, o sujeito H. escreve que a me no gosta de baguna e manda arrumar o que est fora do lugar. Podemos dizer que, com essa formulao, ele quebra a viso de que a me quem faz o trabalho domstico sozinha, mostrando que as crianas, principalmente as meninas j so ensinadas a arrumar a casa. Aqui, ao mesmo tempo que o sujeito descreve uma situao que rompe com a ideologia dominante, de que a mulher deve fazer o trabalho domstico sozinha, tambm mostra que esta ideologia mesmo apresentando fissuras ainda predominante na sociedade, j que o sujeito que escreve uma menina, da podemos pensar que esta menina est sendo preparada para a sua vida adulta, na qual ela ter que fazer os afazeres domsticos, pois cabe mulher cuidar da casa.

Ainda nesta produo o sujeito H. destaca alguns itens da vida atual como o notebook e o carro do pai. Pelo recorte “Meu pai e minha me eles so muito legal eles me deu um notebuko ele preto e bonito eu gosto muito deles” de certa forma, o sujeito-autor relaciona o fato de ter ganhado um notebook com o sentimento em relao aos pais. Cabe lembrar que o discurso do sujeito implica uma exterioridade lngua, encontra-se no social e, por este motivo, podemos interpretar que o sujeito H. escreve, coloca em jogo sentidos e situaes que talvez faam parte de seu cotidiano, sentidos que circulam na sociedade atual, como por exemplo, o sentido de que ter um notebook ou um carro legal, sinnimo de conforto.

Para a produção do segundo texto, a proposta era de que fossem apontadas semelhanças que o aluno via em sua família em relação à família do texto; todavia, ocorre que o sujeito não realiza totalmente o que é pedido na tarefa. Ele escreve sobre sua família, mas não aponta qual relação a família do texto possui com a sua família e com outras famílias que conhece.

Outro ponto relevante neste texto é que ao falar sobre o pai o sujeito escreve a seguinte construção “meu pai le trabalha trabalha de pedrero”, ele repete a palavra trabalha nos dando a ideia de que o pai trabalha muito e ao falar da mãe escreve “minha mãe coida de um bebe” como se a mãe não trabalhasse, o fato de a mãe cuidar de um bebê não significa que ela trabalhe como o pai, já que ela permanece em casa e o pai precisa ir até outro local para exercer seu trabalho. Segundo a AD, é o efeito da ideologia que possibilita a naturalização desses sentidos, tão repetidos historicamente acerca do trabalho masculino e da desvalorização do trabalho doméstico praticado pela mulher.

Na terceira produção, a atividade era descrever a família do poema, mas ao invés disso, o sujeito H. sente a necessidade de colocar no papel características de sua família. Ele transforma o enunciado dado pela professora na primeira atividade “toda família é assim” para “minha família é assim” dando destaque à sua família.

Ao lermos as produções deste sujeito, interpretamos que H. possui dificuldades com a escrita de um texto, mas também podemos observar que a escrita deste sujeito-aluno está em desenvolvimento. Podemos pensar que desde o início de sua vida escolar o sujeito não teve oportunidades de escrever sobre algo que lhe interessa, mas sim, apenas teve de cumprir tarefas propostas pelo livro didático ou pela escola, tarefas que geralmente são amparadas na paráfrase, preenchimento de lacunas, cópias de textos, o que agora pode ser a justificativa para sua suposta dificuldade de se expressar pela escrita, na escola.

Recortes produzidos por V.

Texto 1 – Família legal

Toda familia é assím:

Minha familia é engraçada legal
 palhaca minha mãe tão dirvetida
 ela sacomigue brinca com migu
 eu amo minha mãe ela esta nomeu coração.

Texto 2 – Família normal

A minha família e acim e tenho cachorro galinha tem passarinho e algomas
Minha mãe cuida do meu irmão meu tio cuida das crianças e minha irmã cuida da casa
eu arrumo a casa.

Ator Victor

FIM

Texto 3 – Família moderna

A minha família é diferente que essa família de hoje em dia é assim pai não anda de
cavalo os filhos não brincam em árvores a mãe não costura
Por ome é mordeno as crianças meche e computador a mãe trabalha.
Anda de Carro.

Acabo

Artor Victor

FIM

O sujeito-autor mostra, no primeiro texto, que sua família é formada por ele e pela mãe, ou pelo menos, podemos interpretar que ele dá destaque à figura da mãe pelos recortes “palhaca minha mãe tão dirvetida” e “eu amo minha mãe ela esta nomeu coração”.

No segundo texto, apesar de usar os animais como na música, o sujeito quebra com a paráfrase ao colocar em jogo elementos que descrevem a sua família, como por exemplo, “meu tio cuida da criação”. Podemos pensar também que exatamente por isso, o sujeito se identifica com o recorte do texto musical que cita os animais, já que a criação de animais faz parte de sua vida familiar. Ainda neste texto, V. marca para o leitor, que quem cuida da casa não é a mãe, mas sim ele e a irmã. Aqui novamente, podemos notar fissuras na formação discursiva circulante em nossa sociedade, de que é a mulher quem deve dar conta do trabalho doméstico.

Já no terceiro momento, o sujeito V. escreve que sua família é diferente da família do poema, mas após esclarecer isso, deixa explícito que hoje em dia o moderno é criança mexer em computador, mãe trabalhar e pai andar de carro, como se estas

fossem características de todas as famílias. Mais uma vez, percebemos que o social envolve a escrita e o discurso do sujeito.

Interessante analisar os títulos dados para os textos: “Família legal”, “Família normal” e “Família moderna”, os quais “amarram” com muita coerência os sentidos em curso nos textos, respectivamente de “engraçada”, “mãe cuida” e “computador”. Essa capacidade para dar títulos coerentes com aquilo que o texto apresenta faz parte do princípio de autoria, tão difícil de ser encontrado nas escolas, tanto públicas quanto particulares. Essa dificuldade foi observada, também por Pacífico (2002) ao analisar as redações de universitários, cujos sujeitos ora não colocavam título em suas produções, ora usavam de repetições de títulos dos textos lidos.

Analisando as produções deste sujeito-autor, vemos que o sujeito apresenta muitos erros de ortografia, gramática e coesão no texto. Exemplos: *sacomigu*= sai comigo; *acim*= assim; *erman*= irmã; *custura*= costura; *meche*= mexe. Ao observar estes ‘erros’, de forma mais detalhada, percebemos como a influência da oralidade é muito forte na escrita do sujeito, já que ele coloca na escrita o som que é por ele ouvido. Se pensarmos de acordo com o discurso dominante em nossa sociedade sobre Educação, a saber, que um aluno que frequenta o 5º ano do ensino fundamental deveria, na visão da escola, dominar o código escrito, estar totalmente alfabetizado e escrever textos mais organizados, coesos, e vimos que este não é o caso do sujeito-autor, podemos concluir que os “erros” cometidos podem ser o motivo pelo qual o sujeito é considerado como aluno com dificuldade ou necessidade especial de aprendizagem. Mas, mesmo com erros e dificuldades, o sujeito conseguiu expor um pouco de sua vida familiar e o que vive no dia a dia, o que nos mostra que a visão da escola está equivocada.

Heterogeneidade de sujeitos e sentidos: brechas para a constituição da subjetividade e assunção da autoria

Além do conceito de autoria, para análise dos textos, foi necessário recorrermos a outros conceitos estudados pela AD, os quais descrevemos aqui. Os esquecimentos de Pêcheux (1988) e o conceito de heterogeneidade, de Authier (1990, 1998, 2004).

Pelos esquecimentos, o sujeito tem a ilusão de que ele é a fonte, é a origem de seu dizer e desta maneira, não se dá conta que seu discurso é formado por outros discursos que já foram ditos em outros momentos, em algum lugar, ou seja, o sujeito não percebe que seu discurso é heterogêneo e composto por diferentes vozes. Não há

discurso que não se relacione com outros, e, por esta razão, a AD não compreende o sujeito como fonte do dizer, mas sim, um sujeito interpelado pela ideologia e que tem a ilusão de manifestar a sua própria vontade pelo discurso.

A polifonia também pode ser aqui citada, já que este é um dos conceitos que nos leva a perceber que as palavras não são signos neutros, transparentes, já que elas são afetadas pelos conflitos históricos e sociais que sofrem os sujeitos e, por isso, são impregnadas de suas vozes, seus valores, seus desejos. Assim, podemos dizer que, a polifonia refere-se às outras vozes que influenciam e fazem parte do discurso do sujeito, o discurso é afetado pela presença de outros discursos.

Na AD, a heterogeneidade se relaciona com o interdiscurso. O interdiscurso pode ser definido como o conjunto dos discursos que já foram ditos sobre um determinado assunto, o que dá condições para a construção de outros discursos, num constante processo de reelaboração que traz consigo toda a historicidade inscrita na linguagem e nos processos discursivos, toda historicidade que envolve os sujeitos. É o interdiscurso que determina a FD com a qual o sujeito discursivamente se identifica (Pêcheux, 1988, p. 213-214). Então, temos que, por serem o sujeito e o discurso heterogêneos na sua constituição, a ilusão de unidade é efeito ideológico tanto no sujeito quanto no texto, já que o sujeito só tem condições de construir sua identidade na interação com o outro e, para a AD, o centro da relação entre identidade e alteridade está no espaço discursivo criado entre ambos. Com a noção de heterogeneidade discursiva, introduzida pela AD, abandona-se a ideia de um discurso homogêneo e, também, abandonam-se os conceitos de unidade do sujeito e unidade do texto dos estudos tradicionais da linguagem.

Ao falarmos sobre a heterogeneidade do sujeito torna-se necessário que falemos da heterogeneidade do discurso. Para isso, recorreremos aos estudos de Authier-Revuz, autora que classifica a heterogeneidade em dois tipos: heterogeneidade mostrada (marcada e não marcada), que traz indícios explícitos da presença do outro no discurso; e heterogeneidade constitutiva. A heterogeneidade mostrada pode ser marcada pelo discurso direto, as palavras entre aspas, a glosa, enquanto a heterogeneidade não-marcada não apresenta visibilidade, como o discurso indireto livre e a ironia. Já a heterogeneidade constitutiva é da ordem do implícito, permanece no interdiscurso. (cf. Authier-Revuz, 1990, p. 25).

Ainda sobre heterogeneidade discursiva, em Authier-Revuz (2004, p.85), encontramos que o dialogismo é dado como condição de constituição do sentido:

sentido que se faz no e pelo entrecruzamento dos discursos, ou melhor, os discursos são perpassados por outros discursos e, posto como lei constitutiva de todo discurso, o lugar do ‘outro discurso’ não é ao lado, mas no discurso.

Pensando numa forma de deixarmos marcada a relação entre os conceitos de polifonia e heterogeneidade, buscamos entre os estudiosos da AD, palavras que pudessem corroborar nossas afirmações quanto à heterogeneidade do sujeito e do discurso. Assim, em Fernandes (2007, p.45), encontramos que o sujeito é um sujeito “constituído por diferentes vozes sociais, é marcado por intensa heterogeneidade e conflitos, espaços em que o desejo se inter-relaciona constitutivamente com o social e manifesta-se por meio da linguagem.”

O analista do discurso tenta compreender como um texto funciona, ou seja, como um texto produz sentido e para isso é necessário que a historicidade seja levada em consideração, já que o sujeito tem a ilusão de ser dono do seu dizer, como já dissemos anteriormente. Muitas vozes fazem parte do discurso produzido pelo sujeito, vozes que são determinadas pela história e pela ideologia. Dessa forma, torna-se necessário entender as relações existentes entre sujeito e ideologia para se apreender o funcionamento do discurso.

Para que as palavras tenham sentido é preciso que elas já façam sentido e sejam interpretadas pelos sujeitos, pois não há sentido sem interpretação e esta tem relação íntima com o sujeito, com a língua e com a história. Dessa forma, o discurso só vai fazer sentido se tomarmos como ponto de partida os gestos de interpretação feitos a partir da posição de cada sujeito e, se tivermos este sujeito, como sujeito interpelado pela ideologia.

ao significar o sujeito se significa, o gesto de interpretação é o que – perceptível ou não para o sujeito e/ou para seus interlocutores – decide a direção dos sentidos, decidindo, assim sobre sua (do sujeito) direção. (Orlandi, 2004, p. 22).

Orlandi (2008, p. 19) afirma que a incompletude é característica de todo processo de significação ao falar sobre a análise de discurso e a interpretação. Para a autora, a relação entre pensamento, linguagem e mundo permanece aberta, sendo “a interpretação função dessa incompletude, incompletude que consideramos como uma qualidade e não um defeito: a falta, como temos dito em abundância, é também o lugar do possível na linguagem.”. A autora explica, também, que a AD propõe novas práticas

de leitura, nas quais deve-se levar em conta a “relação do que é dito em um discurso e o que é dito em outro, o que é dito de um modo e o que é dito de outro, procurando “escutar a presença do não-dito no que é dito: presença produzida por uma ausência necessária.” (Orlandi, 2008, p. 60).

Com base no que foi dito, temos que a formação discursiva compreende tanto o lugar do que pode e o que deve ser dito, definindo conjuntos de possíveis enunciados, a partir de um lugar determinado, quanto o lugar do que não pode e não deve ser dito, mas que, às vezes, é dito, já que a língua está sujeita à falha e ao equívoco.

Há na linguagem uma tensão entre paráfrase e polissemia, entre a repetição e o novo. Como a língua, o homem também se assujeita à falha, ao jogo, e também à regra, ao saber, ao confronto da linguagem na história, e nessa tensão, o sujeito e o sentido se repetem e se deslocam. Desta maneira, podemos dizer que, a linguagem não é transparente e os sentidos não são conteúdos.

Nos textos, até aqui analisados e os que mostraremos a seguir, podemos perceber a presença da heterogeneidade, que é constitutiva do discurso e do sujeito, e também o funcionamento dos esquecimentos de Pêcheux, já que estes sujeitos-alunos, como qualquer sujeito, têm a ilusão de serem a origem de seu dizer e que somente uma voz está presente nos textos produzidos. Vejamos mais algumas produções:

Recortes produzidos por G.

Texto 1 – Minha família

Minha família e assim eu meu pai minha irmã e minha mãe, meu pai minha mãe e minha irmã, eu amo muito a minha família mas as vezes lhes me deixam nevoso primcipalmente minha irmã ela e muito estonada demais a gente bringão.

Meu pai e muito bravo mas a gente todos os dias como ele chega de casa joga video game ele fica bravo como ele perde no video game mas ele e muito legal demais e tambem de final de semana ele leva eu no campo de futebol.

Minha mãe ela e a mãe minha do mundo quando eu brigo com minha irmã ela bate em mim e na minha irmã e como faso bagunsa ela bate em mim!! senpre como eu to com deficidade ela mim ajuda demais.

Essa é minha família.

Texto 2 – Minha Família

Minha família amosa todo dia eu e minha mãe e Na janta também junto lá em casa
Tem cachorro e piriquito lá em casa se não fazer a lição não tem televisão lá em casa
de Noite põe cadeado no portão lá em casa viver junto todo dia minha irmã como
ver uma barata mori de medo de barata e minha mãe também tem medo também de
barata como fico doente procuro farmácia e compra remédio.

Texto 3 – Minha família

Minha família meu pai não anda de cavalo anda de carro, meu pai também monta as
coisas

Minha mãe não costura limpa casa lá vai aroupa e como acaba dormi desolada
também lá em casa minha mãe faz café e chama pra tomar café bom

eu não entro na magoeiras eu joga bola brinco demais

Meu Pai não entra no campo só como eu ele joga bola
eu li história de comédia.

No primeiro texto, o sujeito G. escreve sobre sua relação com a irmã, pela escrita temos que alguns dos fatos marcantes para este sujeito são as brigas que ocorrem entre ele e a irmã. O pai é aquele que é bravo, mas esse mesmo pai se torna legal, já que joga vídeo game com o filho e o leva ao campo de futebol. A mãe aparece na figura daquela que dá bronca e até bate para corrigir quando ele faz algo errado; este recorte da redação vai de acordo com a ideologia de que a mãe é a responsável pela educação dos filhos. Mais uma vez aqui, para entender o porquê de o sujeito destacar as diferenças nos papéis de pai e mãe, podemos recorrer à formação discursiva que circula em nossa sociedade de que homem e mulher possuem funções diferentes dentro e fora de casa.

No segundo texto, G. descreve o momento das refeições, almoço e jantar, de forma que somente ele e a mãe aparecem juntos; talvez porque o pai e a irmã não fiquem sentados à mesa ou porque eles nunca estão em casa nestes momentos. Apesar de o texto apresentar momentos parafrásticos, observamos que o sujeito-autor se movimenta em direção à polissemia e à subjetividade, pois deixa marcado em seus textos elementos que fazem parte de sua vida familiar como, por exemplo, o fato de levar castigo ao não fazer a lição de casa.

Na terceira redação, ao invés de o sujeito descrever a família do poema, como proposto pela atividade, ele utiliza as características da família do texto para marcar que

a sua família é diferente, interpretação que se sustenta na recorrência do advérbio de negação “não”, que para nós reforça a diferença da família de G. com a família descrita no poema. O sujeito neste texto sentiu necessidade de deixar marcas explícitas de subjetividade.

Outro ponto relevante, na escrita do sujeito G., são os erros ortográficos que ele apresenta durante o desenvolvimento dos textos. Aqui, novamente, podemos interpretar que o sujeito é considerado pela escola como aluno com dificuldade de aprendizagem por apresentar em sua escrita estes erros, que não estão de acordo com as normas do código escrito ensinado pela instituição escolar, que só considera a forma e não a relação do sujeito com os sentidos.

Recortes produzidos por S.

Texto 1 – A minha familia

Minha familia tem tudo ave com essa tenho gato cachorro galinha minha mae cuida das galhinha mas não e toda ora os Cachoros come na ora do almoço e na janta ma não na mesa com nos

Nos da comida pra eles e os gato e na ora do almco e a janta FIM

Texto 2 – toda familia tem seu jeito

A familha do poema e diferente da minha por que meu pa não monta cavalos minha mãe não custura meu irmo não dormi eu não fico sozinha.

eu fico leno um livro de robisom Crusoé e Conprida historia Mas essa familira de agora o pai pai pega o Carro a mae pega os filho leva para escolas e é a familia.

Recortes produzidos por J.

Texto 1 – Minha familia é bem diferente

Minha familia almoça quase todo dia junto.

Eu moro com minha mãe meu pai e meu irmão.

Eu gosta muito deles

Mas a minha cachorra e a minha calopsita também são minha Familia.

A calopsita é do meu irmão e a cachorra é minha.

Na minha casa o meu irmão não deixa eu assistir televissão

Meu irmão quando ta doente sou eu quem cuido dele.

Mas mesmo assim com o meu irmão me enchendo o saco eu gosto dele.
Eu amo minha Família

Texto 2 – A família

Esa família do poema é bem diferente da minha.
Esa Família do poema é do tamanho da família da minha tia então eu acho ela pequena.
A família do poema tem uma mulher que faz café bem pretinho.
Meu pai não trabalha no campo ele trabalha como cabeleireiro e minha mãe também
Minha mãe também faz croque como a moça do texto.
Eu gosto de ler e o menino do Texto não.
Esa é a minha Família e a família do poema.

Recortes produzidos por G.

Texto 1 –

MINHA FAMÍLIA É ASSIM

Legal
Divertido
Emgrasada
Bonita
Bondoso
Inteligente

Nos passeamos direto isso é legal
Nos se divertimos muito saindo comendo
Lanche comendo saugado e até sorvete
As vezes eu e a mamãe vamos ao sirco
Suando eu vou ao cabeleireiro fico bem bonita
Eles são bondosos e saimos
Eles são inteligentes

Texto 2 – a minha família é diferente de todas:

O meu pai é comprador na loja ambiental
Minha mãe trabalha de estagiária
O meu irmão ou irmã está dentro da minha mãe
Eu junto com os meus amigos estudando e também lendo a história ROBINSON
CRUSOE
Minha avó me manda para a escola e faz café da tarde para mim isperar
Que café gostoso da vovó
Minha mãe chega do trabalho

Meu pai também chega do trabalho
Eu não sabia que a minha família era tãa

ESPECIAL

Chama-nos a atenção a palavra Especial escrita em maiúsculas, criando o efeito de fechamento com chave de ouro, pois a palavra é usada como adjetivo que qualifica sua família, prescindindo, dessa forma, da palavra FIM, como muitas crianças usam e como podemos observar no recorte acima dos sujeitos H. e A.V. Para G., o grande espaço deixado após o último verso do poema pode ser preenchido pelo leitor com tantos sentidos, os quais são controlados com o uso de “tãa ESPECIAL”, que encerra os sentidos sobre sua família e marca a autoria do poema.

Recortes produzidos por V.

Texto 1 – A minha família

Toda família é assim

Ola meu nome e Vitória vou conta meu dia dia de segunda eu agordo cedo pra toma meu café da manhã que minha mãe já prepara

Terça feira acordo muito tarde e minha mãe faz o almoço pra mim e pro meu pai e me troco pra ir na escola dia de quarta feira eu agordo cedo pra ir na academia meu pai fica dormino e minha mãe faz meu leite pra eu ir na academia e de tarde meu pai vai trabalha e meu irmão fica domindo e quinta feira meu irmão vai pra escola meu pai ta tralhando e minha mãe vai pra academia e eu fico sozinha na minha casa assistino chaves minha mãe chega da academia faz a jantar pra mim eu como escovo o dente tomo banho agora é sexta feira eu durmo tarde chega dia de sabado fico dormino até uma hora levanto da cama faço meu leite e não como de sabado jogo video game até tarde dia de domingo eu vou sair pra tomar sorvete com minha família e assim acabou minha historia.

Texto 2 – A Família

A minha família é assimo meu pai só pensa em dormi minha mãe só trabalha em dentro de casa e eu acordo 6 hora da manhã e fico assistino desenho quando da 11.6 tomo banho me-troco paso perfume almoço arrumo minhas coisa e vou pra escola estudo minha mãe foi me-buscar chego tomo banho me-troco preparo meu lanche e vou assistir chaves acaba o Chaves vou jogar video game desligo janta fico assistino morde e assopra e acaba e eu assisto jornal espero acaba pra mim assistir insesato coração espero acaba pra mim assistir um filme e acaba vou dormi fico acordada um pouco pro meu pai chegar

Essa é minha estoria ivena a sua

A identidade do sujeito é passível de mudanças, uma vez que ela é construída a partir do discurso e este é produção de sentidos entre interlocutores e tem como condição de existência e análise a língua atravessada pela história e a ideologia. A língua e o discurso não são estáticos, estão sempre em movimento, e por este motivo, sofrem constante transformação. Então, podemos dizer que a identidade é permeável e passível de mudanças, exatamente por se relacionar com os sentidos moventes que constituem o discurso.

Considerando que as condições de produção, circulação e interpretação dos sentidos são históricas, não é possível que um discurso seja analisado sem que se leve em conta que este sempre retoma outros discursos que o antecederam, discursos que foram ditos em outros lugares, em outros momentos discursivos.

Ainda nos dias atuais, a escola pode ser considerada como local de poder, já que o discurso pedagógico, que funciona como discurso autoritário (Orlandi, 1993), garante a perpetuação da escola como instituição detentora do saber legítimo. O discurso pedagógico, por estar vinculado à escola, apresenta-se como saber institucionalizado que, ao se garantir, garante a instituição em que se origina.

Pensando ainda na escola e nos seus profissionais, pontuamos que, na maioria das vezes, estes sujeitos são capturados ideologicamente pelos sentidos de que aluno “normal” é aquele que apresenta um bom desempenho escolar, que todos os alunos devem aprender e se identificar com uma única maneira de ensino. Os sujeitos, profissionais da educação, são imersos em sentidos de que aqueles que quebram essa “normalidade” são falhosos, por não responderem a um padrão. Estes dizeres, que há muito tempo fazem parte do discurso da escola, têm causado fissuras no discurso pedagógico de tipo autoritário, ao se verificar que este ensino pronto não serve para todos, pois deficitários ou não, cada sujeito se depara com o saber de um modo próprio, particular; e por este motivo, a maneira como os conteúdos são passados para os alunos precisa ser repensada pela instituição escolar.

Pelos textos analisados neste capítulo, percebemos que a autoria se instala, na medida em que o sujeito assume a responsabilidade pelo dizer, constrói seu texto na tensão entre paráfrase e polissemia, trabalhando, assim, com a criatividade (Orlandi, 2011), marcando um posicionamento em relação ao objeto discursivo, além de controlar os possíveis pontos de fuga do sentido, controlando os mecanismos internos do texto, mostrando que, mesmos os alunos considerados pela escola como alunos com dificuldades de aprendizagem, podem, ou melhor, são capazes de escrever textos que

apresentem coesão e coerência, e desta forma, conseguem se colocar como autores de seus textos, sustentando o seu dizer.

O aluno não percebe que em seu discurso estão presentes outros discursos, já que ele crê que ao construir seu texto, ele produz dizeres que são somente seus, quando na verdade o que acontece é a retomada de sentidos que circulam ou circularam em outros discursos, definidos pela forma como o sujeito se inscreve na língua e na história.

Pela AD, chegamos à conclusão de que o aluno, na escola, ocupa um lugar que não se restringe somente à sala de aula, mas se amplia rumo a uma imensidão de dizeres que o constitui, que o atravessa e que o faz construir o novo a partir do velho. Observamos também que tanto o aluno como o professor constroem imagens que refletem na produção de seus discursos; aqui é a subjetividade marcada no discurso. Então, temos que, o discurso do sujeito é afetado pela subjetividade, pela heterogeneidade, e pela incompletude dos sentidos.

Pela heterogeneidade, sabemos que, diferentes vozes e diferentes discursos estão presentes nos textos analisados e podemos dizer que por mais que o aluno tente se distanciar e elaborar um texto original, que seja somente seu, é da ordem do discurso que estas vozes apareçam quase imperceptíveis no discurso, mas mesmo assim, podemos afirmar que elas produzem efeitos expressivos de sentido, que envolvem o discurso do sujeito e fazem com que um discurso tenha muitas possibilidades de interpretação, sendo esta interpretação afetada pela posição discursiva ocupada pelo sujeito. Portanto, a constituição dos sentidos escapa à intencionalidade do sujeito-autor do discurso, pois depende do outro, sendo este outro o sujeito-interlocutor do discurso.

É interessante, lembrarmos aqui, que a professora das turmas nos relatou que estas crianças, discursivizadas como alunos com dificuldades ou hiperativos, no início do ano letivo, demonstravam uma inibição em atividades em que a base principal era a escrita, mas ao passar dos meses estas mesmas crianças começaram a se mostrar mais confiantes e, assim, começaram a pôr em prática seus conhecimentos sobre língua escrita. Além disso, é importante dizermos que, a professora em questão não considera estas crianças como alunos com dificuldades, mas sim, alunos que não tiveram apoio para desenvolver o conhecimento sobre escrita que possuíam antes de entrar na escola e acreditamos que a atuação da professora em sala de aula, e o fato dessa profissional confiar que seus alunos podem aprender, tenha sido um fator de grande relevância para o desenvolvimento da escrita destes alunos, o que pudemos comprovar pelos textos analisados.

Considerações Finais

Durante este trabalho de pesquisa, defendemos que, alunos considerados pela escola como alunos com dificuldades de aprendizagem, de leitura e escrita, são capazes de se colocarem como autores de seus textos e defender seus pontos de vista sobre o assunto discutido, o que nos mostra que estes alunos são capazes de produzir textos com coesão e coerência, ou seja, textos que o leitor compreenda.

Para tal defesa, utilizamos como base os estudos e concepções da Análise do Discurso (AD) de linha francesa. Para esta linha de pesquisa, a linguagem é relevante para o desenvolvimento do sujeito, já que é pela linguagem, oral ou escrita, que o sujeito se constitui como sujeito e participa das práticas sociais do grupo do qual faz parte. Também defendemos que a autoria, conceito este destacado por nós em muitos momentos de nosso trabalho, deve e precisa ser trabalhada em sala de aula, mesmo que os alunos ainda não sejam ou estejam alfabetizados e que um sujeito pode ocupar o lugar de autor, mesmo que este sujeito não atenda aos padrões de “normalidade” construídos pela sociedade, em dado momento histórico.

A criança desenvolve a sua linguagem de acordo com a sociedade em que está inserida, ou seja, as práticas sociais ao seu redor são por ela apreendidas e estas influenciam suas práticas de leitura e escrita. Então, temos que o processo de aprendizagem da leitura e da escrita é um processo sócio-histórico, já que a linguagem é impregnada pelas práticas sociais. A criança é afetada pelo outro, pela história e pela ideologia do grupo social com qual convive. Por este motivo, a escola nas atividades de linguagem não pode deixar de levar em consideração que a criança já é um ser de/na linguagem; logo, possui um conhecimento prévio sobre esta, conhecimento este que provém das práticas sociais orais, de leitura e escrita de sua comunidade. Ou seja, o sujeito usa a linguagem, desenvolve o discurso e constrói sentidos com forte presença do outro; aqui é o que chamamos de heterogeneidade e, cabe lembrar que, esta heterogeneidade faz parte da construção do discurso e também da subjetividade do sujeito, como mostramos em nosso trabalho.

Os pressupostos teóricos da AD podem contribuir para que o professor trabalhe com seus alunos a produção textual de uma forma diferenciada, considerando a heterogeneidade do sujeito, da linguagem, que os sentidos são construídos no funcionamento do discurso, a partir da relação dos interlocutores que não é a mesma, tampouco para os sujeitos inseridos na mesma sala de aula, como podem ilusoriamente

imaginar alguns professores. Trabalhar sustentados pela AD permite ao sujeito analista, ao sujeito professor, ter um olhar e uma escuta para o processo de constituição dos sentidos, o que rompe com a ideia de colocarmos sujeitos alunos numa moldura, cujas bordas não deixam escapar o novo, o diferente, aquilo que não consegue ficar contido e deseja extrapolar.

Esse desejo por não ser compreendido por muitos professores acaba sendo nomeado como hiperatividade, dificuldade de aprendizagem, falta de inteligência, falta de interesse em aprender, enfim, a noção de “deficit” vem tamponar aquilo que a escola, numa posição autoritária, não consegue controlar.

O que pudemos observar é que ainda hoje, a maior parte dos professores, sustentados pelo discurso do tipo autoritário, utilizam atividades voltadas para a cópia e leituras parafrásticas, não estimulam o aluno a desenvolver o seu papel de autor, somente fazem com que estes repitam o discurso que já está presente no texto, ou no ambiente escolar. Desta forma, o aluno fica preso a uma única interpretação, a um único sentido e a leitura polissêmica dos textos, a qual dá abertura para múltiplas possibilidades de interpretação, é apagada, ou melhor, silenciada.

Podemos pensar que, talvez, os professores dos anos anteriores dos alunos, sujeitos desta pesquisa, lançavam mão de métodos que enfatizavam a paráfrase, por acreditarem que estes alunos não apresentavam capacidade para produzirem um texto, pois as crianças, as quais destacamos nesta pesquisa, foram discursivizadas, nos anos anteriores, como alunos com dificuldades de aprendizagem ou com alguma necessidade especial de aprendizagem. De acordo com Romão e Pacífico (2006, p.51) “(...) muitas vezes o professor resiste a mudanças, cristaliza certas metodologias, engessa práticas, que passam a ser vistas como as únicas possíveis, fechando-se para possibilidades de novas construções de sentido”.

Interpretamos que esta chamada dificuldade de leitura e escrita pode ser explicada como a resistência dos alunos à submissão a um determinado modo de dizer, de agir e de pensar. Concordamos com Orlandi (1997, p 78) em que “A censura não é um fato circunscrito à consciência daquele que fala mas um fato discursivo que se produz nos limites das diferentes formações discursivas que estão em relação”.

Para nós, há o confronto de duas formações discursivas: a escola, apoiada no discurso dominante, institucional, que apaga e segrega os sujeitos e sentidos insubordinados e a dos alunos, que resistem a esta FD e, “indisciplinadamente” tentam instaurar outros sentidos, mesmo que para isso, vigore o silêncio, a não-escrita, a não-

leitura, daí decorre, muitas vezes, a chamada hiperatividade. Nesse silêncio, a inscrição dos sujeitos-alunos em formações discursivas com as quais eles se filiam está interdita; logo, a subjetividade não tem espaço para se manifestar. Isso pode ser melhor explicado por Orlandi (1997, p.78):

Assim concebida, a censura pode ser compreendida como a interdição da inscrição do sujeito em formações discursivas determinadas. Consequentemente, a identidade do sujeito é imediatamente afetada enquanto sujeito-do-discursivo pois, sabe-se (Pêcheux, 1975), a identidade resulta de processos de identificação segundo os quais o sujeito deve-se inscrever em uma (e não em outra) formação discursiva para que suas palavras tenham sentido. Ao mudar de formação discursiva, as palavras mudam de sentido.

Essas práticas voltadas para a produção de textos parafrásticos não estimulam os alunos a produzirem textos e o trabalho com a autoria é deixado de lado, não é objeto de reflexão. Sendo assim, os sujeitos-alunos não produzem textos e não se colocam na posição de autores, não colocam em jogo as formações discursivas com as quais se identificam, como vimos nas produções de alguns alunos durante este trabalho, já que eles não conseguiram se desprender de práticas vivenciadas em momentos passados de sua aprendizagem, em que era necessário reproduzir discursos de outros, sem questionamentos. Por este sentimento de “aprisionamento” dos alunos às práticas parafrásticas de ensino, acreditamos que a ação do professor em sala de aula, produz efeitos sobre a criança e, de certa forma, direciona a relação do sujeito-criança com a linguagem.

Ao perceber que uma parte significativa de seus alunos não produzem textos coesos, coerentes e que, muitas vezes, ocorre a “falha” na escrita, a escola ao invés de repensar e refletir sobre as suas práticas de ensino, prefere escolher o caminho mais fácil, aquele em que a responsabilidade do não aprendido é do aluno, o que faz com que os alunos “deficitários” ou “falhosos”, na visão da instituição escolar, sejam nomeados alunos com dificuldades de aprendizagem.

Por tudo isso, com o desenvolvimento deste trabalho, tentamos defender que se o professor trabalhar a polissemia em sala de aula e mostrar aos seus alunos que existem diferentes possibilidades de interpretação e construção de sentidos em relação aos dizeres que circulam na sociedade ou estão presentes nos textos, como a professora atual faz, além de permitir que o sujeito participe ativamente de seu processo de

construção de sentidos na leitura e na escrita, trabalhando temas que lhe causem interesse, o aluno, mesmo que não alfabetizado, mesmo com alguma dificuldade de aprendizagem, sentir-se-á mais livre e confiante para colocar em prática o seu conhecimento sobre escrita e dessa maneira, a autoria vigora em suas produções orais ou escritas. Isso foi o que comprovamos com as produções apresentadas neste trabalho, já que ao final das análises dos textos produzidos, observamos que as crianças, sujeitos desta pesquisa, mostraram-se capazes de ocupar a posição de autores e de escreverem textos em que a polissemia se faz presente, marcando assim, que a visão da instituição escolar sobre estes alunos é equivocada.

Por ser assim, queremos marcar nosso posicionamento contrário a uma “educação pela pedra”, pois como nos diz o poeta “a pedra não sabe lecionar, E se lecionasse, não ensinaria nada”. O ensino não precisa ser algo penoso, difícil, algo que silencie o aluno, mas sim, precisa ser algo que estimule o interesse do aluno em aventurar-se pelo mundo do conhecimento, das descobertas e do aprendizado, inclusive o da escrita.

Referências bibliográficas:

- AUTHIER-REVUZ, J. *Hétérogénéité montrée et hétérogénéité constitutive: éléments pour une approche de l'autre dans le.* DRLAV – Revue de Linguistique, Paris, n°26, p. 91 –15, 1982.
- AUTHIER-REVUZ, J. *Heterogeneidade(s) Enunciatiava(s).* Traduzido por Celene M. Cruz; João Wanderley Geraldi. Campinas: Caderno de Estudos Lingüísticos, 1990. p. 25-42.
- AUTHIER-REVUZ, J. *Palavras incertas: as não-coincidências do dizer.* Campinas-SP: Editora da UNICAMP, 1998.
- AUTHIER-REVUZ, J. *Heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva: elementos para uma abordagem do outro no discurso.* In: Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.
- CANDIDO, A. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. *Vários escritos.* São Paulo/Rio: Duas cidades; Ouro sobre azul, 2004, p. 169-191.
- CARVALHO, A.E. *Sujeitos-professores e autoria: um autorizar-se necessário.* Monografia apresentada à FFCLRP/USP, 2008.
- CARVALHO-DIAS, L.A.S. *A escola e o jogo “por detrás da fachada”: entre o dizer e o silêncio do/no sujeito-criança.* Monografia. FFCLRP-USP: Ribeirão Preto-SP, 2008.
- CHARTIER, R. *Os desafios da escrita.* Editora da Unesp. São Paulo, 2002.
- CORACINI, M.J. (org.) *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático.* Campinas-SP: Pontes, 1999.
- CORACINI, M.J. *A celebração do outro: arquivo, memória, identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilíngüismo e tradução.* Campinas-SP: Mercado das Letras, 2007.
- FÁVERO, L.L.; ANDRADE, M.L.C.V.O.; AQUINO, Z.G.O. *Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna.* 6ª ed., São PAULO: Cortez, 2007.
- FERNANDES, C.A. *Linguística – análise do discurso: reflexões introdutórias.* Goiânia GO: Trilhas Urbanas, 2005.
- FERNANDES, Cleudemar A. *Análise do discurso: reflexões introdutórias.* São Carlos: Claraluz, 2007.
- FERREIRA, M. C. L. *Da ambigüidade ao equívoco: a resistência da língua nos limites da sintaxe e do discurso.* Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000.

- FERREIRA, M. C. L. *A ciranda dos sentidos*. In: ROMÃO, L.M.S.; GASPAR, N. R. (orgs); *Discurso midiático: sentidos de memória e arquivo*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2008.
- FRANCO, J., PACÍFICO, SMR. O livro didático na sala de aula. A legitimação do sentido. In. *Leitura e Escrita. No caminho das linguagens*. Ribeirão Preto-SP. Editora Alfabeta, p.25-47, 2007.
- GALLO, S.L. *Discurso da escrita e ensino*: Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1992.
- GALLO, S. L. *Texto: como apre(e)nder esta matéria*. Tese de doutorado. UNICAMP, 1994.
- GINZBURG, C. Sinais: Raízes de um Paradigma Indiciário. In: C. GINZBURG. *Mitos, Emblemas, Sinais: Morfologia e História*. [trad. Frederico Carotti]. São Paulo-SP: Companhia das Letras, 1980, p. 143-179.
- GNERRE, M. *Linguagem, escrita e poder*. 4ªed., São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- GIORGENON, D., PACÍFICO, S.M.R., ROMÃO, L.M.S. *A autoria em poemas infantis: a escrita além dos moldes escolares*. In: Revista Instrumento: revista de estudo e pesquisa em educação. V.10, p. 29-36, jan./dez. 2008. Juiz de fora-MG, 2008.
- GIORGENON, D. *A noção de sujeito e os sentidos de inclusão e exclusão escolar*. fragmentum, N. 32. Laboratório Corpus: UFSM, Jan./ Mar. 2012.
- GUIMARÃES, E. *História e Sentido na Linguagem*. Campinas, SP: Pontes, 1989.
- IAMAMOTO, E.N., PACÍFICO, S.M.R., ROMÃO, L.M.S. *As vozes legitimadoras do discurso sobre a hiperatividade*. In: Revista Educação & linguagem / Programa de Pós-Graduação em Educação: Universidade Metodista de São Paulo. v.1, n.1, (1998). São Bernardo do Campo: UESP, 1998.
- IAMAMOTO, E.N. *Sujeito e sentido nas produções textuais das séries iniciais do Ensino Fundamental: o que quer, o que pode essa escrita?* Dissertação de mestrado apresentada à FFCLRP-USP, 2009.
- INDURSKY, F. “A prática discursiva da leitura”. In: ORLANDI, E. (org.) *A leitura e os leitores*. Campinas, SP: Pontes, 1998.
- KLEIMAN, A.B. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.
- MORALES DA SILVA, M.; PACÍFICO, S.M.R. *Os clássicos no Ensino Fundamental: o (en)canto do sonho louco de Dom Quixote e suas possibilidades de interpretação*. Cadernos de Pedagogia (UFSCAR). Ano 5, v.5, no.9, p. 89-102, jan/jun. 2011.

- NAVARRO-BARBOSA, P. *O acontecimento discursivo e a construção da identidade na História*. In: M. Foucault e os dimínios da linguagem: Discurso, poder, subjetividade. Sargentini, V.; Navarro-Barbosa, P. (Org). São Carlos, Claraluz, 2004.
- NETO, J. C. M. *A Educação pela Pedra*
- ORLANDI, E.P. Silêncio e implícito (Produzindo a monofonia). In: GUIMARÃES, E. (org.) *História e Sentido na Linguagem*. Campinas, SP: Pontes, p. 39-46, 1989.
- ORLANDI, E. P. Linguagem e método: uma questão da análise de discurso. In: ORLANDI, E. P. *Discurso e leitura*. 2ª ed., São Paulo: Cortez; Campinas- SP: Editora da UNICAMP, p.15-28, 1993.
- ORLANDI, E.P. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- ORLANDI, E. P. *A linguagem e seu funcionamento - as formas do discurso*. Campinas: Pontes, 1996.
- ORLANDI, E. P. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 4 ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.
- ORLANDI, E. P. *A leitura proposta e os leitores possíveis*. In: ORLANDI, E. P. (Org.) *A leitura e os leitores*. 4 ed. Campinas, SP: Pontes, 1998.
- ORLANDI, E. P. *O papel da memória*. Campinas, SP: Pontes, 1999.
- ORLANDI, E.P. *Discurso e texto: formação e circulação dos sentidos*. Campinas, SP: Pontes, 2001.
- ORLANDI, E.P. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. Campinas-SP: Pontes, 2003.
- ORLANDI, E. P. *Discurso e texto. Formação e Circulação dos sentidos*. Campinas, SP: Pontes, 2005.
- ORLANDI, E. P. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 4ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2006.
- ORLANDI, E.P. *Discurso e Leitura*. 8ª edição. São Paulo-SP: Cortez, 2008.
- PACÍFICO, S.M.R. *Argumentação e autoria: o silenciamento do dizer*. Tese de Doutorado. FFCLRP-USP: Ribeirão Preto-SP, 2002.
- PACÍFICO, S.M.R.; ROMÃO, L.M.S. *A memória e o arquivo produzindo sentidos sobre o feminino*. In: revista *Em Questão*, Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 73-90, jan./jun. 2006.

PACÍFICO, S.M.R. O silêncio do/no livro didático. In: PACÍFICO, S.M.R.; ROMÃO, L.M.S. *Leitura e escrita: no caminho das linguagens*. Ribeirão Preto-SP: Editora Alfabeta, 2007.

PACÍFICO, S.M.R.; ROMÃO, L.M.S. Da cartilha ao e-mail e à peça publicitária: os portadores de texto marcando a inclusão /exclusão do sujeito na escrita. *Revista Linguagem em Discurso*. Universidade do Sul de Santa Catarina. V. 7, nº 2, p. 313-325, mai/ago 2007.

PÊCHEUX, M. *Les vérités de la palice*. Paris. Mespéro, 1975. [trad.bras.]: Semântica e discurso. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1988].

PÊCHEUX, M. *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. In: GADET, F e HAK, T.(org.). Campinas- SP: Editora da UNICAMP, 1993.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso*. Campinas: Editora da Unicamp, 1995.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. (trad. Eni Orlandi et ali) Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

PÊCHEUX, M. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, E.P. *Gestos de leitura: da história no discurso*. 2ed., Campinas-SP: Editora da UNICAMP, p.55-66, 1997.

PÊCHEUX, M. Papel da memória. In: *Papel da memória*. [Trad. E Introdução José Horta Nunes]. Campinas: Pontes, 1999

PÊCHEUX, M. *O discurso: estrutura e acontecimento*. [Trad. Eni Puccinelli Orlandi]. 3ª. ed., Campinas: Pontes, 2002.

PEREIRA, M.C.; PACÍFICO, S.M.R.; ROMÃO, L.M.S. *Os sentidos produzidos sobre a mulher: discurso e silêncio*. In: *Espéculo. Revista de estudios literarios*. Universidad Complutense de Madrid, 2009. Disponível em rede eletrônica: <http://www.ucm.es/info/especulo/numero42/disilenc.html>

PIOVEZANI FILHO, C. *Entre vozes, carnes e pedras: a língua, o corpo a cidade na construção da subjetividade contemporânea*. In: M. Foucault e os diminúos da linguagem: Discurso, poder, subjetividade. Sargentini, V.; Navarro-Barbosa, P. (Org). São Carlos, Claraluz, 2004.

PFEIFFER, C.C. *Que autor é este?* Dissertação de Mestrado. UNICAMP: Campinas, SP, 1996, mimeo.

PFEIFFER, C.O. leitor no contexto escolar. In: *A leitura e os leitores*: Campinas-SP: Pontes, 1998.

- RODRIGUES, E.S.S.; PACÍFICO, S.M.R. *Investigações sobre a autoria em textos produzidos por alunos da 4ª série do Ensino Fundamental*. In: *Leitura e Escrita: no caminho das linguagens*. Ribeirão Preto-SP: Editora Alfabeta, 2007.
- ROMÃO, L.M.S.; PACÍFICO, S.M.R. *Era uma vez uma outra história: leitura e interpretação na sala de aula*. São Paulo: DCL, 2006.
- SIGNORINI, I. (org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2001.
- SILVA, J. F. , PACÍFICO, S. M. R. *O livro didático na sala de aula: a legitimação do sentido*. In: ROMÃO, L. M. S. e PACÍFICO, S. M. R. (org.) *Leitura e escrita: no caminho das linguagens*. Ribeirão Preto, SP: Alfabeta Editora, 2007.
- TFOUNI, L. V. *Letramento e alfabetização*. Campinas, SP: Cortez, 1995.
- TFOUNI, L. V. *A dispersão e a deriva na constituição da autoria e suas implicações para uma teoria do letramento*. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas, SP: Mercado das Letras, p.77-94, 2001.
- TIZIOTO, P.A. *Os sentidos na oralidade e na escrita: a autoria na produção infantil*. Monografia. FFCLRP-USP: Ribeirão Preto-SP, 2008.