UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

NOILMA ALVES MARTINS

SUBJETIVIDADE, ESCRITA E ESCOLA: O DISCURSO DE SUJEITOS-ALUNOS DO 5º
ANO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Ribeirão Preto – SP
2020

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

NOILMA ALVES MARTINS

SUBJETIVIDADE, ESCRITA E ESCOLA: O DISCURSO DE SUJEITOS-ALUNOS DO 5º ANO
DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Versão Corrigida

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, como parte das exigências para obtenção do título de Mestre(a) em Ciências, obtido no Programa de Pós-Graduação em Psicologia.

Área de concentração: Psicologia: Processos Culturais e Subjetivação

Orientador (a): Profa. Dra. Soraya Maria Romano Pacífico

Ribeirão Preto – SP

2020

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Martins, Noilma Alves

Subjetividade, escrita e escola: o discurso de sujeitos-alunos do 5º ano da Educação Básica. Ribeirão Preto, 2020.

197 p. : il. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – Universidade de São Paulo. Área de Concentração: Psicologia: Processos Culturais e Subjetivação.

1. Discurso. 2. Escrita. 3. Educação básica. 4. Subjetividade.

Nome: Martins, Noilma Alves

Título: Subjetividade, escrita e escola: o discurso de sujeitos-alunos do 5º ano da Educação Básica

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 Ciências.
Área: Psicologia: Processos Culturais e Subjetivação.

Aprovado em: ____/____/____

Banca Examinadora

Prof.^a Dr.^a _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Prof.^a Dr.^a _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Prof.^a Dr.^a _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Assinatura: _____

DEDICATÓRIA

Aos meus pais.

Ao meu irmão.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Gabriel, por ser meu companheiro e me apoiar nessa jornada. Sem ele a coragem não teria aflorado.

Aos meus pais e ao meu irmão por serem meu suporte, sempre.

À Soraya, por ter aceitado me orientar neste trabalho, por ter me possibilitado pensar em novos sentidos a cada aula dada e a cada momento compartilhado e, principalmente, por sempre acreditar na educação e dizer isso em todos os encontros!

Aos amigos do grupo de estudos que, a cada interlocução, me permitiram apreender outros sentidos: Ana Pê, Bia, Lia, Lólia, Michel, Rita e Valéria.

Às amigas do Digimundo: Nalú, Sam, Steph, Illa, Isa, Pirett, Nat e Jess, que me acompanham desde a graduação, compartilhando felicidades e angústias e amparando os momentos de dúvida e desespero com amor e carinho.

À Margarete, que sempre me recebeu em sua casa quando Ribeirão Preto ainda era desconhecida.

Aos funcionários da Secretaria de Educação de Ribeirão Preto, que não abandonou meu projeto quando eu achei que daria tudo errado.

A todos os alunos e funcionários da escola, que me receberam de braços abertos.

Aos sujeitos-alunos desta pesquisa, que me permitiram ouvir o que tinham a dizer.

*Penetra surdamente no reino das palavras.
Lá estão os poemas que esperam ser escritos.
Estão paralisados, mas não há desespero,
há calma e frescura na superfície intata.
Ei-los sós e mudos, em estado de dicionário.
Convive com teus poemas, antes de escrevê-los.
Têm paciência, se obscuros. Calma, se te provocam.
Espera que cada um se realize e consume
com seu poder de palavra
e seu poder de silêncio.
Não forces o poema a desprender-se do limbo.
Não colhas no chão o poema que se perdeu.
Não adules o poema. Aceita-o
como ele aceitará sua forma definitiva e concentrada
no espaço.*

(Carlos Drummond de Andrade, 2012)

RESUMO

Martins, N. A. (2020). *Subjetividade, escrita e escola: o discurso de sujeitos-alunos do 5º ano da Educação Básica* (Dissertação de Mestrado). Departamento de Psicologia. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto. Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto, São Paulo. 197p.

A aprendizagem da linguagem escrita é essencial para a inserção de sujeitos em sociedades letradas como a nossa, pois diz respeito à um terreno que além de envolver relações desiguais de poder, também diz respeito ao desenvolvimento de habilidades várias (ex.: fonéticas, cognitivas, motoras) que estão sujeitas ao erro e à ambiguidade. Com base em nossa perspectiva teórica, entendemos a linguagem como espaço para o equívoco, a falha, a falta, e, o sujeito, cindido, heterogêneo. Por esses motivos, consideramos importante escutar os alunos para interpretar os sentidos de aprendizagem da linguagem escrita e da produção subjetiva que a permeia. O objetivo do trabalho foi investigar, por meio do discurso oral e também materializado em forma escrita, os sentidos que alunos do 5º ano da Educação Básica de uma escola pública de Ribeirão Preto – SP, dão à linguagem escrita, especificamente, à produção textual que possibilita a polissemia e a autoria, que envolve o desenvolvimento de cartas, poemas e narrativas diversas. Foram realizados encontros (gravados e transcritos) para conversar com os sujeitos-alunos sobre suas relações com a produção textual escrita e com a escola. Contamos com a mediação do documentário *Pro dia nascer feliz*, de João Jardim, com o livro *De carta em carta*, de Ana Maria Machado e com o poema *O apanhador de desperdícios*, de Manoel de Barros. Além das rodas de conversa, eles produziram textos ao final de cada encontro; no último encontro a produção textual teve um tema: “Eu, a escola e a escrita”. A Análise de Discurso pecheuxtiana norteou a análise por meio de conceitos como subjetividade, discurso, ideologia, memória discursiva e autoria. Os resultados apontam que os discursos produzidos pelos alunos sobre a escrita, muitas vezes, apoiam-se nos discursos dominantes que circulam na sociedade; quando se apoiam em suas próprias subjetividades, aproximam-se mais da polissemia e da criatividade.

Palavras-chave: Discurso. Escrita. Educação básica. Subjetividade.

ABSTRACT

Martins, N. A. (2020). *Subjectivity, writing and school: the discourse of 5th year Basic Education subject-students* (Dissertação de Mestrado). Departamento de Psicologia. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto. Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto, São Paulo. 197p.

The learning of written language is essential for the insertion of subjects in the social environment because it involves the development of several skills (example: phonetic, cognitive) that are subject to error and ambiguity; it also involves unequal power relations. However, based on our theoretical perspective, we understand language as a space for misunderstanding, failure, lack, and the split, heterogeneous subject. For these reasons, we consider it important to listen to the students to interpret the meanings of learning the written language and the subjective production that permeates it. The objective of this work was to investigate, through oral discourse and also materialized in written form, the meanings that students of the 5th year of Basic Education of a public school in Ribeirão Preto - SP, give to the written language, specifically, to the textual production that makes possible the polysemy and the authorship, and involves the development of letters, poems and diverse narratives. Conversation circles were held (recorded and transcribed) to talk with the students about their relationships with written textual production and school. We resorted to the mediation of the documentary *Pro dia nascer feliz* by João Jardim, the book *De carta em carta*, by Ana Maria Machado and the poem *O apanhador de desperdícios*, by Manoel de Barros. Besides the conversation circles, subject-students produced texts at the end of each meeting; in the last meeting the textual production had a theme: "The school, the writing and I". Pecheuxian Discourse Analysis guided the analysis of data through concepts such as subjectivity, discourse, ideology, discursive memory and authorship. The results point out that the discourses produced by the students about writing often rely on dominant social discourses; when they rely on their own subjectivities, they become closer to polysemy and creativity.

Keywords: Discourse. Writing. Basic education. Subjectivity.

LISTA DE IMAGENS CAPITULARES

Capa – Crônica do pássaro de corda (Martha Barros, 2018) Recuperado em 23 de setembro de 2018 http://www.marthabarros.com.br	00
Introdução – Oficina de transferir natureza (Martha Barros, 2016) Recuperado em 23 de setembro de 2018 http://www.marthabarros.com.br	13
Capítulo 1 – Com pedaços de mim eu monto um ser atônito (Martha Barros, 2012) Recuperado em 23 de setembro de 2018 http://www.marthabarros.com.br	19
Capítulo 2 – Flautas para solo de garça (Martha Barros, 2017) Recuperado em 23 de setembro de 2018 http://www.marthabarros.com.br	31
Capítulo 3 – Origem das coisas (Martha Barros, 2017) Recuperado em 23 de setembro de 2018 http://www.marthabarros.com.br	45
Capítulo 4 – No quintal (Martha Barros, 2017) Recuperado em 23 de setembro de 2018 http://www.marthabarros.com.br	62
Considerações, nunca findas – Retalho no azul (Martha Barros, 2018) Recuperado em 23 de setembro de 2018 http://www.marthabarros.com.br	96
Referências – Minha querida Sputnik (Martha Barros, 2017) Recuperado em 23 de setembro de 2018 http://www.marthabarros.com.br	99

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD	Análise de Discurso (pecheuxtiana)
CP	Condições de Produção
CPF	Cadastro de Pessoas Físicas
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
FFCLRP	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão
FD	Formação Discursiva
FI	Formação Ideológica
IPUFU	Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia
PE	Pernambuco
RG	Registro Geral
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO – O SUJEITO-ALUNO E A LINGUAGEM ESCRITA: EDUCAÇÃO E INVENCIONÁTICA	13
CAPÍTULO 1 – DISCURSO E SUJEITO, SUBJETIVIDADE E IDEOLOGIA	19
1.1 SUJEITO E SUBJETIVIDADE	20
1.2 IDEOLOGIA	26
CAPÍTULO 2 – O DISCURSO CIENTÍFICO SOBRE A APRENDIZAGEM DA ESCRITA....	31
2.1 PSICOLOGIA E LINGUAGEM ESCRITA.....	32
2.2 A ESCRITA PARA A AD.....	35
2.3 PARÁFRASE, POLISSEMIA E CRIATIVIDADE: PILARES DE SUSTENTAÇÃO DOS SENTIDOS	40
CAPÍTULO 3 – PERCURSO METODOLÓGICO	46
3.1 ANÁLISE (DE DISCURSO).....	47
3.2 CONTEXTUALIZAÇÃO	54
3.3 COMITÊ DE ÉTICA	55
3.4 PARTICIPANTES	55
3.5 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS	55
3.5.1 <i>Primeiro encontro</i>	56
3.5.2 <i>Segundo encontro</i>	59
3.5.3 <i>Terceiro encontro</i>	61
CAPÍTULO 4 – ANÁLISES	63
4.1 “PARA QUE SERVE A ESCRITA?”: SENTIDOS DE ESCRITA NA ESCOLA	64
4.2 LINGUAGEM ESCRITA E LINGUAGEM ORAL: FORMALIDADE E INFORMALIDADE.....	74
4.3 EDUCAÇÃO: OPORTUNIDADE DE ASCENSÃO DE CLASSE SOCIOECONÔMICA?	82
4.4 AS FILIAÇÕES DO SUJEITO NA ORALIDADE E NA ESCRITA	87
4.5 O SUJEITO-ALUNO E A POSIÇÃO DISCURSIVA DE AUTOR.....	90
CONSIDERAÇÕES, NUNCA FINDAS.....	96
REFERÊNCIAS.....	99
APÊNDICES	105
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	105
APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO	107
ANEXOS	108
ANEXO A – PRODUÇÕES TEXTUAIS DOS SUJEITOS-ALUNOS	108
ANEXO B – POEMA “O APANHADOR DE DESPERDÍCIOS”	163
ANEXO C – LIVRO “DE CARTA EM CARTA”	164

Introdução – O sujeito-aluno e a linguagem escrita: educação e invencionática¹

Oficina de transfazer natureza (Martha Barros, 2016)

Uso a palavra para compor meus silêncios.

Não gosto das palavras
fatigadas de informar.

Dou mais respeito
às que vivem de barriga no chão
tipo água pedra sapo.
(Manoel de Barros, 2018)

¹ Referência ao poema O Apanhador de Desperdícios (Manoel de Barros, 2018, p. 25).

Meu primeiro encontro com a escrita foi de alegria por estar aprendendo algo novo e tão fascinante. Desde muito cedo no processo de escolarização me identifiquei com as palavras, com contos, fábulas, poemas, entre outros gêneros, e com toda a diversidade de sentidos que eles carregam. Era e é, ainda mais agora, um prazer escrever e brincar com as palavras, fazer rimas ou criar a falta delas, inventar neologismos, exprimir sentidos que muitas vezes são difíceis na oralidade. É igualmente prazeroso ler, depois de algum tempo, o que escrevi e perceber que o que fazia sentido em outra época pode não fazer agora. A escrita, para mim, é um presente precioso, que também serve para presentear o leitor, dando seguimento à interlocução. Porém, sabemos que a experiência inicial que tive com a escrita, muitas vezes, não se repete com crianças que estão sendo alfabetizadas ou aprendendo a escrever narrativas diversas, pois existem questões sócio-histórico-ideológicas – como a luta de classes, que afeta a relação com o saber e o poder – que determinam como os sujeitos identificam-se, ou não, com a escrita; que influenciam o “gostar” e o “ter direito” à uma educação de qualidade. Escrever pode carregar sentidos de angústia, obrigação e dificuldade para muitas crianças brasileiras.

Foi durante o curso de graduação em Psicologia que pude entrar em contato com as dificuldades dos alunos e me colocar a pensar sobre a Educação. Lembro-me de uma conversa com uma colega em que questionei se deveria focar meus estudos em questões relacionadas à escrita, pois tinha medo que minha proximidade com o assunto viesse a prática e me tirasse de uma posição de neutralidade. Foi quando ouvi dessa colega que é justamente o contrário disso, que dependendo de como uma questão nos afeta, devemos nos aprofundar nela, pois é assim que temos mais possibilidade de dar retorno à comunidade por meio da profissão. Essas palavras fizeram tanto sentido que o desejo de criar alguma prática, projeto ou pesquisa, visando a contribuir para a melhoria dos processos educacionais referentes à aprendizagem da produção textual escrita, nunca me abandonou. Meu desejo, como pesquisadora nas áreas de Psicologia e Educação, é contribuir, mesmo que minimamente, para que o encontro das crianças com a escrita seja colorido e feliz, longe de angústias (não de erros ou dificuldades, pois eles são constitutivos), resistências e sentimentos de obrigação ou dor.

Esse percurso foi me conduzindo, desde o início do curso, para os estudos em Psicologia Escolar. A Educação sempre me encantou, mesmo com seus desafios (principalmente por eles, me atrevo a dizer), sendo dois deles a queixa escolar referente às dificuldades dos alunos em serem alfabetizados e, também, a dificuldade em escrever textos coerentes, coesos, sem erros e dentro da norma padrão. Na educação tradicional, há uma tendência para um rígido treinamento durante a alfabetização, alunos copiam palavras como se este fosse o objetivo único da aprendizagem da escrita, muitas vezes, não chegando a entender que escrever tem uma função

social, cultural e histórica, visto que a linguagem é construída sócio-historicamente. Saber escrever e ler também tem a ver com exprimir ideias repletas de conteúdo e sentidos vários, algo que se mostra difícil quando as atividades escolares tradicionais não propiciam que os alunos assumam a posição discursiva de autor (Pacífico & Romão, 2011; Souza & Pacífico, 2011).

É possível que alunos brasileiros, muitas vezes de classes sociais de baixa renda, desde os estágios iniciais do processo de aquisição da escrita já sejam capturados pela ideologia de que a escrita é árdua, difícil e simplesmente “chata”, vendo a alfabetização e a educação em si como obrigação e não como possibilidade criativa, polissêmica e de autoria. Assim, pode-se dizer que se dá muita atenção ao que os adultos pensam sobre o ensino, educação e aprendizagem da linguagem escrita e seu uso para a produção textual. Mas o que os alunos pensam sobre isso? Será que eles realmente dão a mesma importância carregada de preocupação que os adultos têm? Que sentidos aluno do 5º ano da Educação Básica dão à aprendizagem da linguagem escrita, especificamente, ao desenvolvimento de cartas, poemas e narrativas diversas? A escrita é importante para eles? O que têm eles a dizer sobre isso? E quais são as condições de produção de seus discursos (aspectos históricos, sociais e ideológicos)?

Foi por meio destes questionamentos e de experiências anteriores (estágios, pesquisas) durante a graduação, nas quais pude entrar em contato com alunos em diversos contextos educacionais, que surgiu a preocupação com o tema desta pesquisa, pois sensibilizou-me o relacionamento que /muitos alunos, em sua maioria crianças, mantinham com a leitura e a escrita. Em estágio realizado na área de Psicologia Escolar, ao efetuar avaliações psicoeducacionais, uma das maiores dificuldades das crianças atendidas estava relacionada à aprendizagem da linguagem escrita e da leitura. Elas demonstravam dificuldade em habilidades distintas, que diziam respeito ao domínio do código e do gênero, por exemplo: aprender as sílabas, reconhecer fonemas e, apesar de conseguirem criar histórias bem elaboradas, muitas vezes, não conseguiam escrevê-las ou contá-las claramente, demonstrando dificuldade em assumir responsabilidade pelo que diziam, negando a posição de autor. Também era notória a vergonha e embaraço que as crianças manifestavam ao cometer erros ortográficos e de leitura, tanto que um dos trabalhos realizados por estagiários na clínica do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia (IPUFU) era aproximá-las deste aprendizado, pedindo para que escrevessem e lessem da forma como sabiam, dizendo que não há forma errada de se expressar. Isso demonstra que o contato que os alunos têm com a aprendizagem é tradicionalista, engessado no erro e no acerto, podendo fazer com que eles se afastem dela ou

até mesmo vejam as linguagens escrita e oral como simples objetos do mundo social que habitam, e não como lugar essencial de suas constituições como sujeitos-autores.

Considerando as questões contemporâneas apresentadas, que envolvem os processos educacionais, principalmente aqueles que concernem à aprendizagem, nasce uma preocupação especial com a alfabetização e com a produção textual, pois no mundo adulto os sujeitos não alfabetizados não têm as mesmas “oportunidades” que aqueles que são alfabetizados. Entendemos que por serem considerados problemas sociais, o analfabetismo, o analfabetismo funcional, a dislexia e os problemas de aprendizagem da linguagem escrita são temas de ampla discussão no meio científico, nas mais diversas áreas do conhecimento. Porém, buscando analisar o modo como os sujeitos-alunos colocam em discurso a relação que eles estabelecem com a linguagem, especialmente, com a escrita – sempre considerando o processo de construção de suas identidades e a visão que têm de si e da escrita, ocupando, ou não, a posição de sujeito-autor ou não – e, intencionando escutar o que as crianças têm a dizer sobre o assunto, o objetivo deste estudo foi investigar, por meio do discurso oral e escrito, os sentidos que alunos do 5º ano da Educação Básica de uma escola pública de Ribeirão Preto – SP dão à linguagem escrita, especificamente, à produção textual que possibilita a polissemia, a criatividade e a autoria, que envolve o desenvolvimento de cartas, poemas e narrativas diversas.

Assim, nasce a pesquisa “Subjetividade, escrita e escola: o discurso de sujeitos-alunos do 5º ano da Educação Básica”, marcadamente pensada, elaborada e constituída nos sentidos do arcabouço teórico-metodológico da Análise de Discurso de linha francesa ou pecheuxtiana, pensada e fundada pelo filósofo francês Michel Pêcheux (1938 – 1983) no final dos anos 1960.

A Análise de Discurso (AD) pode ser compreendida como o estudo do efeito de sentidos entre interlocutores, sentidos estes produzidos na enunciação de dizeres diversos. A AD pecheuxtiana tem interesse na Linguística e na Gramática, mas não trata especificamente de nenhuma delas. Ela trata da relação entre língua e ideologia e para isso conta com a Linguística, o Materialismo Histórico, uma teoria sobre as Ideologias e a Psicanálise. A AD é uma disciplina que consegue articular a linguística e as ciências sociais, considerando o sócio-histórico e a materialidade da língua. Além disso, observa-se na AD um ponto de vista qualitativo, já que sua teoria aponta para a compreensão dos gestos de interpretação dos sujeitos como dispositivo de análise do discurso, da materialidade, da ideologia, da historicidade (Orlandi, 2009; Pêcheux, 2014).

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a Investigação Qualitativa conta com cinco características principais: ambiente natural como fonte de dados; a investigação tem caráter descritivo; o processo da pesquisa é mais valorizado; a análise de dados é feita de forma

indutiva; sentidos e significados são o cerne da pesquisa. Os pressupostos teórico-metodológicos da AD coincidem com essas características quando também propõem um entendimento particular do objeto de estudo, com o intuito de chegar a compreensões, não à verdade única. Além disso, os fenômenos estudados não são quantificados, mas sim analisados em toda sua complexidade e ambiguidade. Também, em investigação qualitativa valem a observação, o estudo de materiais e documentos descritivos diversos; assim como a AD, com o discurso. Por último, e não menos importante, em pesquisa qualitativa implica-se a consideração do contexto social, histórico e ideológico, assim como na AD (Rocha & Deusdará, 2005).

O caminho percorrido neste trabalho conta com conceitos caros à AD, como: sujeito, subjetividade, autoria, ideologia, intradiscursos, interdiscursos, formações discursivas e condições de produção. Tudo isso levando em consideração os contextos social, histórico e científico e o que eles permitem que seja analisado no discurso do sujeito, que se encontra na posição de aluno, na atualização dos sentidos, no encontro entre o já dito e o a dizer.

Para coleta de dados, foram realizadas rodas de conversa com dezenove alunos do 5º ano da Educação Básica. O conteúdo das discussões foi gravado e transcrito para análise. Além disso, foram produzidos textos ao final de cada encontro, como forma de registro do que foi discutido; no último encontro, os alunos produziram uma redação com o tema “Eu, a escola e a escrita”. Como a proposta da pesquisa é analisar tanto a produção oral como a produção escrita dos sujeitos-alunos, é necessário lembrar que o texto é o objeto de análise da AD, pois é nele que se materializa o discurso. Segundo Orlandi (2008), os textos são produzidos por determinadas posições-sujeito. Desta forma, o discurso também é caracterizado pelas posições ideológicas de quem o produz, o que é possível ser analisado por meio do texto. Então, o analista deve se perguntar: como as diversas posições-sujeito significam? O que um sujeito, ocupando a posição de aluno, pode me dizer sobre a produção textual escrita? Afinal, foram as crianças que me permitiram, como pesquisadora, pensar sobre a posição discursiva que elas ocupam, no contexto escolar. Além disso, outra questão importante é: quais sentidos as práticas discursivas que levei para abordar o assunto, na escola, produziram?

A partir destes e de outros questionamentos, é possível chegar a uma compreensão, por meio do *corpus* de análise, do discurso manifesto pelos alunos sobre a escrita, colocando em jogo a escola como lugar de acesso ao conhecimento, mas com a possibilidade de tirar do silêncio novos sentidos para a linguagem escrita, romper, fazer a invencionática manoelística, podendo assumir a autoria, a responsabilidade por ser produtor de linguagem e por se constituir como sujeito neste processo. Portanto, também veremos como a ideologia finca suas raízes nos

sujeitos de forma inconsciente, fazendo-os “esquecerem” que são afetados por ela (Pêcheux, 2014). E com sua devida importância, as condições de produção do discurso dos alunos, que abrangem o contexto histórico e o imediato, serão discutidas com a finalidade de defender que pequenas mudanças de cenário (ex.: da sala de aula para o pátio da escola) ou de acesso a novos materiais sobre determinada questão, podem propiciar deslizes de sentidos, caminhando para a polissemia, para o que consideramos socialmente como criatividade.

Para melhor compreensão, a dissertação será composta por quatro capítulos: o primeiro trata sobre sujeito, discurso e subjetividade; o segundo abordando a questão da linguagem escrita e da autoria, além das concepções de criatividade, polissemia e paráfrase; o terceiro adentrando o percurso metodológico da pesquisa; o quarto, aprofundando nas análises. Por fim, serão feitas considerações finais que, na verdade, não se esgotam neste trabalho. Por meio desta estruturação será possível caminhar pelas questões concernentes ao discurso, ao sujeito-aluno e à escola.

Capítulo 1 – Discurso e sujeito, subjetividade e ideologia

Com pedaços de mim eu monto um ser atônito (Martha Barros, 2012)

A maior riqueza
do homem
é sua incompletude.
Nesse ponto
sou abastado.
Palavras que me aceitam
como sou
— eu não aceito.
Não aguento ser apenas
um sujeito que abre
portas, que puxa
válvulas, que olha o
relógio, que compra pão
às 6 da tarde, que vai
lá fora, que aponta lápis,
que vê a uva etc. etc.
Perdoai. Mas eu
preciso ser Outros.
Eu penso
renovar o homem
usando borboletas.
(Manoel de Barros, 1998)

1.1 Sujeito e Subjetividade

Pêcheux, ao formular sua teoria, insere a psicanálise como campo teórico que atravessa as áreas do conhecimento que compõem a AD, sendo eles: a linguística, o materialismo histórico e a teoria do discurso. A partir dessa aproximação com a psicanálise é que o autor pensa a concepção de sujeito e de subjetividade. Para J. Lacan (1985), sujeito é aquele que ocupa o lugar simbólico e que é marcado pela linguagem, encerrado no significante. A partir da castração chega-se ao sujeito cindido, atravessado pela linguagem, pelo inconsciente e pelo desejo e descentrado do conceito de indivíduo e de razão. Esse descentramento indica a fuga da concepção do “eu” como fonte de todos os atos humanos e acrescenta o Outro como tentativa de definir a relação do homem com a cultura, com o social, com discursos outros que o constituem. O Outro diz respeito ao encontro da linguagem com o indivíduo, transformando-o em sujeito. Outro (maiúsculo) é diferente de outro (minúsculo), já que este se refere às pessoas e às coisas que nos influenciam no mundo imediato e que estão presentes no dia-a-dia. (Barroso, 2012). O sujeito da AD, assim como para a psicanálise, é heterogêneo, conflitivo, constituído por diversas vozes sociais (polifonia), perpassado pelo desejo que se relaciona com o social (exterioridade) e emerge na linguagem.

Em Pêcheux (2014), logo encontramos que a AD se situa como:

uma teoria não-subjetivista da subjetividade, que designa os processos de “imposição/dissimulação” que constituem o sujeito, “situando-o” (significando para ele *o que ele é*) e, ao mesmo tempo, dissimulando para ele essa “situação” (esse *assujeitamento*) pela ilusão de autonomia constitutiva do sujeito, de modo que o sujeito “funcione por si mesmo”. (Pêcheux, 2014, p. 123, grifos do autor).

Então, aqui tratamos de uma teoria que diz sobre o sujeito e seus processos de subjetivação, mas o faz a partir do discurso. O interesse não é pelos comportamentos ou sentimentos do sujeito empírico, mas sim pelo discurso, que contém traços de como o sujeito se assujeita ao ideológico, à luta de classes, ao social e ao histórico. A teoria não fala do sujeito sozinho, por si mesmo – por mais que existam traços de singularidade –, mas do sujeito social em seu discurso. Isso tudo converge em dizer que o sujeito depende do outro para se constituir como tal, pois o outro imprime esta visão sócio-histórico-ideológica e a projeta, por exemplo, em um recém-nascido.

Mariani (2014) argumenta que o recém-nascido, para subjetivar-se, é inscrito pelo Outro. Quem o significa (recém-nascido) são aqueles (pai, mãe, avó, avô etc.) que o inscrevem em uma discursividade, seja ela familiar ou social, e é a partir deste jogo de significação e subjetivação que o sujeito nasce. Exemplificando, o bebê, ao chorar, não sabe por que chora,

quem significa o choro, quem o “traduz” é o outro, que por sua vez, está inscrito na relação com o Outro. Neste momento, o então infante, está sendo marcado pela linguagem, portanto, pela subjetivação. Entrar na linguagem significa adentrar o simbólico, a rede de significantes que permite o encontro com o Outro. Falamos do sujeito do inconsciente, que por mais que seja falante, não consegue “dizer tudo”, pois está submetido aos atos falhos, aos lapsos e chistes, que são tentativas de o inconsciente manifestar-se.

A subjetividade, observada no sujeito da linguagem, e pensada pela AD, é compreendida a partir do texto como discurso, pois está relacionada à história e à construção de sentidos. Ela está relacionada ao processo dos interlocutores, que enunciam diversos sentidos, sendo um efeito que se dá na e pela linguagem, efeito este que pode ser detectado, também, no discurso do outro, pois o sujeito é afetado por ideologias que circundam o social e que só existem na e pela relação entre sujeitos. O que vem do outro e do Outro laciano influencia na constituição da subjetividade e identidade do sujeito, tanto que em um contexto educacional (a escola, por exemplo), o sujeito-aluno (e não só ele) está em constante interpretação do que acontece ao seu redor, dos discursos que circulam entre instituição escolar, família e grupos sociais. Isto acaba inscrito na história do sujeito, em sua constante formação de sentidos. Desta forma, é possível inferir que o sujeito é heterogêneo e constituído por diversas vozes (Tizioto, 2012).

Magalhães e Mariani (2010), discorrendo sobre a subjetividade em uma perspectiva que considera a psicanálise laciana e a AD pecheuxiana, escrevem:

Em resumo, a subjetividade – no que ela se mostra, no que se esconde, no que é repetição ou equívoco, no que se marca como diferença, no que se inscreve enquanto homogeneidade – resulta do acontecimento da linguagem no sujeito. Um acontecimento que tanto possibilita a singularização da diferença quanto a regulação do sujeito relativamente a uma universal adaptação do sujeito à ordem cultural e social através do mesmo simbólico que o constitui. (Magalhães & Mariani, 2010, p. 396).

Podemos inferir que a subjetividade, mesmo que emerge do sujeito heterogêneo e polifônico, pode ser marcada por uma diferença, por um pedacinho de singularidade que depende da forma como a linguagem constitui o indivíduo em sujeito. Neste processo, jamais devemos deixar de lado a historicidade social e cultural que atingem o sujeito por meio da linguagem. Além disso, considerando Coracini (2007), a subjetividade também tem a ver com a capacidade que o locutor tem para se propor como sujeito. Quando há a materialização da primeira pessoa no discurso, é uma marca, um sinal da subjetividade. A subjetividade, observada por meio da linguagem, está em constante construção, visto que a linguagem também é assim, inacabada. Na díade linguagem-subjetividade a constituição se dá à medida que o sujeito vai adquirindo experiências pessoais, que não deixam de ser sociais (portanto, a escola).

Desta forma, também é possível a construção da identidade, que tem a ver com o sentimento de pertença a um grupo e a uma língua e, também, ao reconhecimento que o outro faz do “eu” como pertencente a uma comunidade e sociedade.

É importante salientar que muito se discute sobre a noção de sujeito e de subjetividade advindas da psicanálise e que adentram o campo da AD. É discutido como a psicanálise lacaniana considera (ou desconsidera) o sujeito e a subjetividade em sua relação com a história (Baldini, 2014). Por isso é importante pontuarmos e reafirmarmos nosso posicionamento: pensamos o sujeito como heterogêneo, conflitivo e polifônico; que se afirma na relação com o Outro; que transita pela linguagem e pelo inconsciente, por meio dos quais se torna sujeito; que é interpelado pela ideologia, sendo assujeitado a ela e aos esquecimentos (falaremos disso adiante); que está inscrito na história, em determinadas condições de produção, mas não perde sua singularidade por isso; que não deixa de ser afetado pelas modificações sociais, históricas e ideológicas de sua época em sua constituição como sujeito.

Com o exposto, como é possível pensar um espaço escolar que dê lugar à subjetividade e ao sentimento de que ali também é um lugar onde o sujeito pertence?

É sabido que, em sala de aula, o livro didático orienta o professor e o aluno em relação aos conteúdos a serem estudados (Pacífico & Romão, 2011). O livro do professor contém as respostas “corretas” ou esperadas da parte dos alunos. É possível que o professor, até mesmo inconscientemente, se deixe levar pela resposta que ali se apresenta e desconsidere os movimentos de leitura que o aluno faz, por exemplo, ao interpretar um poema ou um conto. A ideia de que existe uma resposta “certa” para toda pergunta pode levar o sujeito-aluno a ficar preso na ideologia que valoriza o erro, impossibilitando que ele escreva, fale e argumente a partir de experiências vividas por ele, que podem carregar uma amplitude de conhecimentos que possibilitariam uma interpretação fecunda e a elaboração de dizeres que extrapolem o “esperado”.

Se a subjetividade também está relacionada à capacidade do sujeito de colocar-se em primeira pessoa, – devido à ilusão de que somos a origem do nosso dizer – deve-se considerar que quando o sujeito-aluno tem a possibilidade de “falar por si”, sem se apoiar em outras autorias, ele consegue, de alguma forma, o aprendizado de sustentar o dizer na própria subjetividade para produzir um discurso que tem a língua como base comum de seus processos. Além disso, segundo Coracini (2014), uma das características da subjetividade pós-moderna é a ideia de que “a vida é curta, precisamos aproveitar” (p. 402), o que nos leva a ponderar que, no que tange à aprendizagem da língua escrita, o sujeito pode ver-se impelido a consumi-la com o objetivo de inserir-se no mercado de trabalho para ganhar o capital, que leva a ainda mais

consumo; ou ainda, pode ser que a escrita seja imaginada como dispensável frente ao imediatismo capitalista, tornando o seu aprendizado um pesar.

Como aponta Pereira (2011), a escrita vem sendo reificada por diversas teorias científicas, transformando-se em “coisa” a ser dominada e aprendida pelos sujeitos, ajudando no desenvolvimento da cognição e contribuindo para o progresso social. A partir destes estudos (que compõem o discurso dominante sobre a escrita) que consideram a escrita pelo viés da alfabetização e da aquisição de um código, ofusca-se a chance de considerá-la, também, a partir da teoria do letramento proposta por Tfouni (1995), que considera a linguagem historicamente, em seus usos sociais. Todo esse movimento que acontece na ciência chega ao sujeito-aluno que, em sala de aula, se depara com um código a ser adquirido e dominado, às vezes contra sua vontade. Isso pode ser, como mencionado anteriormente, um pesar ou instância desmotivadora.

Tudo isso somado à forma tradicional de ensino-aprendizagem, na qual o professor detém o poder e o conhecimento e o aluno é o receptor que tem como dever absorver o conteúdo, pode impossibilitar que o sujeito-aluno transite nas possibilidades que a linguagem escrita oferece: artifício de interpretação da realidade, catarse, produção de sentidos, interlocução e, além disso, o poder de se inserir em uma sociedade alfabetizada. Quando o ensino da língua consegue se desprender da repetição, do ditado, da classificação verbal e da “interpretação com resposta única”, mais o sujeito-aluno pode aprender com o contexto, conseguindo fazer uma interpretação sócio-histórica do meio em que está inserido e, ainda, conseguindo fazer um encontro polissêmico com a escrita.

Desta forma, o sujeito-aluno terá mais confiança no encontro de saberes entre professor e aluno e poderá constituir parte de sua identidade (sempre mutável), considerando que ela tem a ver com o sentimento de pertencimento a uma língua, a um grupo. Pertencimento este, atravessado pelo histórico e pelo social e “permitido” pela visão que o outro tem “de mim”. Considerando que para o sujeito-aluno, o sujeito-professor ocupa o lugar de outro, o professor, quando consegue hospedar “em si o outro, aluno, com suas diferenças e semelhanças” (Coracini, 2014, p. 410), possibilita um encontro fecundo para a circulação de sentidos, subjetividade e identidade.

Para melhor compreensão de como estamos falando de um sujeito mutável e que desliza nos sentidos, trouxemos dois recortes² do nosso *corpus*, os quais foram produzidos no último encontro com os sujeitos-alunos, após a discussão do documentário *Pro dia nascer feliz*

² Trataremos da metodologia do trabalho em capítulo separado, em que a constituição do *corpus* será bem detalhada. Os recortes que trazemos aqui são para melhor compreensão de um tópico específico.

(Jardim, 2005), da leitura do livro *De carta em carta* (Machado, 2002) e do poema *O apanhador de desperdícios* (Barros, 2018). Nessa produção textual, o tema era “Eu, a escola e a escrita”. Vejamos:

Recorte 1 – Sujeito-aluno M (3º encontro, escrita):

Escrita

Para mim a escrita é como uma passagem para o mundo da imaginação onde posso ter ideias, criar personagens, mundos e paisagens e me expressar.

Escola e eu

Na escola eu escrevo por vontade ou obrigação e melhoro a minha escrita a profª Y diz para eu continuar escrevendo que vou ter futuro e estou seguindo esse conselho e aprendi mais nos debates que tivemos.

Recorte 2 – Sujeito-aluno J (3º encontro, escrita):

Todos os dias eu escrevia uma história, um poema, alguma coisa assim, mas eu não podia deixar de escrever. Todos os meus colegas me perguntavam porque eu gostava tanto de escrever, mas eu não tinha resposta para isso ... A escola, a escrita e a leitura garantem um futuro para você.

Nestes recortes, os sujeitos-alunos nos dão pistas de que foram capturados pela formação ideológica da escrita e da escolarização como garantia de inserção no mercado de trabalho e/ou ascensão de classe socioeconômica, pois eles materializam no discurso o “futuro” que esperam conseguir, “se se escreve bem, é possível ir além”. Porém, ambos começaram escrevendo sobre a escrita como possibilidade de expressão, de encontro com a imaginação, criação de histórias e personagens, às vezes sem nem saber por que (sujeito-aluno J). Eles migraram de uma formação discursiva para a outra, como se para refletir sobre a escrita (e escola) fosse necessário não somente pensar sobre as possibilidades de criação e inventividade que ela proporciona, mas também e, principalmente, da “garantia de um futuro”.

Desta forma, percebemos como o sujeito não é uno, pois se identifica com mais de uma formação discursiva, sendo heterogêneo em seu processo de identificação. Nas palavras de Pêcheux (2014): “a interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso se efetua pela identificação (do sujeito) com a formação discursiva que o domina (isto é, na qual ele é constituído como sujeito)” (p. 150). Assim, podemos identificar traços discursivos subjetivos a

partir das formações discursivas³ (FDs) às quais o sujeito se filia, já que por elas também nos constituímos em sujeitos.

Nos recortes, também é possível analisar que o sujeito-aluno M faz uma distinção em seu texto. Primeiro ele escreve da “escrita” e depois da “escola e eu”. Quando ele fala somente da escrita, traz sentidos de que ela é propiciadora de momentos de expressão e criação, já ao escrever da “escola e eu”, traz sentidos da escrita como obrigatoriedade, além de dizer que a professora Y aconselhou que ele continue escrevendo para ter um futuro. A escolha pela separação do texto nessas duas partes indicia que o sujeito pode estar enunciando a partir de duas posições discursivas diferentes: uma de sujeito-aluno que faz uso da escrita na escola e outra de sujeito que utiliza a escrita com outros objetivos, como o de expressão. Na escola, os sentidos de obrigatoriedade dominam, o que nos leva à compreensão de que a instituição escolar, nessa formação discursiva, cerceia a possibilidade de um maior posicionamento subjetivo na escrita por parte dos alunos, pois os obriga a aprender “para o futuro”.

O sujeito-aluno J assume que todo dia escrevia e nem sabia porque gostava tanto, nem os colegas da escola – sujeitos que deveriam escrever tanto –, entendiam, como se gostar de escrever fosse algo muito distante do que eles estão acostumados, muito distante das FDs às quais se filiam; a escrita intensa não deveria causar estranhamento aos colegas no contexto escolar. Logo em seguida, o sujeito-aluno J discursiviza na mesma FD que o sujeito-aluno M, também trazendo sentidos de que a escrita prepara para o futuro. Assim, os dois sujeitos, mesmo querendo romper com o já-dito em sala de aula sobre a escrita, acabam indo e vindo entre sentidos, o que atesta, conforme Orlandi (2008), que o sujeito é incompleto e está sempre deslizando nos sentidos, a depender da posição discursiva que ocupa.

Ainda podemos analisar que o sujeito-aluno M constrói parte de seu discurso a partir do que a professora Y diz, sendo o discurso que ela produz expoente de uma formação discursiva em que a escrita garante o futuro. É possível compreender que o sujeito-professor projeta – a partir da posição que ocupa, no contexto escolar em que está inserido, a partir de determinadas condições de produção – no sujeito-aluno traços da FD de que a escrita serve para a garantia de um futuro, assim, o que argumentamos acima sobre a constituição do sujeito se dar, também,

³ Para Pêcheux e Fuchs (2014) as formações discursivas estão relacionadas às formações ideológicas. Uma formação ideológica pode comportar uma ou mais formações discursivas, que determinam o que pode e deve ser dito a partir de uma posição discursiva específica em determinado contexto sócio-histórico-ideológico. Para Fernandes (2008) formação discursiva “refere-se ao que se pode dizer somente em determinada época e espaço social, ao que tem lugar e realização a partir de condições de produção específicas, historicamente definidas; trata-se da possibilidade de explicitar como cada enunciado tem o seu lugar e sua regra de aparição, e como as estratégias que o engendram derivam de um mesmo jogo de relações, como um dizer tem espaço e um lugar e em uma época específica” (p.49).

pelo outro ganha mais sentido. Além disso, as mudanças de posição discursiva indicam que o sujeito não é completo, é contraditório, estando sempre construindo sua identidade a partir das posições que ocupa e das FDs com as quais se identifica.

1.2 Ideologia

Pêcheux parte de Althusser para pensar a ideologia. Althusser (1980), por sua vez, parte de Marx e do materialismo histórico para o uso do conceito, mas não se restringe somente ao que Marx dizia, pois vai além e distingue uma ideologia geral – constitutiva da coesão social – de uma teoria das ideologias específicas, que dizem respeito à luta de classes e da dominação de uma classe sobre a outra. Nas palavras do autor: “a ideologia representa a relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência” (Althusser, 1980, p. 77). Ou seja, por meio da ideologia podemos observar o imaginário que circunda a relação do homem com suas condições reais de vida e todas as deformações imaginárias ou ilusórias que advêm desta relação.

A partir disso, Pêcheux teoriza a relação entre ideologia e discurso. Aqui, não deixamos de falar do sujeito, pois a ideologia é constituinte dos sujeitos e dos sentidos, um não existe sem o outro. Para que o dizer aconteça, a ideologia tem que interpelar o sujeito, movimentando os sentidos, que são históricos: “o sentido é assim uma relação determinada do sujeito – afetado pela língua – com a história” (Orlandi, 2009, p. 47). Desta forma, para a AD, ideologia está intrinsecamente relacionada com os sentidos, seja na circulação ou na interdição destes, sempre lembrando que o discurso é o efeito de sentidos de interlocutores. Isso implica dizer que não escolhemos o que dizer em determinada situação ou contexto (condições de produção), pois o sujeito falante é atingido pelo interdiscurso (já-lá), que são os sentidos construídos historicamente. O sujeito pode (ou não) dar continuidade a estes sentidos, a depender das formações discursivas às quais suas posições discursivas se filiam e que, antes de tudo, estão ligadas a formações ideológicas. Assim:

A ideologia, aqui, não se define como conjunto de representações, nem muito menos como ocultação da realidade. Ela é uma prática significativa. Necessidade da interpretação, a ideologia não é consciente: ela é efeito da relação do sujeito com a língua e com a história em sua relação necessária, para que se signifique. O sujeito, por sua vez, é lugar historicamente (interdiscurso) constituído de significação. (Orlandi, 2001, p. 48).

Podemos inferir que para a AD, a ideologia está relacionada à significação que o sujeito constrói do mundo em que vive, estando ele inscrito em determinada conjuntura histórica e social. A ideologia é intrínseca à linguagem, visto que a ideologia se materializa na linguagem.

Além disso, segundo Pêcheux (2014), “a língua se apresenta, assim, como a *base* comum de *processos* discursivos diferenciados” (p. 81, grifos do autor). Sendo ela a base comum, cabe dizer que o discurso (diferente de linguagem para a Linguística) é produzido a partir da posição social de determinado sujeito em determinada sociedade, sendo possível que as mesmas palavras produzam sentidos diferenciados a depender da posição social em que o sujeito se inscreve, pois estão em jogo ideologias e formações discursivas que divergem. Ainda segundo Pêcheux (2014), “a ideologia não se reproduz sobre a forma geral de um *Zeitgeist* (isto é, o espírito do tempo, a ‘mentalidade’ da época, os ‘costumes de pensamento’ etc.) que se imporia de maneira igual e homogênea à ‘sociedade’” (p. 130). Assim, “a ideologia faz parte, ou melhor, é a condição para a constituição do sujeito e dos sentidos. O indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia para que se produza o dizer” (Orlandi, 2009, p. 46). Como dito anteriormente, a ideologia toma o lugar de constituinte do sujeito, que é interpelado por ela. Por exemplo, se os enunciados que circulam sobre a escrita dão poder a esta, como afirma Pereira (2011), o sujeito é interpelado por essa ideologia, sem se dar conta, sem saber o que o constitui.

A título de exemplo e pressuposto teórico, Gaulejac (2007), em uma crítica à ideologia da “gestão de si mesmo”, dentro do modelo de produção capitalista, discute que na pós-modernidade filhos são indivíduos que precisam amadurecer da melhor forma possível. Os investimentos na educação são essenciais para que ocorra o sucesso, os pais adotam o modelo do *coaching*, no qual acompanham e incentivam seus filhos, dialogando de forma confiante e examinando os pontos fortes e fracos para que se possa pensar em estratégias de melhora. A atividade escolar e, portanto, a aprendizagem da linguagem escrita deve ser vista como investimento futuro. Cria-se um verdadeiro “plano de carreira” para aqueles filhos que se destacam mais e parecem ser mais produtivos. Se um filho não obtém a glória esperada, é como se o balanço da empresa familiar se tornasse negativo e os pais serão os “culpados”, pois são os responsáveis pelo sucesso ou fracasso dos filhos. O objetivo final deste esforço seria a transformação do indivíduo em uma pessoa autônoma, confiante, proativa e aceitável no mercado de trabalho.

Essa ideologia pode estar presente em diversas famílias e, também, na instituição escolar, pois são sentidos enunciados entre sujeitos que ocupam um lugar sócio-histórico-ideológico. Frisamos que a filiação dos sujeitos a essa formação ideológica (ou qualquer outra) se dá de forma inconsciente; eles não sabem quais formações ideológicas os constituem. A ideologia faz parecer natural que a educação tenha o propósito de formar pessoas para o mercado de trabalho. É como se, ao ler que “boa educação gera mais oportunidades de trabalho”, o pensamento que ocorra seja “mas é lógico!”. O trabalho do analista de discurso é

duvidar da obviedade e da lógica que capturam e constituem os sujeitos, pois elas se dão pela ilusão da evidência de sentidos, que permite que os sujeitos interpretem determinada situação como se ela já existisse, como se já estivesse dada, e a única função do sujeito fosse a de “captar” os sentidos (Pêcheux, 2014).

Ao discorrermos sobre o desconhecimento do funcionamento ideológico, cabe abordar também alguns outros conceitos: interdiscurso, intradiscurso e os esquecimentos número um e número dois. Um dos desafios do pesquisador/analista nesta pesquisa é analisar os sentidos que já circulam no contexto social, escolar e científico sobre a produção textual e, a partir disso, analisar se novos sentidos estão sendo produzidos pelos sujeitos-alunos. Isso configura, teoricamente, analisar o intradiscurso construído pelos sujeitos-alunos e como ele é afetado pelo interdiscurso (o que já foi dito; já lá). O intradiscurso se configura como “o discurso que opera sobre si mesmo” (Pêcheux, 2014, p. 153), ou seja, é a relação do que se diz agora, com o que foi dito antes e com o que ainda será dito sobre determinada questão, é o “fio discursivo” do sujeito. A depender do que as condições de produção permitem e das ideologias que capturam os sujeitos-alunos, estes podem repetir discursos existentes ou romper com o já dito e provocar rupturas nos sentidos. Essa relação entre o já lá e o que está sendo formulado (atualidade) é cara à AD, pois torna possível, no caso específico desta pesquisa, observar como os sujeitos-alunos se ancoram na polissemia, em um movimento criativo, por meio da própria subjetividade; e, por outro lado, como se apoiam na paráfrase, reproduzindo discursos outros (como: pais, professores, instituição escola, livro didático), que podem carregar preocupações outras relacionadas à aprendizagem da produção textual.

O interdiscurso se entrecruza com a memória discursiva, não a memória no sentido psicológico de retenção de lembranças, mas como materialidade. Nas palavras de Pêcheux (1999):

memória como estruturação de materialidade discursiva complexa, estendida em uma dialética da repetição e da regularização: a 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. (Pêcheux, 1999, p. 52).

A memória discursiva afeta o modo como os sujeitos produzem seus discursos, pois ela diz respeito a uma memória social, que opera no interior de formações discursivas, tornando possível que os sujeitos tragam esses sentidos históricos para seus discursos, atualizando-os, talvez rompendo sentidos, construindo o encontro entre interdiscurso e intradiscurso (Pêcheux, 1999). Isso significa dizer que o que os sujeitos-alunos dizem agora sobre a escrita é

influenciado pelo que já foi dito há muito tempo, por pessoas diferentes, em condições de produção diversas, e que esse dizer histórico se encontra com o presente e suas respectivas condições de produção, podendo ou não trazer algum sentido novo, que se encontra(va) na ordem do silêncio. O sujeito enuncia a depender da formação discursiva (FD) a qual se filia, em sua posição-sujeito dada (no caso, sujeito-aluno), para chegar ao sentimento de que a interpretação que faz está de acordo com o que pensa estar correto. Isso é possível porque o sujeito privilegia certos sentidos em detrimento de outros, “esquecendo” que sua interpretação de determinado acontecimento ou o dizer de certas expressões ou palavras não são os únicos possíveis. O sujeito tem a ilusão de ser a origem do dizer.

Com isso já estamos falando do esquecimento número um, de ordem ideológica e inconsciente. É justamente por esse esquecimento que é possível termos a ilusão de controlar os sentidos do que dizemos, não nos dando conta de que retomamos os sentidos já existentes. Assim, “embora se realizem em nós, os sentidos apenas se representam como originando-se em nós: eles são determinados pela maneira como nos inscrevemos na língua e na história e é por isto que significam e não pela nossa vontade” (Orlandi, 2009, p. 35).

Somos marcadamente sujeitos da língua, da história e da ideologia, apenas entramos, singularmente, em processos discursivos anteriores a nós.

O esquecimento número dois diz respeito à forma como enunciamos: “por que falamos dessa forma e não de outra?”. Por esse esquecimento, o sujeito tem a ilusão de controle do que se diz e de que aquilo só pode ser dito daquela forma específica para produzir o sentido que se almeja, ainda tendo o sentimento de certeza de que “há uma relação direta entre o pensamento, a linguagem e o mundo” (Orlandi, 2009, p. 35). O analista, ao se perguntar, porque os sujeitos falam de uma maneira e não de outra, obtém pistas de quais formações discursivas e ideológicas fundamentam os sentidos de determinado dizer.

Cabe ressaltar que memória discursiva e interdiscurso não são a mesma coisa, apesar de manterem uma relação muito próxima e funcionarem concomitantemente. Para Indursky (2011), o interdiscurso diz respeito a todos os sentidos existentes, tudo que já foi dito. O interdiscurso é formado por um complexo de formações discursivas, todos os sentidos se fazem presentes no já-lá e não só os sentidos permitidos pela forma-sujeito; nada se ausenta da inscrição no interdiscurso, visto que

Esta é a natureza do interdiscurso: reunir todos os sentidos produzidos por vozes anônimas, já esquecidas. E é por comportar todos os sentidos que ele se distingue da memória discursiva. (Indursky, 2011, p. 17).

A memória discursiva, por sua vez, diz respeito “aos enunciados que se inscrevem nas FDs, no interior das quais ele recebe seu sentido” (Indursky, 2011, p. 18). Desta forma, a memória discursiva remete aos enunciados permitidos pela forma-sujeito dentro de uma formação discursiva, o que nos leva a considerar que ela (memória) concerne aos sentidos que são permitidos, conhecidos e considerados pelo sujeito, em determinada FD. É a partir dessa relação (memória discursiva e formação discursiva) que podemos dizer que certos sentidos são “esquecidos” e que outros são “permitidos” a depender das mudanças na conjuntura de uma FD. É papel da memória regular esses sentidos. Ou seja,

constata-se que uma FD é regulada por uma memória discursiva que faz aí ressoar os ecos de uma memória coletiva, social. Por outro lado, a memória discursiva que se depreende de uma FD não é plena, não é saturada, pois nem todos os sentidos estão autorizados ideologicamente a ressoar em uma FD. Essa é a diferença que se estabelece entre o memorável, que é da ordem do “todos sabem, todos lembram”, e a memória discursiva que é de ordem ideológica. É o ideológico que responde pela natureza lacunar de uma FD e da memória discursiva por ela representada. (Indursky, 2011, p. 18).

Ainda, sentidos podem ser apagados de FDs, mas não do interdiscurso, pois lá eles permanecem dormentes, inconscientes, aguardando o momento em que podem ser evocados novamente pelos sujeitos.

A partir dessa e de outras questões levantadas neste capítulo, podemos inferir que o sujeito ao qual nos referimos é atravessado por todas essas instâncias sociais, ideológicas, históricas e inconscientes, que se materializam no discurso. Refirmamos que nosso objeto de estudo é o discurso, que não existiria sem o sujeito e sem a interlocução com o outro. Não temos o intuito de analisar o sujeito empírico, que tem um nome próprio, RG, CPF e endereço, esse é o sujeito jurídico. Nosso interesse são as posições discursivas que o sujeito ocupa a depender das condições de produção e do jogo de interlocução, pois assim conseguimos analisar o discurso, pela linguagem. Portanto, o discurso dos sujeitos-alunos sobre a escrita é um discurso social, coletivo, por assim dizer.

Diante do exposto, caminhamos agora para o próximo capítulo, que tratará sobre algumas (das várias) concepções de linguagem escrita que permeiam o meio científico, e aprofundando a compreensão que a AD traz sobre a linguagem escrita.

Capítulo 2 – O discurso científico sobre a aprendizagem da escrita

Flautas para solos de garça (Martha Barros, 2017)

Que o poeta nos encaminhe e nos proteja
e que o seu canto confidencial ressoe para consolo de muitos
[e esperança de todos,
os delicados e os oprimidos, acima das profissões e dos vãos
[disfarces do homem.

(Carlos Drummond de Andrade, 2012)

2.1 Psicologia e Linguagem Escrita

O que diz a Psicologia sobre a aprendizagem da escrita? Melhor dizendo, quais são os discursos dominantes no campo teórico *psi* sobre como se dá a aprendizagem da escrita? Escolhemos abordar as duas perspectivas teóricas mais abrangentes sobre a aprendizagem da escrita: a psicogenética-construtivista e a histórico-cultural para compreender a constituição histórica dos sentidos sobre essa temática.

Talvez a perspectiva construtivista seja a que teve maior repercussão científica no Brasil, sendo amplamente disseminada no meio educacional e embasando a prática de diversos profissionais. Baseando-se no construtivismo de Jean Piaget (1896 – 1980), Ferreiro e Teberosky (1985), propõem que o processo de aprendizagem da escrita passa por três estágios. O primeiro deles seria o da hipótese pré-silábica, em que as crianças ainda não registram no papel o aspecto sonoro da fala, pois não compreendem a relação entre a grafia e os sons. No segundo estágio, a hipótese silábica, as crianças começam a fazer relações entre a palavra escrita e a palavra falada, atribuindo a cada letra que escrevem o sentido de uma sílaba falada. O terceiro estágio seria o da “hipótese alfabética”, quando a criança já superou as fases anteriores e consegue compreender como se dá a escrita, analisando os sons dos fonemas antes de escrever; o único obstáculo ainda presente é a não dominação das regras normativas ortográficas (Andrade, Andrade & Prado, 2017).

Segundo Azenha (2003), antes de chegar à hipótese silábica, as crianças passariam por dois momentos. O primeiro deles seria o da escrita indiferenciada, em que a criança não consegue diferenciar muito bem a grafia de uma palavra e outra, o que faz os traços do que ensaiam escrever serem parecidos entre si; também é observado que as crianças não entendem bem a diferença entre grafia e desenho. O segundo momento seria o da diferenciação da escrita, quando as crianças tentam diferenciar as palavras que escrevem: acreditam que existe uma quantidade mínima de caracteres que deve fazer parte da escrita e, portanto, devem evidenciar as diferenças do significado das palavras. Ainda existiria um terceiro momento, entre a hipótese silábica e a alfabética, seria a hipótese silábico-alfabética, em que a criança está passando por uma transição, tentando abandonar a hipótese anterior e se arriscando a escrever de acordo com os fonemas; os sons da fala passam a ser representados graficamente por mais de uma letra.

Nessa perspectiva, aprender a ler e escrever está relacionado à ideia de tentativa e erro e formulação de hipóteses. Em outras palavras, as crianças estariam procurando dar significado ao que leem e escrevem, para chegar à “verdade do texto”, levando em consideração a semântica e a sintaxe. Tudo isso seria possível por meio da formulação de hipóteses, que levariam ao

processo de tentativa e erro. A intenção da criança seria ler ou formular um texto, compreendendo e antecipando seu significado, dependendo, também, da consciência fonológica e do quanto conhecem o alfabeto. De acordo com essa teoria, desde idades muito precoces, as crianças compreendem a relação entre a fonologia e a morfologia das palavras. Também é possível dizer que se trata de uma teoria que se situa no campo cognitivista da aprendizagem da linguagem escrita.

Outra abordagem teórica que argumenta sobre a aquisição da linguagem escrita é a Psicologia Histórico-Cultural, cujo principal autor é Vigotski (2009). Esta teoria se baseia no materialismo histórico-dialético, enfatizando o desenvolvimento histórico, social e cultural da linguagem escrita, ao invés dos aspectos puramente biológicos, assim, a escrita seria “uma técnica culturalmente desenvolvida pela humanidade” (Tuleski, Chaves & Barroco, 2012, p. 28), que foi sendo aprimorada de acordo com as necessidades de cada período histórico, fazendo parte do processo de luta pela sobrevivência da espécie humana. No âmbito específico da aprendizagem da escrita, existem fases pelas quais o sujeito precisa passar, de modo que ele possa utilizar a linguagem para socializar e se comunicar, além de expandir suas funções psicológicas superiores (ex.: memória e atenção). Vale ressaltar que as funções psicológicas superiores, nesta perspectiva, se desenvolvem não somente em conjunto com a maturação biológica dos indivíduos, mas também com a formação social de cada um (Tuleski, Chaves & Barroco, 2012).

A linguagem escrita, como signo (representação da realidade), permite ao homem a atividade consciente, a capacidade de controlar seus pensamentos e ações, desenvolvendo, assim, novos processos psicológicos. O nascimento da escrita se daria por meio da percepção visual (que também é signo) da criança, desta forma, a criança representaria gestualmente o que quer expressar, logo depois, tentaria registrar estes gestos graficamente por meio de desenhos e rabiscos, até chegar à grafia. Com o tempo, a criança depende menos dos gestos para o registro gráfico e passa a dar nome ao que produz, percebendo a relação entre oralidade e escrita, simbolizando o que fala e pensa no desenho/rabisco. Relação esta, que aos poucos esvanece, pois a medida que os pequenos se apropriam da escrita, a oralidade deixa de ser o que se pretende representar. A diferença entre as duas seria a de que na oralidade a criança simboliza o objeto imediato e na escrita entra em jogo o gráfico. Desta forma, a aprendizagem da escrita não é mecânica, pois requer a atividade consciente; não é linear, já que o processo de escrever é dinâmico e requer idas e vindas aos princípios básicos; não é unicamente uma ação da motricidade, mas também um signo cultural; não é apenas um código, pois para que ocorra a aprendizagem é necessário que os aprendizes façam reflexões que levem a sentidos subjetivos;

vai além da cognição, pois “envolve o lúdico, a imaginação e o poético mediado nas relações sociais” (Costa & Silva, 2012, p. 59).

Por mais importantes que o Construtivismo e a Psicologia Histórico-Cultural sejam para a compreensão dos processos envolvidos na aprendizagem da escrita, este trabalho se pauta na compreensão que a Análise de Discurso pecheuxtiana dá à linguagem. É importante ressaltar que não estamos desconsiderando as contribuições dos autores já citados, pois tanto o sócio-interacionismo de Vigotski, como o construtivismo psicogenético de Piaget trazem contribuições importantes para a Educação. Também compreendemos que aprender a linguagem escrita é um processo que exige conhecimentos fonéticos, fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos, sendo algo bastante complexo em sua composição; e que para instruímo-nos e apropriarmos dela (linguagem escrita), contamos com a alfabetização, que é o processo de aquisição do saber ler e escrever; e com o letramento, que se refere ao emprego do ler e do escrever em suas diferentes funções sociais (Sigwalt & Guimarães, 2012). Porém, consideramos que a AD, ao trazer a noção de que a linguagem não é fechada em si mesma, não é transparente e está sujeita aos processos inconscientes que levam à falha e aos deslizes, também é uma contribuição preciosa para o entendimento do sujeito em seu dizer, em sua escrita, no letramento, na autoria. Como essa perspectiva ainda circula pouco nas áreas *psi*, consideramos este estudo de grande importância para a interlocução entre as áreas de Psicologia, Educação e Análise do Discurso.

Na perspectiva discursiva, a língua é considerada por sua forma material e histórica, em que a história não é continuidade, mas funcionamento. A linguagem se apresenta como opaca, ambígua, sujeita a atos falhos. É ela que marca o sujeito, constituindo-o, comunicando-se com o inconsciente. O discurso, objeto de estudo da AD, é exterior à linguagem, mas precisa dela para ter existência material. Para chegar ao discurso é necessário analisar o texto, sendo este tudo aquilo que produz sentido: uma imagem, uma obra de arte, a linguagem oral e, também, a linguagem escrita. É sobre esta que propomos discorrer, levando em consideração que por meio dela é possível entrar em contato com o que é subjetivo.

Segundo Pereira (2011), o enunciado dominante que circula sobre a linguagem escrita na contemporaneidade é de que ela é a forma essencial de circulação do texto. Ela é legitimada como código, e quem a domina tem a oportunidade de inserir-se no meio social de maneira diferenciada daqueles que não a dominam. Nesta visão, a escrita é “algo a ser adquirido”, a ser dominado e legitimado como pertencente ao sujeito que assim o faz, ou seja, a linguagem escrita passa a ser reconhecida mais como um objeto do conhecimento do que como um recurso de interpretação da realidade. Aproximando este enunciado com o que Bauman (2008) diz sobre

o consumismo no mundo capitalista, não seria possível chamar a escrita de “objeto de desejo” ou “objeto de consumo”? Considerando que ela (escrita) é fundamental na vida da maioria das pessoas, principalmente se for vista como forma de inserção no meio social e no mercado de trabalho, é plausível dizer que ela é um “objeto de desejo”, sendo esta uma das possíveis formações ideológicas que circulam na contemporaneidade.

2.2 A escrita para a AD

Orlandi (2001), marca que a escrita para a AD se inscreve na relação entre sujeito, linguagem e história, sendo esta relação perpassada pela ideologia. Como já dissemos e não devemos deixar de retomar por medo de ser repetitivo, a linguagem para a AD não é transparente, ela é opaca; não no sentido de que por trás das entrelinhas existe uma verdade inquestionável e única, mas porque a ideologia e o inconsciente coexistem e se complementam no que o sujeito enuncia ou escreve: é essa a materialidade discursiva. Ou seja, quando se trata da linguagem, o sujeito passa por processos e funcionamentos que fogem ao que é consciente quando, pois, o que existe é a ilusão de controle do que se fala ou escreve. Então, nos processos de aprendizagem da fala e da escrita, as crianças já estão inseridas em um contexto histórico e social que as constituem como sujeitos e influenciam suas formas singulares de aprender, diferente, por exemplo, da perspectiva piagetiana, que considera mais os aspectos psicocognitivos e biológicos ao teorizar sobre o assunto.

Pensando a escrita a partir do texto, também devemos considerar a heterogeneidade do sujeito, no sentido de que, por mais que o que foi escrito pareça linear, ele não o é, pois quando se trata do sujeito, fica marcada no texto a alteridade, o encontro com o outro e o Outro. Ou seja, o sujeito assume diferentes posições discursivas em um único texto que se filiam a formações discursivas várias. Isso significa que o que o sujeito escreve é exterior a ele, pois também vem de uma memória discursiva coletiva e social que já está lá. Ele (sujeito) “faz uso” dessa memória sem se dar conta disso, fazendo da escrita, também, uma atividade inconsciente, diferente do que a teoria vigotskiana propõe: escrever como atividade consciente.

Orlandi (2001) também pensa a escrita da AD pela perspectiva da interpretação, dizendo que ela não é explicativa, mas, por ser linguagem, é uma prática de sentidos, funcionando como significação do meio em que se vive. O gesto interpretativo que o sujeito faz do contexto em que vive é significado pelas condições de produção (contexto imediato e histórico) e pelo encontro com a linguagem. Escrever também tem a ver com produzir gestos de interpretação e instaurar sentidos e quem realiza o movimento dos sentidos é o sujeito, pois ele é a

singularidade que pode assumir a posição de sujeito-autor ou não. Elegemos o conceito de autoria, tal qual trabalhado por Orlandi (2001), a partir de Foucault (2009), como nossa forma de entrada discursiva para olhar e pensar melhor a escrita.

Ao tentar responder à pergunta “O que é um autor?”, Foucault (2009) chega ao entendimento da autoria como função. A função do autor seria dar unidade e coerência aos discursos, conduzindo a forma com que eles circulam no meio social, além de guiar quais sentidos são dominantes ou não em determinando momento sócio-histórico. Para Chartier (2012), a função autor se atua por meio de dois processos. O primeiro diz respeito à seleção dos textos considerados pertinentes à função autor e o segundo a construção da imagem do autor e a caracterização dos traços presentes em sua obra. Nem tudo que o sujeito escreve é atribuído à função autor, por exemplo, algum endereço que José Saramago, renomado autor, escreveu em um pedaço de papel faz parte de sua obra? Além disso, quem decide o que faz parte da obra ou não? Para ser autor, existe todo esse processo de seleção e exclusão que visa chegar a uma unidade coerente, coesa e distinta, que possa ser referida como a obra de determinado autor.

A partir do texto de Foucault (2009), Orlandi (2001) trabalha a noção de autoria, associando-a aos conceitos da Análise de Discurso pecheuxtiana. Para a AD, qualquer sujeito pode exercer a autoria, sendo ela uma posição que o sujeito assume a partir das condições de produção que o circundam. Além disso, a autoria com a qual trabalhamos pode ser analisada não só pela escrita, mas também pela oralidade e pela arte (desenhos, pinturas, esculturas etc.). Além disso, para exercer a função de autoria, o sujeito da AD não precisa ter uma obra à qual o nome próprio será atribuído.

Para o analista do discurso, autor não é simplesmente aquele que escreve o texto, ele é aquele que agrupa o discurso, dando unidade e origem às suas significações. A autoria é uma função discursivo-enunciativa. Exercer a função de autor requer que o sujeito assuma responsabilidade por tudo que enuncia, assumindo-se como produtor de linguagem. O discurso do sujeito-autor está em essencial contato com o contexto sócio-histórico, portanto está assujeitado às diversas regras institucionais. Segundo Orlandi (2008), na instituição escolar contemporânea falta compreender como o aluno assume sua função de autor, pois assumi-la requer uma consciência da inserção do sujeito na cultura, na história e no meio social. Colocar-se como autor é, também, uma função social. Antes de assumir a autoria, o sujeito enuncia. Em um texto é possível que o enunciador se represente de diversas maneiras, é possível que ele apresente diversos pontos de vista de formas diferentes, mas no final o que dá coerência e unidade ao texto é o autor, pois ele é aquele que cria a ilusão de começo, meio e fim ao texto por meio da responsabilidade que assume.

Ainda segundo Orlandi (2008), a escola é necessária para propiciar a transição do sujeito de enunciador para autor de forma que o aluno tenha controle sobre os mecanismos do processo discursivo (onde se constitui autor) e dos mecanismos dos processos textuais (onde fica marcada a autoria). Desta forma, o aluno passa pela ilusão necessária de ser a origem do seu dizer, podendo constituir-se como sujeito perpassado pela linguagem, abrindo espaço para a manifestação da subjetividade e para a construção de sentidos advinda da interpretação. Aqui, interpretar não quer dizer explicar o que um enunciado está dizendo, pois a linguagem é ambígua e opaca, produzindo sentidos vários a depender das inscrições sócio-histórico-ideológicas do sujeito. A isso damos o nome de condições de produção, que dizem respeito aos aspectos sócio-histórico-ideológicos que envolvem o discurso e que determinam sua produção e a circulação de sentidos. As condições de produção vão além do que se define como contexto, pois dizem respeito a tudo que é exterior ao discurso, mas que interferem no modo como ele é produzido. Assim, as CP, indo além do contexto, também dizem respeito à ideologia, à memória discursiva, ao interdiscurso, ao arquivo e a tudo que circula no meio sócio-histórico-cultural (Fernandes, 2008; Pacífico, 2012).

Para não ficarem presos às normas no processo de escrita, são necessárias práticas pedagógicas que considerem que há grupos diferentes de sujeitos-alunos e que cada grupo é composto por suas diversidades, que não partilham das mesmas condições de produção. Queremos chamar especial atenção aos preconceitos que ainda rondam a escola em relação à família pobre e às questões raciais. Muitas vezes os sujeitos-alunos negros e os advindos das classes mais baixas da população sofrem mais no processo de escolarização (portanto, de aprendizagem da escrita), pois estão ideologicamente naturalizados como portadores de problemas psicológicos e cognitivos, suas famílias são taxadas de desinteressadas e eles de bagunceiros e agressivos. Cabe dizer que os enunciados que circulam sobre esses alunos desconsideram que a ideologia caminha de acordo com as artimanhas da classe dominante, e o que esta ainda postula é que os negros e os pobres devem trabalhar e os ricos devem ter acesso ao conhecimento, produzir o saber científico e ter acesso ao capital, pois aqueles são intelectualmente inferiores aos últimos (herança de colonização). Em escolas públicas, onde a diversidade de alunos é grande, cabe delicada atenção a estes aspectos para não cairmos em mais do mesmo e responsabilizar o indivíduo (como nas ciências experimentais e comportamentais) e sua família pelo chamado fracasso escolar.

Enfim, para que a escrita seja prenhe de autoria é necessário que exista espaço para o aluno dialogar com sua história (não somente a pessoal), para criticar e questionar as respostas dadas pelo livro didático, para que emergja a singularidade de um mar de ideologias que

consideram a escrita penosa e o “erro” como impossibilidade de aprendizagem. Se há identificação do sujeito com os sentidos que ele está produzindo existe a possibilidade da “escritura de si” (Coracini, 2014), que tem a ver com o modo que o sujeito se coloca no texto sem repetir falas alheias, contando sua história e até mesmo, fazendo catarse. Além disso, é preciso não negar o acesso ao arquivo, que em AD é compreendido como “discurso documental, memória institucionalizada” (Orlandi, 2013, p. 12), que, por sua vez, se relaciona com o interdiscurso, que é a memória discursiva do meio social (exterior) reinscrita no próprio sujeito (interior). É função da escola promover movimentos autorais, afastando-se do objetivo de apenas formar sujeitos-alunos que conseguem escrever na língua padrão e se aproximando da ideia de contribuir para a formação de sujeitos que consigam interpretar a realidade por meio da linguagem e se posicionarem como responsáveis por aquilo que escrevem, propiciando a autonomia.

Outra questão que cabe colocar em discussão, é a necessidade por coerência e coesão (unidade) dos textos para que o sujeito que o escreve seja considerado “autor”. Pfeiffer (1995), já discorria sobre essa questão, ao dizer que a ambiguidade na escrita dos sujeitos-alunos é vista como erro, como falha, algo a ser corrigido. Ao sujeito-aluno cabe apenas uma interpretação, apenas um sentido já dado e que deve ser encontrado, como se a lógica matemática e positivista coubesse em todas as esferas do conhecimento. Se do estudante é exigida essa posição de sujeito-jurídico, nega-se o estatuto da linguagem como opaca, não transparente. Nega-se que a ambiguidade é constitutiva da linguagem, pois prende-se à ilusão de que o sujeito controla tudo que diz e que faz uso da língua como bem entender. Discursivamente, é necessário considerar que sempre existem outros sentidos possíveis, que existem falhas e deslizos e que o sujeito-aluno não está excluído disso. A resposta do livro didático não é a única possível, o que se pede no enunciado de uma prova pode ser interpretado de inúmeras maneiras, o que o aluno escreve ou fala não está “errado” porque foge dos sentidos legitimados e institucionalizados. Para Pfeiffer (1995), é contraditória a ideia de pedir tanta coesão e coerência, na escola, mas impossibilitar a autoria:

Tudo nos leva a crer que as condições de produção, sob as quais os alunos trabalham, não permitem que estes ocupem o lugar do sujeito-autor tal como idealizado, apesar de lhes serem exigidas todas as qualidades e características que só a função autor pode dar ao texto. (Pfeiffer, 1995, p. 52).

Ainda segundo a autora, isso acontece porque na escola, o sujeito, na posição de aluno, vê-se enclausurado na tentativa de fazer seu texto “bom”, “suficiente”, para cumprir com sua obrigação (enquanto aluno) de satisfazer a proposta didática do professor. Ao ficarem presas

nesse jogo, as crianças sentem dificuldade em se assumirem como autoras, já que a posição de aluno e suas obrigações sobressaem. Além disso, historicamente, a escrita é vista como algo catártico, como um instrumento de expressão de sentimentos, e isto implica a exposição de si mesmo, de identidade, o que torna a escrita tão difícil e inacessível à várias pessoas, pois é como se estivessem em um confessionário, apaziguando seus pecados (Pfeiffer, 1995).

Desta forma, não fica difícil perceber que são muitos os motivos pelos quais escrever é tão difícil. Ainda mais na escola, que fazemos por obrigação, em contexto de avaliação de habilidades. Para Pacífico (2012), os sujeitos-alunos escrevem para os professores no intuito de ganharem nota ao serem avaliados; além disso, os sentidos permitidos pela instituição escolar sobre determinado assunto, já estão construídos. Quem tem muita voz e poder na escola? O livro didático. Nele são formuladas as respostas “corretas” para o conteúdo ensinado, seja ele gramatical, de interpretação de texto, de matemática etc.; ele que legitima o que pode ser interpretado. Se o sujeito-aluno dá uma resposta fora da fôrma, ele fica à margem. A escola anseia pela repetição formal, não pela repetição histórica, que está relacionada ao acesso ao arquivo. Assim, a autora propõe os conceitos de fôrma-leitor e função-leitor. No primeiro, os sujeitos-alunos ficam presos ao sentido legitimado pela instituição escolar e se apoiam em experiências pessoais para a interpretação e para dar exemplo de quaisquer conteúdos que estejam aprendendo em sala de aula. Já no segundo, o sujeito-aluno consegue fazer uma leitura sócio-histórica dos discursos, consegue questionar os sentidos que já estão legitimados e deslocar a compreensão para a história (Pacífico, 2012).

Se a instituição escolar (e não somente ela, pois também falamos do social) propiciar um acesso fecundo ao arquivo, à memória discursiva constituída por sentidos históricos, é possível que os sujeitos-alunos consigam assumir a posição discursiva de autor, que exige um grande esforço para controlar os sentidos, para que o texto escrito não disperse de uma formação discursiva para outra. A autoria, mais do que qualquer outra posição que possa ser assumida pelos sujeitos, precisa do acesso à essa memória do saber, para que haja espaço para a argumentação, para escrever um texto que se inscreva no social de acordo com aquilo que é exigido do sujeito. A exemplo, podemos trazer a escrita científica, que exige determinadas habilidades dos sujeitos, como: escrita “limpa” e objetiva, coerente e coesa, sem uso demasiado de adjetivos, sem erros ortográficos. Conseguir controlar esses sentidos, por mais difícil que seja, diz respeito ao uso social da escrita e a uma tomada de posição que dá unidade ao texto e o torna acessível ao outro. A mesma coisa vale para cada gênero textual exigido do aluno na escola, seja ele um poema, um conto, uma fábula etc., pois cada um carrega uma exigência

diferente. Não nos esqueçamos de que falamos de texto, pois é nele que se materializa o discurso e a autoria diz respeito ao discurso (Pacífico, 2012).

O que acabamos de discutir consegue se inscrever nas seguintes palavras de Orlandi (1996):

O sujeito só se faz autor se o que ele produz for interpretável. Ele inscreve sua formulação no interdiscurso, ele historiciza seu dizer. Porque assume sua posição de autor (se representa nesse lugar), ele produz assim um evento interpretativo. O que só repete (exercício mnemônico) não o faz. (Orlandi, 1996, p. 70).

Assim, compreendemos que o entendimento que a AD traz sobre linguagem escrita, associado ao conceito de autoria, nos possibilita pensar uma análise que: leve em consideração os movimentos do sujeito ao se constituir como tal na e pela linguagem; que dê conta de interpretar se o sujeito, na posição de aluno, consegue fazer uma leitura sócio-histórica dos sentidos, utilizando o interdiscurso para construir o intradiscurso, utilizando a subjetividade para produzir o dizer; que, a partir do conceito de autoria, possibilite chegar à compreensão de como o sujeito-aluno faz uso da paráfrase e da polissemia.

2.3 Paráfrase, polissemia e criatividade: pilares de sustentação dos sentidos

Consideradas as questões já colocadas, deparamo-nos com a necessidade de discutir sobre três conceitos que permeiam uma das questões principais desta pesquisa (como se dá o processo de autoria pelos sujeitos-alunos, partindo do discurso que eles manifestam sobre a aprendizagem e os usos da linguagem escrita). As concepções que trazemos são as de polissemia e paráfrase e como tecemos esses conceitos com o que entendemos por criatividade, na contemporaneidade.

O que pode e deve ser dito sobre o que é criatividade ou sobre o que é ser criativo no contexto social em que vivemos? Compreendemos que diversas áreas do conhecimento se debruçam sobre o conceito de criatividade. Para a Psicologia, por exemplo, ela pode ser um constructo que diz respeito a capacidades e habilidades de inteligência e cognição; ou uma habilidade subjetiva que diz respeito à forma como o sujeito apreende o contexto em que vive. Para a Educação, a criatividade pode ser uma qualidade ou habilidade do sujeito, seja ele aluno ou professor, que diz respeito à capacidade de criar coisas novas e originais em sala de aula. São diversas perspectivas que, acreditamos, compõem um todo social e histórico do que é ser criativo ou fazer algo com criatividade, o que para a AD pode ser entendido como interdiscurso, isto é, os sentidos tecidos sócio-historicamente sobre o conceito ou a noção de criatividade. Em

outras palavras, a partir da AD, compreendemos que não existe uma verdade única ou absoluta sobre determinada questão; portanto, quando o assunto é a criatividade isso não muda. Uma definição específica sobre o que é criatividade não é o único sentido que existe sobre essa noção, pois, antes de tudo, entendemos que a criatividade é uma construção social e histórica, o que nos leva à questão: o que é considerado ser criativo/criatividade no momento histórico e social em que vivemos?

Para o psicólogo bielorrusso Vigotski (2009), autor de referência nas áreas de Educação e Psicologia Escolar, a atividade criadora envolve a criação do novo, seja nas artes, nas ciências ou na técnica. Tudo o que foi feito por mãos humanas (mundo da cultura) veio da capacidade de imaginação e criação do homem. O autor considera que o alicerce da criação está ligado à capacidade de combinar informações já conhecidas com novas informações, formando um novo conjunto onde todas estejam juntas. A capacidade de criação não está relacionada apenas à fantasia e ao lúdico, mas com a realidade do dia a dia, em interações entre o sujeito-ambiente e sujeito-sujeito. Baseando-se na teoria de Vigotski, De Castro (2006) argumenta que “a imaginação e a criação não surgem do nada, mas são frutos de experiências anteriores do sujeito, nas quais os elementos que as compõem são recombinações e reelaborados formando um todo novo” (p. 57).

Para Martínez (1997), psicóloga contemporânea que se dedica a estudar aprendizagem e criatividade, existem indícios de um consenso entre as diversas áreas que estudam a criatividade:

existe certo consenso em admitir que a criatividade pressupõe uma pessoa que, em determinadas condições e por intermédio de um processo, elabora um produto que é, pelo menos em alguma medida, novo e valioso (Martínez, 1997, p. 9).

Além disso, a aprendizagem criativa é um processo da subjetividade que se manifesta na condição social e, também, individual. A autora ainda diz que a criatividade nos processos de aprendizagem aparece a partir de pelo menos três elementos: a personalização da informação; a confrontação com o dado; e a produção, geração de ideias próprias e novas que transcendem o dado. Assim, o contato do aluno com o conhecimento não se dá de forma passiva, mas de forma ativa e transformadora (Muniz; Martínez, 2015). Para as autoras, a criatividade é entendida como algo que emerge pela “ação profundamente implicada do sujeito” (Muniz; Martínez, 2015, p. 1042), pois é aí que ocorre a expressão de recursos subjetivos construídos no decorrer das vivências pessoais. Nesta perspectiva, a escrita se manifesta de forma criativa quando o aluno consegue implicar-se no que está produzindo, dando o sentido que construiu subjetivamente ao longo do tempo à ação que está desempenhando autenticamente.

Para Csikszentmihalyi (2009):

an idea or product that deserves the label “creative” arises from the synergy of many sources and not only from the mind of a single person. It is easier to enhance creativity by changing conditions in the environment than by trying to make people think more creatively. (Csikszentmihalyi, 2009, p. 1).

Ou seja, para o autor, a criatividade não está necessariamente no sujeito, pois ela advém de várias fontes, inclusive, seria mais fácil propiciar a criatividade fazendo mudanças no contexto do que forçar uma atitude criativa de alguém. Além disso, a criatividade resultaria da interação de três instâncias: da cultura e suas regras simbólicas; de uma pessoa que leve inovação a um campo simbólico; e especialistas que reconheçam e validem a inovação. Para Csikszentmihalyi (2009) essas três instâncias, em conjunto, seriam necessárias para que algo criativo aconteça.

Oliveira e Alencar (2010) destacam que a criatividade está presente nas diversas faces da vida humana, especialmente nas que se referem à educação e ao trabalho. Segundo as autoras, a criatividade pode ser desenvolvida, construída ou incitada e a escola, por ser um espaço educativo privilegiado, deve trabalhar para a promoção da criatividade, seja por parte dos alunos, dos professores ou do corpo pedagógico. Porém, em sua história, a instituição escolar tem uma natureza disciplinadora, avaliativa e que prepara os sujeitos para lidarem com as leis que regem o contexto social, como já apontava Foucault (1987). Sendo tão cercada por disciplina e uma rotina repetitiva que, por séculos, privilegiou a cópia e a memorização em detrimento da construção de múltiplos sentidos que poderiam ocorrer por meio da prática da argumentação, a escola cerceia os sujeitos que a frequentam, seja por impor o que pode e deve ser ensinado (e como deve ser ensinado) com base no livro didático, seja pela difícil tarefa imposta ao sujeito-aluno que deve aprender o que for ensinado da maneira como for ensinado. Todas essas questões e outras, podem afastar a escola e, conseqüentemente, os alunos, do que a ciência chama de criatividade.

Compreendemos que não importa a área do conhecimento ou o pesquisador que estude a criatividade, as definições são várias e formam um *continuum* de discordâncias, mas também de consensos. A criatividade está sempre relacionada à inovação, à não repetição e à utilização de seu produto para fins de trabalho ou adaptação ao contexto em que se vive. A partir disso, considerando o aspecto de inovação e não repetição, compreendemos que a polissemia também é uma vicissitude da criatividade, visto que ela oferece a possibilidade de os sentidos serem outros. Não é possível discursivizar polissemicamente o tempo todo, assim como não é possível ser criativo ou atingir a criatividade o tempo todo. Desta forma, compreendemos que a

polissemia é um modo de estar na linguagem que permite ao sujeito inscrever-se no que a contemporaneidade chama de criatividade. Nosso intuito é analisar, a partir da AD, como e se os sujeitos-alunos conseguem argumentar polissemicamente sobre determinada questão, assumindo a posição discursiva de autor.

Para Orlandi (2008), tomando como referência o contexto escolar, a paráfrase, na interpretação, seria quando o sujeito-aluno reproduz e legitima os sentidos já produzidos ideologicamente pela instituição escolar; a polissemia está relacionada à possibilidade do sujeito-aluno produzir sentidos que se diferenciam dos instaurados pela ideologia dominante. Por vezes, os sujeitos-alunos que não se submetem à paráfrase valorizada pela escola, são vistos como os que fogem da norma, correndo o risco de serem taxados como fracassados. Como argumentamos anteriormente, Pacífico (2012) propõe os conceitos de fôrma-leitor e função-leitor, para se referir àqueles que interpretam e significam nos moldes da ideologia dominante (parafrasticamente) e àqueles que conseguem compreender como certos sentidos são produzidos e não outros, respectivamente. O sujeito não fica preso à fôrma-leitor, ou seja, à repetição formal de dizeres dominantes; logo, pode instaurar a polissemia e provocar rupturas nos sentidos.

Gostaríamos de enfatizar que a produção de sentidos se dá no incessante batimento entre paráfrase e polissemia. O sujeito não passa da paráfrase para a polissemia em um movimento linear, como se a polissemia fosse um grau máximo de completude a ser alcançado no processo de aprendizagem. Antes de mais nada, paráfrase e polissemia andam juntas, elas têm uma relação de dependência necessária para que os sentidos se instaurem. O sujeito não consegue argumentar o tempo todo a partir da polissemia, e ao mesmo tempo é esperado que haja um movimento dos sentidos que propicie a argumentação não só pela paráfrase. Desta forma, há um movimento pendular entre a paráfrase e a polissemia. Por vezes, o sujeito-aluno produzirá um dizer amparado na paráfrase, em certos momentos esta não será suficiente sozinha e o sujeito-aluno se questionará, buscará uma compreensão a partir de um lugar que não é só aquele legitimado e dominante. Esse lugar onde o movimento dos sentidos não só dá continuidade a algo, mas também há a possibilidade de rompimento, de criação do novo, do inusitado, do que provoca estranhamento, é a polissemia, sendo esta profundamente relacionada à leitura histórica que os sujeitos podem fazer de determinada questão.

Compreendemos que neste movimento de ir e vir entre paráfrase e polissemia, irrompem gestos de criatividade, cujos sentidos podem ser considerados socialmente, mais ou menos criativos, de acordo com o momento sócio-histórico. Um exemplo disso são os *memes*, que atualmente são considerados, no meio digital, exemplos de grande criatividade por parte dos

sujeitos. Alguns anos atrás esta categoria de entretenimento digital não seria considerada criativa, sequer humorística, porém, na conjuntura sócio-histórica em que vivemos, os *memes* são legitimados como gestos criativos. Lembrando que a paráfrase se configura pela repetição do sentido legitimado e que a polissemia é a possibilidade de construção de novos sentidos, ancorada em uma interpretação histórica dos já existentes.

Ainda tomando os memes como exemplo, podemos inferir que a criatividade está relacionada à maneira singular que o sujeito trabalha o movimento entre paráfrase e polissemia. Retomando que, pautados na linguagem, o sujeito e a subjetividade se constituem a partir da relação com o outro e o Outro (Barroso, 2012; Mariani, 2014). Não é uma maneira individual inata do sujeito criar, é uma forma singular, que se perpetua a partir de como o (O)outro influenciou no processo de subjetivação e assujeitamento. Em outras palavras, a singularidade em fazer gestos de interpretação dos sentidos se dá a partir da relação social e histórica que o sujeito mantém com o meio em que vive. Assim, se um meme é socialmente aceito e considerado como criativo e humorístico, o processo por trás da criatividade do sujeito é singular. Outro sujeito poderia ter chegado a um meme parecido? Sim, é possível, mas não seria o mesmo. O que eles podem ter em comum é que a construção do meme, ou seja, do intradiscurso, ocorre pelo acesso ao interdiscurso e ao arquivo sobre determinado tema, mas não o gesto interpretativo, pois ele é singular. Da mesma forma que não conseguimos formular uma frase que exprima o mesmo sentido duas vezes, também não conseguimos criar um meme que seja o mesmo, ainda mais quando os sujeitos em questão são diferentes. A linguagem não é transparente, não se apresenta da mesma forma sempre e está sujeita a atos falhos. Desta forma também funcionam os gestos criativos, além de estarem intrinsecamente ligados em como o sujeito trabalha a paráfrase e a polissemia.

Vale ressaltar que a criatividade não é uma propriedade individual, não é algo inato, não é algo que alguém tem para si, não é um dom. Em nosso entendimento ela está relacionada ao que é socialmente aceito como criativo; é um movimento social, histórico e ideológico. O sujeito, por sua vez, ao passar pela relação com o (O)outro, marca subjetivamente o que é compreendido como criativo e elabora essa questão a partir de suas vivências. No contexto escolar é esperado que os sujeitos-alunos excedam, extrapolem o que lhes é ensinado em sala e criem algo novo a partir disso. É esperado que um texto seja inovador, diferente, criativo. Porém, ao mesmo tempo que a criatividade é esperada, não são dadas as condições necessárias para que isso ocorra. Seja por falta de tempo, sendo necessário privilegiar o conteúdo do livro; seja por práticas pedagógicas que desconsideram que no século XXI as necessidades dos sujeitos-alunos vão além da clássica aula expositiva; seja pela falta de acesso ao arquivo e de

discussões que propiciem que os sujeitos-alunos compreendam as relações históricas que perpassam a linguagem.

A partir do exposto, podemos pensar: como o sujeito-aluno trabalha o interdiscurso no intradiscurso? Como ele interpreta os sentidos do já-lá na paráfrase e na polissemia? Como propiciar ao sujeito-aluno situações e momentos que o aproximem da interpretação polissêmica e criativa?

Para aprofundar nessas questões, passaremos ao capítulo 3, que trata da metodologia utilizada para a este estudo. Explicaremos, também, como foi realizar a pesquisa na escola.

Capítulo 3 – Percurso metodológico

Origem das coisas (Martha Barros, 2017)

Fomos formados no mato – as palavras e eu. O que de terra a palavra se acrescentasse, a gente se acrescentava de terra. O que de água a gente se encharcasse, a palavra se encharcava de água. Porque nós íamos crescendo de par em par. Se a gente recebesse oralidades de pássaros, as palavras receberiam oralidades de pássaros. Conforme a gente recebesse formatos da natureza. Em algumas palavras encontramos subterrâncias de caramujos e de pedras. Logo as palavras se apropriavam daqueles fósseis linguísticos.

(Manoel de Barros, 2018)

3.1 Análise (de Discurso)

Cabe agora explicar como funciona a análise, método e teoria da Análise de Discurso e seu funcionamento neste trabalho. Mostraremos como a AD se alinha com os objetivos da pesquisa; como o analista de discurso trabalha, trazendo as noções de *corpus* e recorte; como ocorreu a construção do dispositivo analítico desta pesquisa, trazendo os conceitos utilizados ao longo da dissertação.

Patto (1997) já preconizava que a Psicologia, ao tratar das questões educacionais (e não somente delas), faz uso de uma lógica individualizante, psicométrica e patologizante do sujeito. Nesta perspectiva crítica, a autora questiona por que a inserção do psicólogo no contexto educacional é pautada na aplicação de testes e na redação de laudos. Nesses casos, o psicodiagnóstico serviria para enquadrar os sujeitos-alunos em categorias de comportamento, deficiência ou distúrbios mentais, levando a uma estigmatização deles, que poderia ser resumida em: hiperativos, agressivos, desajustados, com distúrbio emocional, deficiência mental etc. Ainda no mesmo artigo, encontramos que o psicodiagnóstico também passa por uma dimensão política, em que os alunos advindos de classes sociais mais abastadas teriam encaminhamentos diferentes daqueles de classes sociais mais pobres. Os primeiros, a partir do laudo psicológico, seriam encaminhados para psicoterapias, para pedagogos ou fonoaudiólogos, com a intenção de reajuste a uma escola que não quer perdê-los como alunos. Para os segundos, o laudo seria um documento que justificaria sua posterior exclusão da instituição escolar. Aparentemente, a autora fala da luta de classes que adentra os muros da escola, sendo legitimada pela Psicologia e por sua lógica individualizante.

Patto (1997) ainda aponta que é necessário que a Psicologia se aproxime de teorias das Ciências Sociais e do materialismo histórico dialético, para que sua visão sobre a ciência, o sujeito, e a profissão sejam mais completas, abrangendo as dimensões históricas, sociais, políticas e ideológicas de produção do saber, podendo compreender o porquê dos testes psicológicos, dos laudos, da necessidade de estigmatização do sujeito-aluno. É por essa e outras razões que, neste estudo, trazemos para a Psicologia a compreensão e a contribuição que a Análise de Discurso oferece para pensar os processos educacionais, principalmente aqueles referentes à linguagem escrita.

Desta forma, tivemos como objetivo geral investigar, por meio do discurso oral e também materializado em forma escrita, os sentidos que alunos de uma turma de 5º ano da Educação Básica, de uma escola pública de Ribeirão Preto – SP, dão à linguagem escrita, especificamente, à produção textual que possibilita a polissemia e a autoria, que envolve o

desenvolvimento de cartas, poemas e narrativas diversas. Entendemos que através desta produção textual a subjetividade do aluno está em ação, pois é um momento em que podem assumir a posição de sujeito-autor, historicizando os sentidos e assumindo a responsabilidade pelo que dizem. Assim, foi possível observar se o que os alunos enunciaram a respeito do assunto veio da produção de sentidos polissêmica ou se se apoiaram mais na paráfrase para produzir seus discursos. Será que se apoiaram mais em sentidos produzidos no encontro do intradiscursos com o interdiscursos ou será que se apoiaram mais em discursos outros (pais, professores, instituição escola, livro didático), que, talvez funcionem como vozes legitimadas que podem carregar preocupações outras relacionadas à aprendizagem? Será que os discursos produzidos pelos sujeitos-alunos comprovaram ou não o que diz o discurso científico sobre as dificuldades, desejos ou resistências dos estudantes pela escrita?

Além disso, foi possível observar como os alunos assumem suas diversas posições-sujeito na e pela linguagem, também construindo suas identidades. Vale lembrar que na AD pecheuxtiana o sujeito é polifônico, heterogêneo e conflitivo, seu desejo se relaciona com o meio social (exterioridade) e se manifesta por meio da linguagem, além disso, ele existe em um espaço não apenas social, mas também ideológico e em dado momento histórico. O que dizemos ser subjetivo se vincula à exterioridade, sendo uma construção histórica, sob determinadas condições de produção do discurso (Fernandes, 2008).

Assim, reforçamos que os objetivos específicos foram: 1) Observar se o que os alunos enunciaram a respeito da produção textual de cartas, poemas e narrativas diversas sustentou-se na polissemia por meio da subjetividade ou da paráfrase, isto é, como mera reprodução de discursos outros (pais, professores, instituição escolar, livro didático), que podem carregar preocupações outras relacionadas à aprendizagem; 2) Observar a constituição do sujeito se dando na e pela linguagem, possibilitando a construção de sua subjetividade; 3) Analisar, pelo discurso, como se dá a assunção da responsabilidade de se tornar sujeito-autor; 4) Analisar se os discursos produzidos pelos alunos comprovaram ou não o que diz o discurso científico sobre as dificuldades, desejos ou resistências dos estudantes pela escrita.

Entendemos que as possibilidades desta pesquisa não se esgotam no que será aqui discutido, já que o modo como os sujeitos-alunos discursivizam a linguagem escrita e o modo como a ciência discursiviza os sujeitos-alunos não é estável ou linear, pois estão em jogo questões históricas e ideológicas que dependem de determinadas condições de produção. Desta forma, justificamos a importância deste trabalho nos apoiando na literatura científica. Realizamos pesquisa bibliográfica na base de dados online SciELO, utilizando as palavras-chave: subjetividade, aprendizagem e produção textual e encontramos apenas um artigo que,

por sua vez, analisava o processo discursivo, observando a relação entre a leitura em espanhol e a produção escrita e memória textual em português, investigando a relação teórica entre língua, subjetividade e discurso (Serrani-Infante, 2001). Ao utilizar as palavras-chave: subjetividade, discurso e produção textual a busca não retornou artigos científicos. É notória, senão absurda, a lacuna de material científico nesta área. Além disso, o artigo não trabalhava as questões que aqui propusemos para pesquisa, apontando, pois, para a importância e necessidade de novos estudos.

Em outra pesquisa na mesma base de dados, utilizando as palavras-chave: aprendizagem, escrita e subjetividade encontramos três artigos. O primeiro foi o descrito no parágrafo anterior. O segundo discursava sobre o uso do diário como dispositivo cartográfico na formação em odontologia (Flores & Souza, 2014), não estando relacionado à aprendizagem da produção textual e à emergência de sentidos no discurso de alunos da Educação Básica. O último dizia respeito a uma pesquisa realizada com professores alfabetizadores para compreensão das “diferentes vozes” advindas de bases teóricas de suas formações e que se apresentavam em sua prática profissional (Szymanski & Brotto, 2013). Este terceiro artigo está relacionado, em partes, com nossa proposta de pesquisa, pois diz respeito à subjetividade do professor da alfabetização, porém, como fica implícito, o foco não são os alunos, e aqui pretendemos dar voz a eles e, principalmente, escutar os sentidos que eles produzem. Mais uma vez, fica evidente a escassez de referencial bibliográfico na área.

Acreditamos que devido à lacuna de estudos sobre a subjetividade do aluno nos processos de aprendizagem da linguagem escrita, abordados a partir da perspectiva discursiva, o presente estudo torna-se relevante, pois através de investigações nesta área poder-se-á pensar em novas formas de apresentar o conteúdo de produção textual aos estudantes, visando a uma participação ativa dos mesmos no processo de produção de sentidos, de maneira que possam escrever “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 ao seu redor” (Tizioto, 2012, p. 12).

O estudo de Tizioto (2012) corrobora este pensamento quando a autora comenta que:

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. (Tizioto, 2012, p. 14).

Além disso, reforçamos que nossa experiência ao realizar trabalhos de avaliação psicoeducacional, influenciaram grandiosamente a escolha e a preocupação com o tema de

pesquisa. Também salientamos que este estudo gerará ganhos não somente para os sujeitos da pesquisa, mas para a Educação Básica e para as áreas de Psicologia, Educação e Análise de Discurso, pois aborda um assunto pouco tratado, que diz respeito à formação de alunos em sua língua materna e o que eles pensam sobre a produção textual na forma como ela é abordada hoje na escola. Isso significa que a subjetividade, conceito caro às áreas citadas, será ponto nodal da pesquisa e, certamente, contribuirá para ampliar a produção científica sobre esse conceito. Por se tratar de uma pesquisa multidisciplinar, trará ganhos de interlocução entre as áreas de conhecimento, enriquecendo a literatura existente. Também é possível dizer que os resultados propiciarão uma reflexão mais aprofundada sobre a forma que os alunos aprendem a linguagem escrita, podendo gerar questões para estudos futuros até mesmo no que se refere às possibilidades de intervenção, o que gerará benefícios sociais, pois interfere diretamente no meio social escolar.

Colocados os objetivos e a justificativa, cabe falarmos da Análise de Discurso, que foi pensada e fundada pelo filósofo francês Michel Pêcheux. Desde meados dos anos 60 o autor já pensava em um dispositivo capaz de funcionar como método de experimentação das ideologias que circundam o social. Pêcheux foi influenciado, nesse sentido, pela releitura althusseriana da teoria materialista-histórica e ideológica marxista. No final dos anos 60 aconteceu, então, o nascimento da AD, mais especificamente em 1969, com Análise Automática do Discurso. O autor criou um dispositivo teórico-metodológico para uso das ciências sociais, pois na visão dele, era necessária uma alternativa, por exemplo, à Análise de Conteúdo, que tem uma visão transparente da linguagem e busca uma verdade única. A AD pressupõe que não se pode chegar a uma verdade única e que o resultado de uma análise nunca será o que o sujeito disse, pois a linguagem não é transparente como imaginamos que ela seja e o que analisamos é o discurso em sua materialidade linguística (Narzetti, 2008).

Assim, reafirmando o já-dito sobre a AD, ela nasce da necessidade de interlocução entre as ciências que estudam o social, em uma tentativa de estudar não o sujeito empírico como faz a Psicologia tradicional, mas o discurso que se materializa no que o sujeito enuncia, sendo o discurso atravessado pela história, pelo social e pela ideologia, no contínuo processo da luta de classes. Nesse processo o sujeito não é uma unidade, não é completo. É o sujeito do inconsciente, descentrado e atravessado pela linguagem. Assim, a AD é constituída pela Linguística, por uma teoria geral das ideologias de natureza materialista-histórica e pela teoria do discurso; todas elas atravessadas por uma teoria do sujeito e da subjetividade advindas da psicanálise (Orlandi, 2009).

O desafio deste campo de conhecimento é compreender como os processos discursivos são construídos, como as FDs se formam e acontecem. Sendo o discurso a produção de sentidos de interlocutores, o trabalho do analista também se desvela sob o sujeito. Língua, história e sujeito são os pilares do discurso, sendo este último o material simbólico que possibilita a compreensão dos mecanismos de produção de sentidos: o discurso “é confronto do simbólico com a ideologia” (Brasil, 2011, p, 176). No difícil processo de análise, há a busca pelas condições de produção dos sentidos que foram enunciados pelos sujeitos em seus discursos. Assim, o analista parte de pistas, sinais e marcas linguísticas que indiciam as filiações discursivas do sujeito.

Apoiada em uma visão qualitativa do objeto de estudo (o discurso), que considera mais importante o processo de construção e constituição dos dados de pesquisa, em oposição à ânsia por resultados estatisticamente demarcados e apresentados, nossa análise é baseada no paradigma indiciário tal qual analisado por Ginzburg (1980). A partir do paradigma, o autor propõe um método de análise que leva em consideração detalhes, dados marginais e resíduos, ou seja, pistas que se investigadas e analisadas podem revelar além dos entendidos dados das ciências positivistas. Este paradigma valoriza as especificidades do objeto de estudo, além de propor uma prática interpretativa minuciosa e interdisciplinar, valorizando a microanálise plural, eclética e criativa. Quando o analista do discurso tem o paradigma indiciário como suporte analítico, pode-se inferir que ele estudará indícios através de marcas linguísticas, o que torna possível chegar a uma compreensão de como as pistas surgem e significam a aprendizagem da escrita dos sujeitos, no caso, dos alunos do 5º da Educação Básica. Consideramos que este paradigma se apresenta como apoio e possibilidade à uma investigação e interpretação históricas dos sentidos.

Ginzburg (1980), explica que desde tempos remotos o homem faz uso de indícios e pistas para identificar, por exemplo, onde estariam os animais alvos de caça. Por meio das pegadas na lama, pelos galhos de árvore quebrados, seria possível chegar à morada dos animais e, assim, caçá-los. O analista do discurso, ao pensar seu objeto de estudo, se beneficia em fazer uso deste paradigma, pois quando procura indícios e pistas linguísticas pode chegar às formações ideológicas e discursivas que dominam determinado discurso. O autor também assemelha este paradigma ao modo como o psicanalista trabalha. No processo de análise clínica, o psicanalista faz uso da técnica de atenção flutuante, que procura não dar atenção específica a certos padrões ou falas dos pacientes, pois isso se chama atenção concentrada, mas sim prestar atenção a tudo de forma flutuante, pois a análise investiga o inconsciente, que é formado por significantes e não por signos, o que implica dizer que os significantes para um paciente podem

não ser os mesmos para outro, uma fobia específica pode significar distintamente para dois pacientes diferentes. Assim, por meio de indícios, pistas e sinais, na relação com o todo flutuante, o analista do inconsciente tenta chegar a uma compreensão, que nunca será a mesma, pois o todo se apresenta de forma singular a depender do sujeito.

O analista de discurso, ao reparar nesses dados marginais em sua relação com a exterioridade histórica, consegue chegar a uma compreensão do discurso que se materializa na fala ou escrita do sujeito. Não temos a pretensão de chegar a uma verdade única e imutável, pois isso, em AD, não é possível. O analista também tem seus próprios processos subjetivos e é marcado pela história e pela ideologia de maneira singular, é por isso que podemos afirmar que, se esta pesquisa fosse realizada por outra pesquisadora, as compreensões a que ela chegaria seriam diferentes, pois os sentidos sempre podem ser outros.

Segundo a teoria que fundamenta esta pesquisa, os sentidos não são transparentes, eles são construídos na relação do sujeito com o texto, de acordo com as condições de produção. Como deve proceder o analista na interpretação do discurso? A AD procura compreender os sentidos da linguagem em sua realidade material e histórica. Através de dispositivos que permitam ao analista contemplar os gestos de interpretação do discurso dos sujeitos, aos poucos, chega-se a uma compreensão e interpretação daquilo que o sujeito não diz através daquilo que ele diz. Chega-se, assim, aos sentidos produzidos pela linguagem, que não são literais nem transparentes, mas construídos ideologicamente e inconscientemente. O sujeito do discurso, em seu dizer, deixa pistas que permitirão ao analista desvendar, seja por identificação ou transferência, a ideologia em que se inscrevem (Orlandi, 2009).

As pistas estão relacionadas aos deslizos na linguagem, aos atos falhos, projeções, estranhamentos. Os textos, que se configuram como materialidade discursiva em que podemos perceber a relação com a exterioridade, trazem consigo várias possibilidades de leitura. O trabalho do analista está, também, em interpretá-los por meio dos próprios gestos de interpretação do sujeito, trazendo à tona sentidos e historicidade. Desta forma, foi essencial entrar em contato com os alunos e ouvir o que eles tinham a dizer, pois pela oralidade também produzimos textos, tendo sempre a teoria do discurso como mediadora da relação sujeito-aluno e sujeito-pesquisador (Orlandi, 2009).

A partir de Orlandi (2001), compreendemos que o texto diz respeito à metodologia em AD. No texto, o sujeito materializa o que está no plano do discurso. Para analisar o texto é necessário realizar um trabalho de interpretação das regras de sua aparição, que dizem respeito ao sujeito, à história e à materialidade do discurso, elementos estes que existem na exterioridade do social. O que se enuncia no texto carrega em si outros enunciados que podem indiciar as

posições dos sujeitos e, também, as formações discursivas a que estes pertencem. É importante considerar que o texto é tudo aquilo que produz sentido: uma obra de arte, um poema, uma imagem etc., ou seja, não é apenas o texto escrito, pois também pode ser o oral ou artístico. Por ser carregado de linguagem, compreendemos que o texto também não é completo, linear ou transparente, apesar de se apresentar desta forma. Assim, em AD, temos o texto como unidade de análise, o *corpus* como o todo dos dados de pesquisa, e o recorte como partes que se relacionam semanticamente.

Os recortes são retirados do *corpus* recolhido como dados de pesquisa, isso acontece porque metodologia e teoria são indissociáveis para o analista do discurso. Na organização do *corpus*, há a seleção de partes que se relacionam semanticamente, levando em consideração os objetivos da pesquisa. São esses recortes que compõem a dissertação e a discussão, pois o discurso é amplo e para abranger todos os seus aspectos, seriam necessários inúmeros estudos com diferentes focos. Para o estudo em questão, tendo em vista um eixo temático, recortei fragmentos relacionados de linguagem que dizem respeito aos sentidos subjetivos que alunos dão à aprendizagem da produção textual escrita. Devemos considerar que em pesquisa qualitativa o pesquisador deve sempre estar aberto e atento aos movimentos dos sujeitos da pesquisa, pois nem sempre o que se deseja averiguar como objetivo cabe nos sentidos que surgiram durante a pesquisa. Os sujeitos podem enunciar sentidos que valem muito serem analisados, mesmo que não digam respeito diretamente à aprendizagem da produção textual escrita, mas que se relacionem ao tema de maneira que se constituam como deslocamentos e deslizos de sentido que, como teias, estão ligados ao tema central. Em contrapartida, também existem aqueles dados do *corpus* que somente outras pesquisas, com outros temas e objetivos, seriam capazes de analisar, por isso o recorte é necessário.

Com as questões metodológicas levantadas, concordamos com o que dizem Caregnato e Mutti (2006): “pode-se afirmar que o corpus da AD é constituído pela seguinte formulação: ideologia + história + linguagem” (p. 680). Desta forma, procura-se aqui compreender as condições de produção dos discursos (aspectos históricos, sociais e ideológicos) dos alunos, desvendando o lugar que estes sujeitos ocupam na história, a situação em que enunciam e os sentidos que eles produzem neste todo marcado pela heterogeneidade da linguagem. Interessam ao analista as condições de produção históricas dos processos de significação sobre a escrita e a atualização dos sentidos que os sujeitos-alunos fazem ao entrar em contato com elas pelo interdiscurso, ou seja, como ocorre o processo de subjetivação, de construção do intradiscurso. Nosso dispositivo teórico incorre em discutir sobre o sujeito, a subjetividade e a aprendizagem da produção textual escrita. O dispositivo analítico propõe interpretar como o sujeito se filia a

formações ideológicas e discursivas sobre a escrita, levando em consideração as condições de produção, além de fazer uma leitura de como o sujeito-aluno se apropria, ou não, da posição discursiva de autor.

Caregnato e Mutti (2006) ainda argumentam que o trabalho do analista é um gesto simbólico e que não existe sentido se não houver interpretação, e consideram importante lembrar que o analista é um intérprete, que faz uma leitura também discursiva influenciada pelo seu afeto, sua posição, suas crenças, suas experiências e vivências; portanto, a interpretação nunca será absoluta e única, pois também produzirá seu sentido.

Segundo Orlandi (2001), “a Análise de discurso não interpreta os textos que analisa mas sim os resultados da análise de que esses textos constituem o corpus” (p. 32). Conseguimos, assim, inferir que a Análise do Discurso é uma teoria de interpretação que não tem uma “forma dada”, pois cada situação a ser estudada tem suas características próprias. Cabe ao analista adaptar a teoria ao gesto de interpretação, pois cada situação tem sua marca linguística, funcionamento discursivo, historicidade e condições de produção que se inscrevem no *corpus* a ser analisado, já que “o analista tem, pois, como objeto de observação o texto e como objetivo da análise a sua compreensão enquanto discurso” (p. 33).

3.2 Contextualização

O estudo foi realizado em uma escola da rede pública de ensino da cidade de Ribeirão Preto – SP, pois desejou-se investigar, por meio do discurso oral e escrito, os sentidos que alunos dão à linguagem escrita, especificamente, à produção textual que possibilita a polissemia e a autoria, que envolve o desenvolvimento de cartas, poemas e narrativas diversas. No Brasil, a aprendizagem da escrita se dá, essencialmente, no contexto educacional escolar, portanto, foi imprescindível ao pesquisador deslocar-se para este local para realização do estudo. Além disso, é no meio social que acontece a produção de sentidos entre locutores e a escola também ocupa este lugar.

A escola está localizada em uma região periférica do município de Ribeirão Preto e foi inaugurada há cinco anos. Grande, espaçosa, bem estruturada, comporta bem o número de alunos que atende. Ela conta com: quadra, parquinho de areia, espaço para horta (que não é utilizado), biblioteca, anfiteatro, cantina, vários pátios ao ar livre, dentre outros. São atendidos alunos de 1º a 5º ano da Educação Básica e, por não haver outra escola no bairro que atenda à primeira etapa da educação infantil, a instituição realiza este trabalho, apesar de que a proposta

é que ela seja uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF), diferente de Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI).

Vale ressaltar que, apesar das dificuldades orçamentárias da educação pública brasileira, esta escola possui salas bem equipadas, sem falta de material, inclusive com projetor, aparelho de som, DVD e notebook instalados na biblioteca. Além disso, há materiais suficientes para realização de aulas de educação física e jogos durante o intervalo. Não há falta de profissionais no corpo docente, administrativo, limpeza, merenda e portaria.

3.3 Comitê de ética

Este trabalho foi submetido à análise pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da FFCLRP-USP, obedecendo à Resolução CNS nº 466, de 12 de dezembro de 2012 e, somente após autorização, entramos em contato com a escola. A pesquisa foi explicada a todos os envolvidos, começando pela diretora e corpo administrativo da escola, depois para a professora da turma de 5º ano, para os pais dos alunos e, por último, aos próprios estudantes. Os pais receberam o TCLE e as crianças o Termo de Assentimento. Houve explicação sobre o conteúdo dos termos e espaço para que fossem tiradas dúvidas. Nenhum pai ou criança se opôs ao convite de participação na pesquisa.

3.4 Participantes

Os participantes desta pesquisa foram dezenove alunos de uma turma de 5º ano da Educação Básica de uma escola pública da cidade de Ribeirão Preto – SP. Não participaram da pesquisa: 1 – alunos de escola privada; 2 – alunos que não cursavam o 5º ano da Educação Básica.

3.5 Instrumentos e Procedimentos

Em um primeiro momento, após decidir que a pesquisa seria realizada com o 5º ano da Educação Básica, entramos em contato com a Secretaria Municipal de Educação de Ribeirão Preto pedindo autorização para realizar o estudo em uma das escolas da rede. Após a emissão da autorização, em novembro de 2017, o projeto foi submetido à Plataforma Brasil, para avaliação do Comitê de Ética da FFCLRP-USP, que liberou parecer positivo em abril de 2018.

Em relação aos materiais utilizados nas rodas de conversa, a escolha se deu por entendermos que todos eles se encontram com a teoria e com o tema da pesquisa. Manoel de Barros, com seus poemas que desafiam as regras gramaticais, que dão um novo tom aos neologismos, brincando com a infância e suas vicissitudes. Ana Maria Machado, com sua história que mostra como as questões que permeiam a aprendizagem da língua escrita são atemporais, atingindo tanto crianças como adultos. João Jardim, com seu documentário que denuncia as dificuldades pelas quais estudantes brasileiros passam para ter acesso à educação pública e como isso afeta a aprendizagem deles.

Entendemos que a partir do acesso a esse arquivo os sujeitos-alunos puderam argumentar sobre a linguagem escrita, a escola e como eles se colocam na posição de sujeitos-alunos produtores de discursos. Nesta pesquisa, a linguagem e a forma como os sujeitos-alunos se posicionam em relação a ela é um tema central. Desta forma, por também estarmos discutindo conceitos como criatividade e autoria, consideramos que Manoel de Barros, em seu poema *O Apanhador de Desperdícios*, exerceu essas funções magnificamente. A escolha pela obra do autor, tanto para levar aos alunos como para abrir os capítulos da dissertação, não é neutra, pois nela nos amparamos nessa amplitude de historicidade sobre o que é poesia e sobre como as palavras não têm sentidos transparentes, além de se apresentar como um arquivo que mostra que a linguagem escrita pode ir muito além da obrigação, sendo algo prazeroso. Ana Maria Machado traz para a história *De Carta em Carta* a temática de sujeitos analfabetos e semianalfabetos em uma sociedade que preza por sujeitos alfabetizados, principalmente para o mercado de trabalho, consonante aos sentidos que circulam no meio social, portanto, na escola. João Jardim, com o documentário *Pro Dia Nascer Feliz*, traz a denúncia sobre a precariedade das escolas públicas brasileiras em municípios pobres; com isso trabalhamos as relações que sujeitos-alunos mantêm com a escola.

3.5.1 Primeiro encontro

Para este encontro, reservamos a biblioteca da escola, pois como disparador de conversa, levamos os primeiros dezesseis minutos do documentário brasileiro *Pro Dia Nascer Feliz* (Jardim, 2005). Nesses minutos iniciais do filme, é contada a história de uma menina chamada Valéria, que morava em Manari (PE), uma das cidades mais pobres do Brasil. Valéria e várias outras crianças tinham que viajar para a cidade vizinha para frequentar a escola, muitas vezes ela e os colegas faltavam, pois o ônibus que os transportava estava quebrado. Apesar das dificuldades, do cenário de miséria e desigualdade social, a menina adorava a escola, gostava

de estudar, ler e compor poemas e redações. Os professores desacreditavam da estudante quando ela levava composições próprias para a sala de aula, diziam que não era ela quem havia escrito, tamanha a qualidade daquelas palavras. A garota nutria o amor pela poesia, pelos grandes poetas brasileiros e pela escrita, como forma fundamental de expressão de ideias, de sentimentos e do “indizível”, senão pelos poemas.

O intuito era que os alunos fossem afetados por esses sentidos sobre a escrita, para que fosse mais fácil e prazeroso discutir sobre o assunto. Começamos a exibição do filme, na biblioteca, às 14h40min, e passados os dezesseis minutos iniciais, interrompemos e pedimos que as crianças se sentassem em roda, no chão, para conversarem sobre o que haviam acabado de assistir. A professora da turma acompanhou a roda de conversa e explicou que uma das alunas havia mudado de cidade naquela semana, então a turma passou de vinte alunos para dezenove. Portanto, neste dia, todos alunos da turma estavam presentes.

Iniciamos a conversa perguntando o que eles tinham achado do filme, se gostaram e o que eles pensaram quando assistiram. Os pequenos trouxeram para a conversa sentidos que diziam respeito à pobreza da cidade, às escolas com pouca infraestrutura para receber alunos e professores, e aos alunos que mesmo assim frequentavam a escola. Destacaram que a escola do filme era muito diferente da escola onde estudam, pois na escola deles não faltam papel higiênico, banheiros e professores, além de ser muito grande, espaçosa. Depois dessa pequena discussão inicial, foi necessário interromper a roda, pois deu o horário do lanche, seguido do horário de intervalo. Os alunos deixaram os materiais na biblioteca e saíram com a professora em direção à cantina.

Quando as crianças voltaram, junto com a professora, continuamos a discussão. Retomamos o documentário a fim de discursivizar sobre a escola e a escrita, trazendo a personagem Valéria para a conversa. Também perguntamos se escrever é importante para eles como é para a personagem, se escrever na escola é diferente de escrever fora dela, para que serve a escrita e se eles escrevem em outras ocasiões fora do ambiente escolar. Muitos sentidos foram trazidos pelas crianças, entre eles: a escrita na escola é diferente de escrever em casa, pois em casa há mais liberdade; quando se escreve por mensagens de texto no whatsapp ou em outras redes sociais, é mais fácil, pois não é preciso se ater à norma padrão de escrita; a fala (oralidade) é mais fácil do que a escrita; a escrita é um meio de comunicação e de expressão de sentimentos e ideias; escrever e falar bem servem para ter “um futuro”; é preciso escrever e falar “certo” (dentro da norma padrão).

Durante a roda, a professora também fez algumas perguntas. No final, pedimos para que os estudantes deixassem registrado em forma escrita o que eles haviam entendido do vídeo e da

discussão. Entregamos uma folha de papel com o enunciado “Escreva, em poucas palavras, o que você entendeu do vídeo e da discussão de hoje (máximo: um parágrafo)”. Compreendemos os efeitos de sentido que este enunciado pode causar, pois interferem nas condições de produção do discurso dos sujeitos-alunos. “Escrever em poucas palavras” pode parecer que desejávamos controlar o que os sujeitos-alunos escreviam, porém, devido ao tempo limitado que tínhamos para realizar os encontros, optamos por pedir que escrevessem em um parágrafo. Os encontros foram realizados em horário de aula e o máximo de tempo que conseguimos com os alunos foi de 1h30min, desse tempo, mais ou menos uma hora era reservada para a exibição do filme (ou a leitura do livro, como no próximo encontro) + a discussão, sobravam vinte ou trinta minutos para os sujeitos-alunos produzirem o texto final. Consideramos esse tempo muito reduzido para a produção textual, então optamos por pedir que resumissem o que haviam compreendido das discussões, para deixar registrado em forma escrita o que haviam discutido. Compreendemos, também, que o intuito era que, nesses momentos, a discussão ocorresse mais na oralidade do que na escrita, pois se tratava de rodas de conversa, portanto, a escrita no final da conversa também era um recurso para que “não se perdesse” o que havia sido discutido. Ressaltamos que a produção textual escrita do último encontro foi diferente, pois foi um momento reservado apenas para a escrita, sem maiores restrições de horário.

Enfim, apenas um dos alunos não entregou o texto, dizendo que não conseguiu escrever. É importante ressaltar que muitos alunos pediam para lermos o que haviam escrito, perguntando se estava bom, certo ou errado. Isso demonstra que eles podem ter grande necessidade de aprovação ou de avaliação por parte de alguém que esteja na posição de professor, ou de voz de autoridade. Também é interessante ressaltar que quando solicitamos aos alunos fazerem essa atividade, a professora disse que eles deveriam escrever corretamente, dentro das normas gramaticais, dizendo que o que eles estavam fazendo era para compor uma pesquisa de mestrado e que o nome da escola estava em jogo, a depender da forma como eles escrevessem.

Entende-se, por meio das condições de produção, que a forma como o professor conduz as atividades de ensino interfere na maneira como o aluno aprende. As condições de produção do discurso que, como define Pêcheux (1997), dizem respeito ao “conjunto de mecanismos formais que produzem um discurso de tipo dado em ‘circunstâncias’ dadas” (p. 74), sendo elas: a relação entre os interlocutores (quem fala determinada coisa para alguém, a partir de determinado lugar); o contexto sócio-histórico-cultural em que se dá o discurso; as ideologias; e a materialidade da linguagem. Desta forma, professor e aluno estão em um processo de interlocução, em determinado jogo de produções discursivas, portanto, o professor também tem um papel importante nesta pesquisa (Orlandi, 2009).

3.5.2 Segundo encontro

Esse encontro foi realizado no dia 25 de junho, segunda-feira, às 14h40min. Foi realizada a leitura do livro *De carta em carta*, de Ana Maria Machado, e do poema *O apanhador de desperdícios*, do poeta Manoel de Barros. A roda de conversa foi particularmente difícil naquele dia, pois a professora da turma não ficou presente o tempo todo, instaurando um movimento de euforia nas crianças, o que as fez conversarem sobre diversos assuntos ao mesmo tempo e terem dificuldade em manter a atenção no tema específico proposto para o encontro. Isso nos faz perceber que a presença da professora mantém a ordem e disciplina por parte dos alunos, pois a posição dela em relação a eles é a de mestra.

Voltando a roda de conversa, o encontro no pátio da escola. Descemos até a quadra, sentamos em roda para ouvirmos a primeira história. Logo, fomos interrompidos, pois o professor de educação física queria utilizar a quadra. Deslocamo-nos para outro pátio, próximo ao anfiteatro, continuamos a história. Depois de alguns minutos, fomos interrompidos novamente, pois a professora de uma das turmas de educação infantil gostaria de utilizar o espaço. Adentramos o anfiteatro para dar continuação à história. Mais uma vez, fomos interrompidos, desta vez pelo horário do lanche, seguido pelo horário de intervalo. As crianças saíram em direção a cantina e depois foram brincar nos pátios.

Compreendemos que tantas interrupções podem afetar a construção dos sentidos, visto que as interrupções passam a fazer parte das condições de produção dos discursos dos sujeitos-alunos. Pacífico (2012) discute que na escola, a leitura e a escrita, e acrescentamos, a contação de histórias, são vistas pelos sujeitos-alunos como atividades em que devem “achar a resposta/interpretação correta” para o enunciado. Isso acontece pelo jogo de formações imaginárias que, segundo Pêcheux (1997), “designam o lugar que *A* e *B* se atribuem cada um a *si* e ao *outro*, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro” (p. 82, grifos do autor). O sujeito, a partir da posição discursiva que ocupa, consegue antecipar o que o outro deseja na relação de interlocução que mantém entre si. Assim, o sujeito-aluno, a partir da imagem que faz do sujeito-professor ou do sujeito-pesquisador entra no jogo das formações imaginárias ao, justamente, imaginar “Quem sou eu para lhe falar assim?; Quem é ele para que eu lhe fale assim?; Quem sou eu para que ele me fale assim?; Quem é ele para que me fale assim?” (p. 83). Isso também nos leva a compreender que todas as interrupções e a dificuldade em realizar essa roda de conversa podem estar relacionadas ao lugar que os sujeitos-alunos e os sujeitos-escolares (sejam professores, coordenadores, diretores, etc.) reservam à leitura e à

escrita, seja esse lugar de atividade de interpretação de texto, atividade avaliativa ou aprendizagem formal, dentre inúmeros outros sentidos possíveis.

Em nossa visão, a leitura é possibilidade de interpretação, não só do texto, mas das condições de existência, a “leitura de mundo”, que envolve o encontro de interlocutores, com suas condições de produção específicas. Na perspectiva discursiva, a leitura trata da historicidade dos dizeres. Assim, o leitor empírico (real), encontra no texto outros leitores (o autor, por exemplo), com os quais mantém uma relação de interlocução. A leitura é um modo de interpretação histórico. Isso nos leva a considerar que quando se lê (interpreta), o enunciado não é transparente, ele é constituído por implícitos, e é desejável que os sujeitos-alunos consigam fazer a leitura desses implícitos, desses sentidos possíveis, porém, o que se vê é o sujeito-aluno buscando uma única interpretação, uma resposta que concorde com o que a instituição escolar e o livro didático legitimam (Orlandi, 2008).

Enfim, quando voltamos à contação da história, a professora da turma havia ido embora, pois os dois últimos horários do dia eram de aulas de Enriquecimento Curricular (EC), essas aulas visam trabalhar com atividades culturais, artísticas, musicais etc. Quem acompanhava a turma era outra professora, que se dirigiu ao anfiteatro juntamente com os alunos. Continuei, mais uma vez, a história, terminando de ler em pouco tempo. Logo em seguida passamos à leitura do poema, para então abrir para discussão, durante a qual os alunos mais conversaram sobre outros assuntos do que sobre o tema proposto. Alguns pareciam mais interessados do que outros. O conteúdo da conversa também foi gravado em áudio, para posterior transcrição.

Iniciamos perguntando o que haviam entendido da história e do poema. Alguns contaram e interpretaram o que havia acontecido na história da carta, mas nenhum deles disse que havia entendido o poema. O gênero poema foi particularmente difícil de compreender, talvez pelo momento de euforia misturado com a abstração necessária para entender que a poesia, muitas vezes, emaranha os sentidos e que a ambiguidade é constitutiva da forma que a linguagem se apresenta, provocando estranhamento. Refletimos, posteriormente ao encontro, que deveríamos ter trabalhado melhor a dificuldade dos sujeitos-alunos de compreensão do poema, pois o que aconteceu foi que eles focaram na história da carta, talvez pelo fato de a carta ser um gênero discursivo mais próximo das práticas discursivas do cotidiano. Enfim, após perguntarmos o que haviam entendido das leituras, fizemos perguntas como: se havia diferença na forma que o conto e o poema falavam da escrita, se escrever é algo que fazemos só na escola, para que serve a escrita dentro e fora da escola, se eles gostam de escrever (dentro e fora da escola), o que podemos expressar por meio de cartas e poemas, seja no papel ou no computador/smartphone, o que pessoas que sabem escrever de acordo com as regras

gramaticais podem fazer de diferente de quem não sabe etc., além de perguntas que o momento da discussão demandava.

Os alunos trouxeram sentidos para a discussão que diziam respeito a: como a escrita é importante no dia a dia; que ela ajuda a conseguir coisas para o futuro (ex.: emprego); que ela serve pra conversar com pessoas importantes; para expressar sentimentos; contar o que está acontecendo na vida pessoal; que a linguagem informal é utilizada com pessoas íntimas e que a formal com pessoas superiores; que as pessoas precisam ir à escola para ler e escrever sozinhas, sem ajuda dos outros, etc. É importante mencionar que alguns alunos relacionaram essa discussão com a do encontro anterior, conseguindo ligar o filme com as histórias contadas. Também trouxeram novamente a dicotomia linguagem escrita x linguagem oral, dizendo que as duas são importantes, se utilizadas formalmente, para se relacionar com as pessoas e conseguir “oportunidades na vida”.

Após a roda de conversa, com o tempo já ficando curto para o fim da aula, pedimos para que os alunos deixassem registrado no papel, em poucas palavras (pois o tempo era pouco e o foco foi a discussão oral, em roda de conversa), o que haviam compreendido da discussão, pensando na escrita, em cartas e em poemas. Assim o fizeram e me entregaram. Nesse dia um aluno faltou, então recebi dezoito escritos. Ao final, me despedi e disse que retornaria no dia seguinte, para a realização do último encontro.

3.5.3 Terceiro encontro

O encontro foi realizado dia 26 de junho, terça-feira, às 16h40min. Na sala, ficamos sabendo que uma aluna nova havia entrado na turma e, como já era o último encontro, ela não foi sujeito-aluno da pesquisa. No fundo da sala, observamos os sujeitos-alunos corrigirem exercícios de interpretação de texto. A professora lia a pergunta no livro didático, perguntava aos alunos qual era a resposta, deixava alguns responderem e depois pedia para que os próprios alunos escrevessem no quadro a resposta correta que estava no livro didático do professor. Os alunos corrigiam, em seus cadernos, o que não estava de acordo com a resposta do quadro.

Dessa vez, não foi realizada roda de conversa. A proposta era a produção de um texto, de gênero livre, com o tema “Eu, a escola e a escrita”, tendo como base as discussões anteriores e a história dos alunos com a escola e com a produção textual. Deixamos bem claro que eles poderiam escrever do jeito que quisessem, com o gênero livre, que não havia certo ou errado. A ideia era que os alunos se sentissem à vontade para produzir do jeito que conseguissem e da forma que a subjetividade de cada um se manifestasse. Alguns escreveram poemas, contos,

narrativas várias. Grande parte deles fugiu do tema e escreveu o que quis, pois entenderam que estavam livres do erro e do acerto, podendo soltar as rédeas dos sentidos, deslizando para onde a subjetividade permitisse. Os alunos tiveram cinquenta minutos para escrever, pois o expediente escolar terminava às 17h30min. Todos entregaram antes do horário acabar.

Ressaltamos que a clareza da linguagem é uma ilusão, então quando escrevemos que “deixamos bem claro”, sabemos que existem formações imaginárias do que é a escola, e os sujeitos-alunos escreveram na escola, a partir da voz da professora que disse, no encontro anterior, que eles tinham que escrever bem e correto. O sujeito-pesquisador também pode representar uma voz de autoridade, portanto, os sujeitos-alunos não têm tanta liberdade para escrever como parece acontecer. Escrever na escola já é uma condição específica que interfere em como o sujeito-aluno discursiviza. Sabemos que a instituição escolar, já em sua estrutura física cerceia quem está ali dentro: *dentro*, cercado por paredes altas, grades, portas fechadas, vigilante no portão; *dentro* do caderno, dentro das linhas, de caneta, com letra legível, com ortografia impecável; *dentro* do que a professora diz, do que a diretora ordena, do que o livro didático postula, do que é permitido. Todos esses sentidos permeiam a escrita dos sujeitos-alunos, então, por mais que tenha sido marcado que a escrita era livre e que não havia certo ou errado, entendemos que a linguagem não é transparente e que não controlamos os sentidos que os sujeitos-alunos colocam em questão.

Após a coleta de dados o analista passa para a organização do *corpus*, escolhendo os recortes e fazendo sua leitura interpretativa. Assim, partimos para o capítulo quatro, que tratará das análises das produções orais e escritas dos sujeitos-alunos e que exemplificam melhor como não controlamos o dizer.

Capítulo 4 – Análises

No quintal (Martha Barros, 2017)

VI

As coisas que não têm nome são mais pronunciadas por crianças.

VII

No descomeço era o verbo.

Só depois é que veio o delírio do verbo.

O delírio do verbo estava no começo, lá onde a
criança diz: *Eu escuto a cor dos passarinhos.*

A criança não sabe que o verbo escutar não funciona
para cor, mas para som.

Então se a criança muda a função de um verbo, ele
delira.

E pois.

Em poesia que é voz de poeta, que é a voz de fazer
nascimentos –

O verbo tem que pegar delírio.

(Manoel de Barros, 2016b)

As análises foram feitas a partir de textos escritos pelos alunos e a partir de textos transcritos das discussões realizadas em rodas de conversa. Organizamos os recortes de acordo com os sentidos que os sujeitos-alunos trouxeram sobre a escrita, o que indica suas filiações a determinadas formações discursivas e onde suas subjetividades se inscrevem.

Ressaltamos que não analisaremos todas as produções dos sujeitos-alunos ou as discussões completas, pois trabalhamos com os recortes; analisar todos os dados recolhidos seria o mesmo que fazer múltiplas pesquisas, com temas também diversos. Segundo Orlandi (2009), quando o analista seleciona, no *corpus*, os recortes, já está realizando a análise e fazendo seu gesto de interpretação das propriedades discursivas do texto. Assim, a análise foi realizada seguindo os sentidos recorrentes que nos remeteram às formações discursivas importantes para o objetivo desta pesquisa.

Apresentaremos os recortes sem realizar correção de erros ortográficos, pois esse não é nosso objetivo. Como explicado no capítulo metodológico, não revelaremos o nome de nenhum sujeito da pesquisa e ocultaremos os nomes das pessoas envolvidas que aparecerem nas produções dos sujeitos-alunos.

Organizamos o capítulo de acordo com os sentidos que os sujeitos-alunos trouxeram em seus discursos, o que nos levou às seguintes regiões de sentidos: a escrita como forma de comunicação, expressão individual e inserção no mercado de trabalho; a linguagem formal, informal e a gramática como constituintes das preocupações dos sujeitos na posição discursiva de aluno; a escola/escolarização como oportunidade de ascensão de classe socioeconômica.

4.1 “Para que serve a escrita?”: sentidos de escrita na escola

Um dos sentidos presentes no *corpus* que chamou nossa atenção foi sobre a função da escrita. Afinal, para que serve a escrita na visão desses alunos do 5º ano? Os sentidos sobre essa questão surgiram com maior recorrência na produção textual do terceiro encontro, quando escreveram a partir da formulação “Eu, a escola e a escrita” e, também, na discussão do segundo encontro.

Os sujeitos-alunos relacionaram a escrita à comunicação, expressão de si/sentimentos e à garantia de um “futuro”. Além disso, alguns, ao discursivizarem sobre a escrita, fazem uma associação desta com a leitura, como se houvesse uma dicotomia leitura-escritura, apesar de termos ciência da relação em que as duas caminham juntas. Seguem alguns recortes:

Recorte 3 – Sujeito-aluno E (3º encontro, escrita):

Para mim a escrita foi feita para se comunicar com os outros, para os poemas, textos, livros, etc. Na escola, eu não gosto muito de português por causa que tem muitas escritas e para mim é muito chato. Quando eu tinha 5 anos minha prima me ensinou a ler e era muito legal, fiquei super animado quando aprendi a ler, eu lia pros meus pais e amigos e eu gostava muito.

Recorte 4 – Sujeito-aluno H (3º encontro, escrita):

A escrita é muito importante para a fala, comunicação, etc. Eu não gosto muito de escrever mas, quando tenho eu me esforço.

Recorte 5 – Sujeito-aluno S (1º encontro, escrita):

hoje eu entendi que a escrita é muito importante para se comunicar etc.

Recorte 6 – Sujeito-aluno O (3º encontro, escrita):

Eu amo a escola e também a alla da tia foi maravilhosa muito mesmo o que eu aprendi que e muito importante a escrita para nos se não fose a escrita não tinha como a gente se comunicar. [...] a Escola pra min e muito importante para a gente aprender se não fosse a escola não teria professores etc.

É possível observar que esses sujeitos-alunos se inscrevem em uma formação discursiva em que a escrita é a uma das formas primordiais de comunicação. O uso dos significantes “não gosto” e “chato” indicia que o escrever está relacionado à escola, como obrigação. No recorte 3, o sujeito aluno começa uma frase com “na escola”, em oposição à sequência discursiva em que ele relata que aprendeu a ler com a prima e que lia para os pais, o que nos leva a compreender que a aprendizagem da leitura ocorreu fora da escola e que, ao contrário do português escrito da escola, ler é prazeroso. O uso de “esforço” do recorte 4 indicia que, apesar de a escrita ser importante para a comunicação, é penoso aprendê-la; porém, sendo obrigação, é preciso saber escrever. A formação discursiva sobre a escrita como forma de comunicação surgiu também na oralidade, como nos recortes a seguir:

Recorte 7 – 1º encontro (oralidade) – Sujeitos-alunos (SA), Sujeito-professor (SP), Pesquisadora (P):

P: Vocês acham que escrever serve para quê?

SA: Comunicação.

SA: Estimular a leitura e melhorar não só a leitura quanto a escrita.

Recorte 8 – 1º encontro (oralidade) – Sujeitos-alunos (SA), Sujeito-professor (SP), Pesquisadora (P):

SA: Ah, ela pode ajudar a pessoa a se comunicar, por exemplo, minha mãe que mora aqui e a... acho que a família inteira dela mora lá na Bahia e uma irmã dela mora em São José do Rio Preto, aí ela pode usar a escrita pra se comunicar com ela, ou enviando carta ou através do celular escrevendo.

SP: Ou através das redes sociais, que também é uma forma de comunicação né.

No recorte 8, o sujeito-aluno também marca a questão da comunicação, trazendo a tecnologia digital como uma possibilidade muito presente nos dias de hoje, para a informação e comunicação, inclusive, o sujeito-professor reforça a questão tecnológica; e no recorte 7 a escrita surge não só como comunicação, mas também como um estímulo que ajuda a melhorar a leitura e para melhorar a própria escrita, ou seja, quanto mais se escreve, melhores ficam a leitura e a escrita, pois é uma prática, uma repetição necessária para que se alcance a perfeição, como as cópias de texto ou caligrafia que os sujeitos-alunos tanto fazem no modelo de ensino tradicional. É interessante analisar que no recorte 8 o sujeito-professor também faz menção à escrita como forma de comunicação, já que esse é um discurso dominante e muito recorrente no meio social: sem a escrita, a comunicação fica difícil. Conseguimos, pois, interpretar que esse enunciado se apoia na paráfrase, na reprodução de discursos que já existem e o sujeito-aluno também fica preso na repetição formal.

Voltando ao recorte 6, o sujeito-aluno marca a relação da escola com a escrita, inclusive mencionando que a escola é importante para a aprendizagem. A escola é tão primordial que sem ela não existiriam os professores. Isso aponta para a compreensão da escola como instituição responsável pelo saber formal, onde se aprende a escrever e onde o professor tem emprego e pode dar aulas, dando continuidade ao conhecimento necessário para garantir um “futuro” para os sujeitos alunos, como aponta Gaulejac (2007), que argumenta sobre a instituição escolar como preparação para o mercado de trabalho, o que é possível observar nos recortes a seguir:

Recorte 9 – Sujeito-aluno F (2º encontro, escrita):

eu aprendi que a escrita é muito importante para o nosso futuro.

Recorte 10 – Sujeito-aluno P (2º encontro, escrita):

Hoje eu aprendi que uma pessoa com conhecimento tem oportunidades diferentes que uma pessoa que não tem conhecimento por exemplo: Um bom trabalho uma boa oportunidade na vida já uma pessoa que não tem conhecimento não tem muitas oportunidades na vida.

Nesses dois recortes, os sujeitos-alunos se identificam com a formação discursiva de que associa o domínio da escrita a boas oportunidades de vida, principalmente no tocante ao emprego, ao trabalho. Quem não tem conhecimento, não tem as mesmas oportunidades de quem o tem. Quem sabe escrever, tem oportunidades diferentes, pois tem a ilusão (devido aos esquecimentos, como apontados por Pêcheux) de ser o dono de um saber: “se eu aprendi a escrever, a escrita é minha, eu controlo o que quero escrever!”. Essa FD está relacionada à FI de que a educação é o maior meio de ascensão de classe socioeconômica, apontando para a compreensão de que o papel da educação, no contexto sócio-histórico-ideológico em que vivemos, está legitimado e enraizado como propiciador de “muitas oportunidades na vida”. Se um aluno estuda e se esforça (como o sujeito-aluno H, acima) para aprender, as chances dele são maiores de chegar à outra classe social, estamos falando, pois, da ideologia meritocrática capitalista. O sujeito-aluno P é capturado por essa ideologia e se identifica com o discurso dominante, reproduzindo o que já circula no meio social.

Porém, o sujeito consegue deslizar nos sentidos, identificando-se com FDs diferentes, como nos recortes abaixo:

Recorte 11 – Sujeito-aluno F (3º encontro, escrita):

“Ler poemas e historias é muito importante para o nosso futuro, e também por que é muito legal, porque sentar com os meus amigos é muito bom [...]”

No recorte 11, o sujeito-aluno F, traz a leitura como importante para o futuro, mais uma vez marcando o lugar da leitura como intrínseca à escrita: quando se aprende uma, aprende a outra. Além de o ato de ler relacionar-se com o futuro, também há um direcionamento para a leitura como um momento “legal”, porque sentar em roda com os colegas e discutir sobre o tema proposto (a escrita) é bom. O sujeito-aluno F nos dá essa pista com o significante “legal”. Ter se identificado com o momento de discussão, entendendo que a leitura, além de estar associada ao futuro, também proporciona momentos de partilha com os colegas e amigos, é fugir do discurso dominante sobre a leitura-escritura. O sujeito-aluno busca outros sentidos para a escrita, que não se apoiam, necessariamente, à regra geral da escrita como comunicação ou garantidora de um bom futuro, indiciando não se apoiar apenas na paráfrase para produzir seu discurso.

Além desses sentidos, surgiram os que fazem da escrita uma forma de expressão de si/sentimentos e como algo relacionado à melhoria do aprendizado, ao desenvolvimento do sujeito como aluno. É curioso analisar que a escrita como expressão de sentimentos surgiu na oralidade, durante a primeira roda de conversa, depois que os sujeitos-alunos assistiram aos

primeiros dezesseis minutos do documentário *Pro dia nascer feliz*. Nesses minutos iniciais do documentário, a personagem Valéria usa a escrita fora da escola como forma catártica, para expressar a realidade dela e do povo da cidade de Manari – PE. Além disso, o vídeo retrata as dificuldades que os sujeitos-alunos daquela cidade passam para conseguir ir à escola assistir às aulas e aprender os conteúdos. O que estamos querendo dizer é que o acesso a esse material propiciou um bom início de discussão, visto que o texto videográfico chama a atenção dos sujeitos-alunos para a conversa, não ficando fechados apenas em um sentido. Vejamos os recortes a seguir:

Recorte 12 – 1º encontro (oralidade) – Sujeitos-alunos (SA), Sujeito-professor (SP), Pesquisadora (P):

P: Então também é uma forma de expressar sentimento?

SA: Sim!

SA: Igual o poema que ela escreveu, a Valéria.

P: Igual a Valéria do vídeo? O que vocês acham que ela expressava com o que ela escrevia?

SA: A vida dela. O dia a dia dela, os sentimentos.

SA: A vida dela, o que ela sofria e também um pouco do que ela sentia.

Recorte 13 – Sujeito-aluno R (1º encontro, escrita):

[...] a escrita é uma coisa de se espreçar como ela fez ajuda dessevolver a escrita e também o aprendizado.

Recorte 14 – Sujeito-aluno H (1º encontro, escrita):

A escrita ajuda a falar corretamente, a interpretar sentimentos, etc.

Escrever pode ser uma possibilidade catártica, de “tradução” de sentimentos e pensamentos em palavras, tarefa nada fácil. No dia a dia escolar, muitas vezes, os sujeitos-alunos são chamados à tarefa de escrever para ganhar nota, melhorar a coesão, interpretar melhor, escrever “mais bonito”, dentre várias outras possibilidades, mas todas com o aprimoramento de habilidades como objetivo, podendo tornar a escrita um pesar quando associada à obrigações, notas, regras gramaticais e ortográficas, dentre outras. Temos, pois, que quando os sujeitos-alunos conseguem dizer que escrever serve para expressar sentimentos, eles fogem dos sentidos dominantes no espaço escolar sobre a função da escritura. O acesso ao arquivo é defendido por autoras como Pfeiffer (1995), Orlandi (2008) e Pacífico (2012) como essencial para que se instaure a autoria e a polissemia dentro da escola. Concordamos com as autoras, pois, o acesso ao texto videográfico *Pro dia nascer feliz*, possibilitou que os sujeitos-

alunos, mesmo pontuando a importância da gramática, ortografia e linguagem formal (veremos adiante), discursivizassem, pela oralidade, a escrita para além dos muros da escola, sendo possível utilizá-la para expressões e interpretações cotidianas, vivências e sofrimentos, de acordo com os recortes acima. É importante comentar que, apesar de conseguirem dar o sentido de “expressão de sentimentos” para escrita, eles continuam na repetição formal em seus textos, pois esse foi um sentido que surgiu a partir da pergunta da pesquisadora “então também é uma forma de expressar sentimento?”.

Em nosso entendimento, o conceito de arquivo da AD francesa se aproxima do que Bourdieu e Passeron (1992) nomeiam de capital cultural. Segundo os autores, há uma ilusão de que na escola o conhecimento é ensinado de forma igualitária para todos os alunos, pois existem aqueles que “herdam” de suas famílias o capital cultural da classe socioeconômica dominante. Por exemplo, se existe um aluno cujos pais tiveram acesso ao ensino superior e acesso à cultura disseminada dentro da comunidade acadêmica, esse aluno “herda” dos pais a maneira de lidar com o conhecimento, pois o olhar que sujeitos que tiveram acesso à educação superior têm em relação à escola é diferenciado, pois está de acordo com a cultura dominante, qual seja, aquela a que classes socioeconômicas mais abastadas pregam. A cultura está relacionada a valores e significados que representam determinados grupos sociais. O capital cultural seria o conceito que explica como a cultura, em uma sociedade regida pela luta de classes, configura-se como uma “moeda de troca” a qual as classes socioeconômicas dominantes utilizam para perpetuar as diferenças de classe. Assim, quem tem acesso à cultura dominante está fazendo parte de um jogo velado de dominação de uma classe sobre a outra. Quem não tem acesso ao dominante, é marginalizado; é como se existisse apenas uma cultura “boa” ou “correta” e todas as outras fossem desvios da norma. Bourdieu e Passeron (1992) chamaram a dominação de uma cultura sobre a outra de arbitrário cultural dominante. (UNIVESP, 2011)

Além disso, para os autores, a escola seria o espaço social essencial que permite que a cultura dominante continue sendo reproduzida e reconhecida como tal. Nesse sentido, os alunos que têm esse acesso prévio, a partir do meio familiar, à cultura dominante, ficam em vantagem em relação aos que não têm.

Ora, a cultura da elite é tão próxima da cultura da escola que a criança originária de um meio pequeno-burguês (e *a fortiore* camponês ou operário) só pode adquirir laboriosamente o que é dado ao filho da classe culta, o estilo, o gosto, o espírito, enfim, esses saberes e esse saber-viver que são naturais a uma classe, porque são a cultura dessa classe. Para uns, a aprendizagem da cultura da elite é uma conquista, pela qual se paga caro; para outros, uma herança que compreende ao mesmo tempo a facilidade e as tentações da facilidade. (Bourdieu & Passeron, 2018, pp. 41-42).

Um exemplo disso é a formação discursiva de que “é preciso saber inglês para conseguir melhores oportunidades de emprego na vida”. Porém, quem tem acesso ao inglês que a cultura dominante prega como essencial? Aquele aluno que tem acesso a um curso de inglês fora da escola regular pode se sair melhor nas avaliações do que aquele aluno que não tem essa oportunidade. Pensando nesta pesquisa, os sujeitos-alunos tiveram acesso ao arquivo que disponibilizamos na escola, mas, e na vida? Quais já tiveram acesso ao capital cultural?

Em outras palavras, os alunos que fazem parte de classes socioeconômicas abastadas têm mais chances de chegar ao sucesso escolar do que aqueles que fazem parte das classes sociais desfavorecidas, visto que é uma exceção à regra que sujeitos de camadas populares permaneçam prolongadamente na escola (Piotto, 2007). Compreendemos por meio da luta de classes (da dominação de uma classe sobre a outra), que os alunos que ficam à margem são quase sempre aqueles de origem socioeconômica baixa, pois não dominam a cultura que a escola exige deles. Nesse jogo injusto a culpa pelo fracasso escolar recai nos alunos, sendo eles taxados como incompetentes e não inteligentes frente àqueles que tiveram acesso prévio ao dominante.

Portanto, em nossa compreensão, este conceito cunhado por Bourdieu e Passeron (1992) se aproxima do que chamamos de arquivo em AD, que é a memória documental institucionalizada sobre determinada questão. Se o sujeito-aluno não tem um acesso fecundo ao arquivo e ao capital cultural sobre a escrita e suas possibilidades, ele tem menos chances de conseguir sustentar seu dizer sobre determinada questão, não conseguindo chegar à autoria.

Enfim, voltando às análises, a preocupação dos sujeitos-alunos reside acentuadamente na questão do uso da escrita na escola, onde devem utilizar as regras gramaticais e formatar seus textos com a coesão e coerência que nem professores conseguem o tempo todo. Além disso, há o aparecimento da escrita como algo que se aprende e se usa mais na escola, mas que se utiliza para várias coisas na vida, por exemplo, conseguir emprego. De acordo com autores como Gnerre (1988) e Tfouni (1995), a linguagem escrita está associada ao poder, pois no processo de legitimação da variante linguística popular, a escrita é mais valorizada por estar relacionada à gramática, por carregar uma tradição cultural e até mesmo por seus significados estarem explicados no dicionário: “a variedade culta é associada à escrita, como já dissemos, e é associada à tradição gramatical; é inventariada nos dicionários e é a portadora legítima de uma tradição cultural e de uma identidade nacional” (Gnerre, 1988, p. 11). Assim, no meio social e na escola, as variantes que não se encontram de acordo com a língua padrão, não são valorizadas, não são vistas como legítimas. Na escola, pretende-se trabalhar a universalização

da língua padrão, principalmente a escrita, que dá poder a quem a domina, que permite que os sujeitos tenham o “poder de conseguir um emprego” por meio do uso “correto” da linguagem.

Já Tfouni (1995) argumenta que existem modelos de letramento a-históricos e modelos históricos. Compreendemos por letramento práticas de leitura e escrita que influenciam sujeitos e culturas que não dominam a escrita, esse modelo é histórico. Porém, existem os modelos a-históricos, como o autônomo, proposto por Street (1989, citado por Tfouni, 1995), que considera a linguagem escrita superior à oral, reforçando o poder que a escrita exerce no meio social em detrimento de outras formas de linguagem. Assim, mais uma vez, no imaginário social, a linguagem escrita é legitimada como a propiciadora do acesso à norma padrão, à homogeneização e universalização da linguagem, que permitem que o sujeito seja capturado pelo enunciado dominante sobre a escrita como propiciadora de oportunidades e de emprego. É possível observar isso nos próximos recortes:

Recorte 15 – Sujeito-aluno P (3º encontro, escrita):

Eu, gosto muito da escrita, uso ela para um montão de coisas na minha vida. Ela é usada principalmente na escola onde nós aprendemos varias coisas novas que usaremos pro resto de nossas vidas.

Recorte 16 – 2º encontro (oralidade) – Sujeitos-alunos (SA), Sujeito-professor (SP), Pesquisadora (P):

P: Se uma pessoa consegue escrever corretamente do jeito que a A tava falando aqui, o que ela consegue fazer de diferente de quem não sabe?

SA: Falar corretamente, ler, escrever.

SA: Ela tem mais oportunidades na vida, tem mais oportunidade de emprego, de várias outras coisas, você pode ajudar outras pessoas.

Recorte 17 – Sujeito-aluno K (3º encontro, escrita):

Eu gosto da escola porque eu aprendo várias coisas nela tipo matemática, ciências, geografia, história etc... e a escrita é importante para aprender a ler, fazer interpretação de texto e escrever textos.

Nos recortes 15 e 16, os sujeitos-alunos trazem a importância da escrita para a vida, como se sem ela a vida não tivesse a ilusão de completude ou de oportunidades de emprego, como os sujeitos-alunos dizem. Isso nos remete à discussão que Pereira (2011) faz sobre a escrita, situando-a como objeto de poder, como algo “a ser adquirido”, que agrega “algo a mais” para quem a domina. A ideologia dominante sobre a escrita é de que ela é a forma fundamental de circulação do texto, ficando à frente, em questões de dominância e poder, da oralidade, de

obras de arte, fotografias etc., que, de acordo com Orlandi (1995), são formas de texto. Os sujeitos-alunos indiciam, em seus dizeres, que são capturados por essa ideologia, se constituindo como sujeitos a partir das formações ideológicas e discursivas que esse enunciado sobre a escrita permite. Podemos observar esse acontecimento quando o sujeito-aluno K diz que a escrita é importante para fazer interpretação de texto e para escrever os próprios textos, atividades que acontecem na escola, como o sujeito-aluno P marca em seu dizer “ela é usada principalmente na escola”. Isso nos leva a pensar que quem também tem poder e faz circular o discurso dominante sobre a escrita é a instituição escolar, visto que, segundo Althusser (1980), esta funciona como um Aparelho Ideológico de Estado.

É importante ressaltar que, no recorte 16, os sujeitos-alunos trazem a escrita como oportunizadora de empregos, mas também dizem que quem sabe escrever pode ajudar outras pessoas. Essa parte da discussão ficou inaudível nos áudios gravados, portanto não foi possível transcrevê-la, quando o sujeito-aluno diz que é possível ajudar outras pessoas quando se sabe escrever corretamente, estava se referindo a ajudar o outro, que tem dificuldade com a escolarização, a ler e escrever. Esse sentido foi possível, pois no 2º encontro com os sujeitos-alunos aconteceu a 2ª roda de conversa, que teve como disparador de conversa a leitura do conto De carta em carta (Machado, 2002) e do poema O apanhador de desperdícios (Barros, 2018). Na história de Ana Maria Machado, existia um “escrevedor” que ajudava os personagens principais a se comunicarem por meio de cartas, já que eles não sabiam ler nem escrever. É possível dizer, com base na discussão com os sujeitos-alunos, que o acesso a essa literatura (que funcionou como arquivo), possibilitou que surgisse algo além do sentido dominante sobre a escrita, pois não é comum dizer que a escrita (ou quem sabe ler e escrever) serve para ajudar as pessoas. Ao mesmo tempo que o sujeito se identifica com uma FD, ele desliza para outra. A subjetividade, nunca estável, se inscreve nos vãos discursivos que se abrem como leque no ranger entre FDs diversas, já que

a *espécie* discursiva pertence, assim pensamos, ao *gênero* ideológico, o que é o mesmo que dizer que as formações ideológicas de que acabamos de falar “comportam necessariamente, como um de seus componentes, uma ou várias *formações discursivas* interligadas que determinam o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma arenga, um sermão, um panfleto, uma exposição, um programa etc.) a partir de uma posição dada numa conjuntura”. (Pêcheux & Fuchs, 2014, p. 164, grifos dos autores).

Ou seja, mais de uma FD pode derivar de uma única FI, e os sujeitos podem se identificar com uma ou mais dessas FDs, transitando entre elas, pois há um ranger entre elas que, em um mínimo movimento, já pode provocar uma mudança de sentidos. A subjetividade dos sujeitos

também se inscreve nesses vãos, nesses pequenos deslizes que podem assinalar a mudança de uma FD para outra.

Observemos os próximos recortes:

Recorte 18 – 1º encontro (oralidade) – Sujeitos-alunos (SA), Sujeito-professor (SP), Pesquisadora (P):

SA: E se a gente escrever palavra errada a gente vai falar ela também errada

P: Toda vez será?

SA: Porque se você escreve uma vez errado, tipo na escola você escreve um texto, aí tem algumas palavras erradas aí a professora explica como se escreve, aí nas próximas vezes que você vai escrevendo outros textos e usando essa mesma palavra você não erra mais.

SA: Por exemplo, “por quê” com acento no final da frase.

Recorte 19 – 1º encontro (oralidade) – Sujeitos-alunos (SA), Sujeito-professor (SP), Pesquisadora (P):

SP: Qual a importância da escrita para vocês?

SA: Ah, pra ajudar não ter tantos erros ortográficos né, a leitura também...

Nesses dois recortes, o significativo erro/errada marca a relação dos sujeitos com a prática da escritura, demonstrando o medo e a preocupação que os sujeitos-alunos têm com não escrever em assonância com as regras ortográficas. A prática da escrita ou sua repetição, aparecem como importante forma de conseguir “dominar” a ortografia para que se escreva de acordo com o ensinado em sala de aula. Podemos analisar que os sujeitos-alunos estão se apoiando na paráfrase para sustentar seus dizeres; o uso do pronome de tratamento “você” e da locução “a gente”, sinalizam que os sujeitos estão se referindo ao “geral”, ou universal: ora jogam a responsabilidade de escrever para “você”, ora para “a gente”, ou seja, o todo indefinido. Pacífico (2012), analisa que os movimentos dos sujeitos provocam mudanças das pessoas (1ª do singular, do plural etc.) do discurso, o que indicia mudanças nas posições discursivas, ora o sujeito discursiviza a partir de uma posição, ora muda de lugar, o que leva a mudanças nos efeitos de sentido do discurso. Utilizar “a gente” já sinaliza um distanciamento do objeto discursivo, pois o sujeito-aluno não utiliza a primeira pessoa para se referir à escrita, à ortografia; e quando utiliza “você” indicia um distanciamento ainda maior do objeto discursivo. Além disso, segundo estudos de Coracini (2007), a subjetividade também está relacionada à capacidade que o sujeito tem para se colocar em primeira pessoa; com base nisso, podemos analisar que os sujeitos-alunos não estão fazendo uso dos mecanismos linguísticos que

indiciariam a subjetividade e criariam um efeito de proximidade com os sentidos sobre a função e a importância da escrita, mas se apoiando em discursos outros, por exemplo o do sujeito-professor, que está inserido em um contexto sócio-histórico-ideológico que determina o discurso dominante sobre a função da escrita:

Recorte 20 – 1º encontro (oralidade) – Sujeitos-alunos (SA), Sujeito-professor (SP), Pesquisadora (P):

SP: Procurem usar a ortografia correta em produção de texto né, porque quem vai escrever à caneta tem que acertar mais né, porque lápis você tem a possibilidade ainda de apagar. Coloquem o conhecimento em prática, ainda mais que é pra um trabalho científico né, pode ser usado... vamos caprichar né pelo nome da nossa escola né. Mas de qualquer modo vai estar na escola e os alunos né.

Ressaltamos que o sujeito-professor também é atingido pelo discurso dominante, e não só ele, pois as raízes desse discurso residem na história das práticas pedagógicas, nos cursos de Letras e Linguística, nos processos de escolarização e alfabetização, nas exigências da ciência por resultados no aprendizado dos alunos, enfim, queremos dizer: não é de hoje. Conforme Gnerre (1988), a dominância das regras gramaticais e ortográficas já circula há muito tempo no meio social, já que quem detém o poder dita as normas do código a ser considerado oficial.

4.2 Linguagem escrita e linguagem oral: formalidade e informalidade

No que tange ao uso da escrita no dia a dia e, principalmente, na escola, os sujeitos-alunos demonstraram preocupação com a linguagem formal e a informal. Além disso, eles trouxeram para a discussão a dicotomia fala-escrita, marcando a diferença ou a confusão sobre o uso que se pode fazer das duas. Esses sentidos surgiram principalmente nas discussões em roda de conversa, mas também podem ser observados na escrita, como nos recortes a seguir:

Recorte 21 – Sujeito-aluno M (2º encontro, escrita):

Há escrita pode variar dependendo da ocasião exemplo, você pode falar de modo informal mas, com uma pessoa superior a você deve falar de modo formal e ajudar as pessoas que não sabe ler e escrever.

Recorte 22 – Sujeito-aluno H (2º encontro, escrita):

A fala varia da ocasião em que você está por exemplo se você está procurando um emprego e quando você está com os seus amigos pode ter uma fala informal.

Recorte 23 – Sujeito-aluno S (2º encontro, escrita):

Hoje eu aprendi que só usamos a língua informal com pessoas que temos mais intimidade como amigos e a língua formal com pessoas superior a nos.

Nesses três recortes os sujeitos-alunos sinalizam compreender que a linguagem formal, seja ela escrita ou oral, tem um uso peculiar: se uma pessoa é “superior” à outra, é preciso utilizar a formalidade para conversar com ela, porém, se o interlocutor é percebido como “igual”, é possível e preferível utilizar a linguagem informal, sem preocupação com erros e acertos. O sujeito-aluno H escreve, inclusive, que ao procurar emprego a pessoa deve falar formalmente, indiciando compreender que se candidatar a uma vaga de emprego implica assujeitar-se ao outro, o superior, a quem é “importante” e detém os meios de produção. Esses sentidos estavam presentes na leitura do livro *De carta em carta* (Machado, 2002), pois, o escrevedor, ao escrever uma carta para o governo para pedir a aposentadoria do avô de Pepe, utiliza uma linguagem mais rebuscada e formal. Orlandi (2009) argumenta sobre o real da história que diz respeito às ideologias que circundam o sujeito social, e ela (ideologia) carrega em si a luta de classes. Compreendemos que, quando os sujeitos-alunos escrevem que existe um superior, entendem que existe o subordinado, e a relação superior-subordinado diz respeito à luta de classes se materializando na linguagem, como discurso. Escrever ou falar formalmente implica manter relações de poder, como coloca Tfouni (1995): “Costuma-se pensar que a escrita tem por finalidade difundir as idéias (principalmente a escrita impressa). No entanto, em muitos casos, ela funciona com o objetivo inverso, qual seja: ocultar, para garantir o poder àqueles que a ela têm acesso” (p. 11).

Transpondo a questão acima para a linguagem formal como um todo, podemos inferir que quando ela é utilizada, pode estar ocultando relações de poder, qual seja, a luta de classes. No recorte 23, o sujeito-aluno utiliza “superior a nos” para se referir ao momento em que devemos utilizar a linguagem formal. Como já apontamos, Gnerre (1988) discorre sobre isso. A linguagem padrão é uma tentativa de homogeneizar a linguagem, para que sejam eliminadas as variantes linguísticas. A linguagem legitimada é aquela que a classe social dominante utiliza, em detrimento a que a classe social menos favorecida utiliza. Isso ocorre tanto com a linguagem oral, quanto com a escrita, pois ambas passam a ser controladas pela gramática. As variantes linguísticas regionais, por exemplo, são vistas como incorretas, o que nos leva a pensar que pode ser por isso que os sujeitos-alunos consideram que ela seja informal ou incorreta. A partir do momento que existe uma linguagem formal, ela deve ser utilizada com “pessoas superiores”, com a classe social dominante, pois a informalidade remete à linguagem oral utilizada por

“pessoas comuns” no dia a dia. Além disso, consideramos interessante analisar que no recorte 23, o sujeito-aluno S, utiliza o advérbio de tempo “hoje” para mencionar que o aprendizado dos usos das linguagens informal e informal se deu naquele dia da realização da pesquisa. O sujeito-aluno estava há anos na escola e só “hoje” aprendeu sobre os usos das linguagens formal e informal, indiciando que na escola a discussão sobre esses temas é velada, pois, como sabemos, o ensino é voltado para as regras ortográficas e gramaticais.

Todas essas questões nos remetem ao que Pêcheux (2014) escreve sobre os processos discursivos se inscreverem em relações ideológicas de classes. Pelo discurso dos sujeitos, o analista consegue chegar a essas relações ideológicas, pois a linguagem não é transparente e não conseguimos “nos dar conta” de que esses processos existem. Porém, quando o sujeito-aluno escreve “superior a nos” conseguimos chegar a essa análise. A linguagem tem poder e quem consegue utilizá-la de acordo com a norma dominante padrão, insere-se em um meio social em que quem não a domina, não consegue inserir-se.

Vejamos agora os recortes orais:

Recorte 24 – 2º encontro (oralidade) – Sujeitos-alunos (SA), Sujeito-professor (SP), Pesquisadora (P):

P: Vocês acham que se forem escrever uma carta aqui na escola e uma carta em casa vai ter diferença?

SA: Siiiiim. Você pode usar gírias. A gente usa gíria em casa.

P: Então em casa você pode escrever de um jeito que você não escreve na escola? Vocês acham melhor escrever em casa ou na escola?

SA: Em casa! Você fica sozinho, pode escrever na cama, pode escrever deitado.

P: E por que na escola vocês não podem escrever do jeito que vocês querem?

SA: A gente tava estudando sobre palavras informais e palavras formais com a professora X [...] Se eu for falar com a J usando palavras informais não tem problema porque ela é minha amiga, mas se eu for falar com você, eu tenho que falar palavras formais.

P: Então para você as palavras formais são importantes nesses momentos de falar com pessoas “importantes”?

SA: Isso.

SA: Se for com pessoas importantes então quer dizer que os amigos dela não são importantes?

SA: Mas é importante! Se eu for falar com a diretora, por exemplo, eu não tenho tanta intimidade. Com meus amigos eu posso falar do jeito que a gente fala.

Recorte 25 – 2º encontro (oralidade) – Sujeitos-alunos (SA), Sujeito-professor (SP), Pesquisadora (P):

P: Vocês estão tentando dizer que quando a gente escreve dentro da escola, o que a gente escreve aqui tem um uso diferente do uso que a gente faz da escrita fora da escola?

SA: Sim!

SA: Não!

SA: Tem certas ocasiões, tipo, se eu for procurar um emprego eu tenho que ter uma linguagem formal, agora se eu tô, tipo, saindo com os meus amigos eu posso falar uma linguagem informal.

Recorte 26 – 1º encontro (oralidade) – Sujeitos-alunos (SA), Sujeito-professor (SP), Pesquisadora (P):

P: E vocês escrevem aqui na escola?

SA: Sim.

P: E fora da escola?

SA: Sim!

SA: Não!

SA: Mais ou menos!

SA: Só na lição de casa.

SA: Eu só leio. Em casa eu só leio.

SA: Tia, eu escrevo mensagem do whatsapp.

P: E vocês acham que mensagem do whatsapp é válido...?

SA: Não.

SA: Não... praticamente um pouquinho sim.

SA: Porque você não sabe se foi a pessoa, se saiu da pessoa mesmo ou se ela pegou virtual.

SA: Não, eu digo conversas particulares mesmo e não texto, aí você conversa qualquer coisa, conversa errado, não coloca acento essas coisas.

SA: Eu acho que não porque a maior... quando alguém me manda mensagem, até cliente da minha mãe. Por exemplo, eu pergunto assim: você já leu estrelas e planetas? Aí a pessoa manda “n” ou não sem o til.

SA: Mas todo mundo faz isso.

SA: Todo mundo tem preguiça.

SP: Mas você acha que isso atrapalha a escrita?

SA: Mas eu não faço isso no....

SP: Mas você acha que isso é uma forma de praticar o que se aprende na escola?
Ou é uma conversa por conversar?

SA: Não.

P: Então vocês acham que é errado escrever assim?

SA: Sim!

SA: Não! É só um jeito de abreviação.

No recorte 24, mais uma vez, a questão da informalidade x formalidade se sobressai no que se refere ao uso delas para falar com pessoas importantes, mas agora os sujeitos-alunos discursivizam além da utilidade da formalidade para conseguir emprego, pois discursivizam sobre a linguagem dentro e fora da escola. Diante da pergunta sobre as diferenças da escrita no espaço escolar e no espaço familiar, os sujeitos-alunos respondem que escrever em casa é melhor, pois podem usar gírias, ficarem mais à vontade (escrever deitado), não se aterem às regras formais (como o uso da acentuação correta) e até mesmo escreverem por whatsapp ou mídias digitais (recorte 26), que não requerem a grafia em uma folha de papel. A diretora, no recorte 24, é mencionada como uma figura importante na escola, uma pessoa com quem não se tem intimidade, portanto, cabe aos sujeitos-alunos utilizar a linguagem formal com ela. Compreendemos, a partir dos recortes, o sujeito-diretor escolar como a autoridade de poder máxima, a quem os sujeitos-alunos, sujeitos-professores e demais sujeitos-trabalhadores nessa instituição devem respeitar. A linguagem informal pode ser utilizada com os amigos e pessoas próximas, que são importantes, mas não com alguém que exerce uma função de poder.

No recorte 26, os sujeitos-alunos dizem escrever fora da escola só para fazer a lição de casa, outros ficam em dúvida, um diz que só faz leitura e outro que só mensagem do whatsapp, prevalecendo o sentido de que escrever fora da escola só acontece em ocasiões específicas e com propósito diferente do que se escreve na escola. Um dos argumentos utilizados é que a escrita pelas mídias digitais não é formal, é errada, portanto, não é válida. Inclusive, argumentam eles, que quem escreve errado é porque tem preguiça, o que nos leva ao estudo de Ribeiro (2017), que revela que no interdiscurso estão cristalizados sentidos de culpabilização do sujeito-aluno pelo fracasso escolar, e que por meio de processos ideológicos os próprios sujeitos-alunos repetem o já dito, sem questionar o que estão dizendo. Compreendemos que a questão da preguiça acontece pelo mesmo processo, os sujeitos-alunos repetem o discurso dominante que culpabiliza o indivíduo pelo fracasso, pela preguiça, sem considerar questões sociais que também interferem no processo de ensino-aprendizagem, por exemplo, o acesso ao

arquivo e ao capital cultural. Desta forma, o sujeito-aluno se vê impelido a diferenciar, no caso desta pesquisa, a escrita que é cobrada dentro da escola e a escrita fora da escola, recorrendo ao uso do espaço virtual como possibilidade diferenciada de inscrever-se na linguagem.

Para Telles et al. (2011), o espaço virtual abre caminho para que os sujeitos tenham a ilusão de liberdade necessária para se expressarem e argumentarem em um mar de discursos heterogêneos. As mídias virtuais se apresentam como um possível espaço de resistência de minorias, de quebra de silenciamentos, pois são diversas vozes a nível global tentando quebrar discursos dominantes, fazendo um uso polissêmico da escrita digital. Compreendemos que a linguagem virtual assume um lugar diferente das demais, pois, se entendida como possibilidade de resistência, ela pode ser utilizada por sujeitos para além das regras gramaticais formais.

Podemos observar que os sentidos que os sujeitos-alunos trazem sobre a escrita virtual são conflitantes, um acha que não é errado, outro que é errado e outro que é só um jeito de abreviação. A partir de Dias (2018), compreendemos que o meio digital vem produzindo transformações no modo como os sujeitos se relacionam e se inscrevem no discurso. A linguagem, sendo o meio de subjetivação primordial, também se modifica, pois, na contemporaneidade, é afetada pelas tecnologias digitais. Compreendemos que a linguagem digital tem sido uma nova forma dos indivíduos serem interpelados em sujeitos, sendo natural, por exemplo, que sujeitos-alunos se manifestem e se comuniquem por meio das novas tecnologias da informação e da comunicação. Tudo isso culmina na discursivização da internet (e da linguagem falada na internet) como um dispositivo que gera inclusão, no qual os sujeitos são livres para se manifestarem da forma como desejam, sem se preocuparem com a norma padrão ensinada na escola. Porém, os sujeitos-alunos desta pesquisa, ao serem questionados sobre essa linguagem, se veem em uma posição conflitiva, pois ao mesmo tempo que a internet gera toda essa ilusão de liberdade no uso da linguagem, os sujeitos também ficam presos ao modo como ela é ensinada na escola.

Podemos analisar que os sujeitos-alunos não conseguem argumentar a favor da escrita na internet, pois a consideram errada. O sujeito-professor, a partir do discurso que circula na instituição escolar, restringe possibilidades de sentidos quando pergunta se escrever virtualmente é uma forma de praticar o que se aprende na escola ou se essa forma de escritura (sem acento, por exemplo), atrapalha a escrita, como se só existisse uma e, de fato, existe apenas uma que é legitimada: a que segue a norma padrão, a linguagem formal. Compreendemos que toda escrita é escrita válida, siga ela as normas ou não, inclusive a escrita de “conversar só por conversar”. Assim, entendemos que, apesar dos alunos indiciarem um movimento de resistência à linguagem formal, são impelidos a reproduzir o discurso dominante que dá poder à

formalidade. Nesse caso, a subjetividade dos sujeitos-alunos não consegue se desgarrar dos sentidos dominantes a ponto de poder considerar a internet como nova possibilidade de constituição de subjetividade.

Vejamos mais dois recortes, referentes à primeira roda de conversa:

Recorte 27 – 1º encontro (oralidade) – Sujeitos-alunos (SA), Sujeito-professor (SP), Pesquisadora (P):

P: A escrita pra vocês é importante como era pra Valéria, a menina do vídeo?

SA: Sim!

P: Por que?

SA: Ah, porque se tipo, se eu não escrever certo, tipo se eu errar o porque como a A falou, no final da frase, eu também não vou conseguir falar ele certo na vida real. Então se eu não saber como escrever a palavra certa eu não vou saber quando for falar né.

Recorte 28 – 1º encontro (oralidade) – Sujeitos-alunos (SA), Sujeito-professor (SP), Pesquisadora (P):

SA: Quando eu tô fora da escola você acha que eu vou falar corretamente?

SA: Eu não falo nem dentro da escola...

P: Você acha que é diferente falar corretamente e escrever?

SA: Escrever até que vai, só que falar é pior, falar é bem pior.

SP: É mais fácil escrever ou mais fácil falar?

SA: Falar!

SA: Falar você fala qualquer coisa...

Consideramos interessante analisar que no recorte 27, o sujeito-aluno, ao trazer sentidos sobre os usos corretos ou errados da língua, utiliza a expressão “vida real” para se referir a linguagem não-escrita. Isso sinaliza que na “vida real” a oralidade é diferente da escrita, pois esta está sujeita a erros, que precisam ser controlados. Para o sujeito-aluno, aprender a escrever corretamente, propicia o falar corretamente. Ficam as perguntas: será que a “vida real” é a vida fora da escola? Ou, ainda, será que a vida real não é a vida da Valéria, do filme? Como se aquilo que os sujeitos-alunos assistiram não correspondesse ao que vivem, no cotidiano.

No recorte 28, um sujeito-aluno diz que fora da escola não é necessário falar corretamente e continua dizendo que escrever corretamente “até que vai”, mas a oralidade é pior. No mesmo recorte, outro sujeito-aluno diz que a falar é mais fácil, pois “falar você fala qualquer coisa”. Esses sujeitos-alunos se inscrevem em formações discursivas diferentes.

Enquanto o segundo sujeito se agarra aos sentidos presentes na formação discursiva dominante (falar é mais fácil do que escrever) o primeiro sujeito-aluno argumenta a partir de um sentido que provoca ruído nessa FD dominante, pois para ele falar é pior do que escrever. Mesmo que durante a pesquisa os sujeitos-alunos tenham tido acesso ao mesmo arquivo, as FDs às quais eles se filiam podem não ser as mesmas, pois nesse processo estão envolvidas questões que dizem respeito aos diferentes arquivos a que tiveram acesso durante o processo de escolarização e, também, na vida pessoal, mais uma vez nos lembrando do capital cultural ao qual Bourdieu e Passeron (1992) se referem.

Também gostaríamos de trazer para a discussão as considerações de Bagno (2015), segundo o autor existem mitos que dizem respeito a como a língua portuguesa é ensinada e utilizada por brasileiros. Dentre esses mitos, existem três que podemos trazer para discussão nesta pesquisa: o mito número 6 “O certo é falar assim porque se escreve assim”; o número 7 “É preciso saber gramática para falar e escrever bem”; o número 8 “O domínio da norma culta é um instrumento de ascensão social”. Para o autor, existe uma tendência à crença de que o português correto para se falar é o que se iguala ao que está escrito, porém, isso é um preconceito contra as variações linguísticas existentes. Um carioca não fala a palavra “triste” da mesma maneira que um sul rio-grandense; e a maneira como um fala não é mais correta do que a que o outro fala porque, teoricamente, uma se aproxima mais da forma escrita do que a outra. A ortografia, para o autor, seria uma tentativa de representação da fala, pois historicamente a linguagem oral é anterior à escrita. Desta forma, o que acontece no Brasil é um fenômeno de forte dicotomia entre língua falada e língua escrita. Na escola, há uma hegemonia do aprendizado da linguagem escrita, das normas ortográficas, da gramática. Os alunos são levados a acreditar que a linguagem oral não é aceitável em suas variações, pois se não está de acordo com a escrita, não é correto, não está dentro da norma, não é socialmente aceitável, mas, na verdade, é a partir da linguagem oral que ocorrem modificações, avanços e questionamentos em determinada língua.

O mito número 7 diz respeito à crença que o brasileiro tem de que é necessário dominar as regras gramaticais para se comunicar bem pela fala e pela escrita. Bagno (2015) argumenta que autores renomados, como Machado de Assis e Carlos Drummond de Andrade, já diziam que gramática é algo que eles sequer desejavam dominar! A gramática, nesse entendimento, aprisiona os sujeitos que se deparam com a língua, já que para ser bom falante ou utilizador de uma língua seria necessário dominar regras que são ensinadas pela repetição e memorização de conteúdo. Historicamente “*a gramática normativa é decorrência da língua, é subordinada a ela, dependente dela*” (Bagno, 2015, p. 59, grifos do autor), porém, a gramática como a

conhecemos é um “*instrumento de poder e de controle*” (Bagno, 2015, p. 59), pois os sujeitos que utilizam a língua foram levados a acreditar que precisam da gramática para falar e escrever bem. Assim, as pessoas que não tiveram acesso à alfabetização e não foram expostas aos jogos de repetição e memorização da gramática normativa ficam à margem, excluídas pelo poder que a gramática exerce no meio social. A gramática não é o que define uma língua, aquela é uma parte desta; aquela não é o todo, não é um guia de como funciona a língua, pois, na verdade, é esta que se movimenta e se renova o tempo todo, enquanto a gramática permanece a mesma e envelhece.

O mito número 8 diz respeito a algo que é amplamente ensinado aos sujeitos-alunos em escolas, qual seja: dominar a norma padrão é um instrumento de ascensão social. Segundo Bagno (2015), esse mito denuncia as injustiças sociais existentes no Brasil. Cidadãos de camadas mais pobres da população são levados a acreditar que dominar a norma padrão ou a língua culta, regida pela gramática, oferece mais oportunidades de mobilidade social, porém, argumenta o autor, se isso fosse verdade professores de português comporiam o topo “da pirâmide social, econômica e política do país” (p. 64). A partir disso podemos inferir que ter acesso à educação, para o cidadão brasileiro, carrega uma crença de que ela é propiciadora de ascensão social, mas, como escreve o autor:

O domínio da norma culta de nada vai adiantar a uma pessoa que não tenha todos os dentes, que não tenha casa decente para morar, água encanada, luz elétrica e rede de esgoto. O domínio da norma culta de nada vai servir a uma pessoa que não tenha acesso às tecnologias modernas, aos avanços da medicina, aos empregos bem remunerados, à participação ativa e consciente nas decisões políticas que afetam sua vida e a de seus concidadãos. O domínio da norma culta de nada vai adiantar a uma pessoa que não tenha seus direitos de cidadão reconhecidos plenamente, a uma pessoa que viva numa zona rural onde um punhado de senhores feudais controlam extensões gigantescas de terra fértil, enquanto milhões de famílias de lavradores sem-terra não têm o que comer. Achar que basta ensinar a norma culta a uma criança pobre para que ela “suba na vida” é o mesmo que achar que é preciso aumentar o número de policiais na rua e de vagas nas penitenciárias para resolver o problema da violência urbana. (Bagno, 2015, p. 65).

Acreditamos que esses mitos aparecem nos discursos dos sujeitos-alunos em vários momentos no decorrer desta pesquisa. São sentidos tão arraigados no contexto social que os sujeitos-alunos se filiam às formações discursivas nas quais esses sentidos são dominantes, como acontece nos recortes 27 e 28 que acabamos de analisar.

4.3 Educação: oportunidade de ascensão de classe socioeconômica?

Durante a preparação dos recortes retirados do *corpus* surgiu um sentido que não diz especificamente sobre a escrita, mas sim sobre a educação como um todo. Consideramos de

grande importância analisar esses sentidos, pois falar da educação também é falar da escrita, da escola e de uma sociedade pautada no direito de acesso à educação pública, gratuita e de qualidade para todos os cidadãos brasileiros. Entendemos que esses sentidos surgiram, principalmente, no segundo encontro com os alunos, quando foi realizada a primeira roda de conversa e a exibição dos dezesseis primeiros minutos do filme *Pro dia nascer feliz* que, junto com a história da menina Valéria, traz uma outra história: a da pobreza e dificuldade de acesso à educação de qualidade em uma cidade que, à época, era a mais pobre do Brasil. O acesso a essa memória do dizer teve papel importante para a discussão das questões levantadas pelos alunos.

Por memória do dizer, entendemos, como já antecipamos anteriormente, não a memória psicológica de guardar na lembrança algo que aconteceu, mas a memória discursiva coletiva, social e histórica que se articula com o arquivo e, também, com o interdiscurso. Segundo Orlandi (2009), memória discursiva é “o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra” (p. 31). Ou seja, aqui a memória diz respeito ao interdiscurso, que é todo repertório histórico e social que já foi dito, que já foi enunciado em outro lugar, em outro contexto e outras condições de produção, mas que reverbera nos dias de hoje, na história, e que permite que os sujeitos façam uso dele para construir seus dizeres. O lugar do interdiscurso não é físico, é histórico. Já o arquivo diz respeito a um campo de documentos disponíveis sobre determinada questão, que está na ordem do recorte, de delimitação. Arquivo remete à documento, à organização, diferente de interdiscurso, que torna possível todo dizer. O arquivo também não está na ordem do espaço físico, apesar do significante “documento” nos remeter a isso; antes, o arquivo é materialidade, é um espaço linguístico, marcado pela ideologia, o que implica dizer que o arquivo não se refere a todos os documentos produzidos sobre determinada questão, mas aos documentos válidos, legitimados como dominantes pelas formações ideológicas. Morales da Silva (2015), explica melhor essa diferença:

O interdiscurso é um todo, são todos os sentidos já produzidos, tenham eles sido esquecidos, apagados ou legitimados, institucionalizados. Mesmo os sentidos apagados estão ali de alguma forma e podem ser trazidos em algum processo de produção de sentidos; por isso dizemos que o interdiscurso é movente e constantemente renovado. Já o arquivo está mais sujeito às injunções e estabilizações. Isso não significa, porém, que o arquivo não possa ser renovado. Sua renovação ocorre, mas de forma mais lenta. (Morales da Silva, 2015, pp. 101-102).

Além disso, ainda há uma diferenciação entre interdiscurso e memória discursiva, pois o primeiro diz respeito ao todo coletivo e a segunda diz respeito a um todo coletivo, mas que ao mesmo tempo, é singular, é da ordem do sujeito. Vejamos:

a memória discursiva é um recorte do interdiscurso, que pode jogar tanto com sentidos previstos, oriundos do arquivo, como deslocar para sentidos não previstos ao jogar com outros lugares do interdiscurso. Os deslocamentos de sentidos que possibilitam a emergência do novo, dos sentidos outros só são possíveis por esse fio organizador singular da subjetividade que, em suma, é um efeito da memória discursiva. É, então, pelos efeitos da memória discursiva que joga com o interdiscurso, com o arquivo e com a heterogeneidade do sujeito que ele pode irromper da reprodução e tecer leituras singulares, na função-leitor. (Morales da Silva, 2015, p. 105).

É assim que compreendemos, a partir de Pfeiffer (1995), Orlandi (2008), Pacífico (2012) e Ribeiro (2017), que na instituição escolar o acesso ao arquivo é negado aos sujeitos-alunos e que isso se configura como um problema, pois como o aluno pode ascender à posição discursiva de autor sem ter acesso à essa memória do dizer? Como ele pode argumentar sem ter onde ancorar o seu dizer? Sabemos que os sujeitos interpretam singularmente o real e que a interpretação depende do social, do imaginário, do ideológico e do grau de letramento de cada um, portanto, mesmo que os sujeitos-alunos tenham acesso ao mesmo arquivo, eles não vão interpretar igualmente, pois a subjetividade não é a mesma, e o que o sujeito constrói é singular (Morales da Silva, 2015). A partir disso, compreendemos que tanto o documentário *Pro dia nascer feliz* (Jardim, 2005), como o livro *De carta em carta* (Machado, 2002) e o poema *O apanhador de desperdícios* (Barros, 2018), funcionam como arquivo para que os sujeitos-alunos possam produzir seus dizeres.

Voltando às análises, consideramos necessária uma breve colocação sobre a história da educação pública brasileira. Segundo o estudo de Veiga (2008), a instrução primária gratuita no Brasil surgiu como garantia para todos os cidadãos aqui nascidos e resididos, na Constituição Imperial de 25 de março de 1824, porém, a autora argumenta que o intuito do acesso à educação era civilizar a população para que a nação brasileira pudesse progredir, para que houvesse uma homogeneização cultural. O alvo dessa escolarização não eram os filhos brancos da burguesia, pois esses tinham professores particulares em casa, mas sim os pobres que não sabiam ler ou escrever. Dando um salto na história, temos em 1990 a instauração do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que dispõe, como lei, sobre a proteção integral da criança e do adolescente. No artigo 53 do capítulo IV (Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer), temos que:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

- I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II – direito de ser respeitado por seus educadores;
- III – direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
- IV – direito de organização e participação em entidades estudantis;

V – acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais. (Brasil, lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990).

Esses direitos voltam a ser afirmados pela lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. No artigo 2º, do título II (Dos Princípios e Fins da Educação Nacional), temos:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Brasil, lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996).

Estamos querendo dizer que o acesso à educação é um direito garantido por lei, porém, nos recortes observamos uma recorrência da educação como “oportunidade”, o que implica dizer que ela é dada por alguém, diferente de direito, que é uma garantia e um dever a ser cumprido, no caso, pela família e pelo Estado. Vejamos os recortes:

Recorte 29 – Sujeito-aluno G (1º encontro, escrita):

quando uma pessoa tem oportunidade de estudar ela não vai quando ela quer ela não pode também.

Recorte 30 – Sujeito-aluno G (2º encontro, escrita):

“Eu entendi que quando uma pessoa tem oportunidade de ir para a escola e aprender a escrever ela tem que ir para depois ela não mandar os outros ler e escrever só para que ela quer dar.

Recorte 31 – Sujeito-aluno J (1º encontro, escrita):

Nós temos que valorizar a oportunidade de poder aprender a ler e a escrever entre outras coisas a mais.

Recorte 32 – 1º encontro (oralidade) – Sujeitos-alunos (SA), Sujeito-professor (SP), Pesquisadora (P):

SA: Ela valoriza a escola mesmo tendo todas essas dificuldades, ela tá feliz por ter a chance de pelo menos estudar um pouquinho daquilo.

Podemos analisar que a educação aparece como uma oportunidade, uma chance a ser aproveitada pelo sujeito. A obrigação de aproveitar recai sobre o sujeito-aluno, pois é ele quem deve lutar contra todas as adversidades, como pobreza, falta de escolas boas, falta de professores ou até mesmo professores que acreditem que eles podem e devem ter acesso ao conhecimento, como nos próximos recortes:

Recorte 33 – Sujeito-aluno C (1º encontro, escrita):

A Valeria escreveu o que ela entendia da escola, e as professoras não acreditavam na Valeria pois ela era muito inteligente, enquanto as outras pessoas não estudavam, e repetirão várias vezes.

Recorte 34 – Sujeito-aluno F (1º encontro, escrita):

Eu entendi que tem crianças que se esforçam para ter uma nota boa, e também que tem escola que passa muita dificuldade porque falta papel higiênico falta o encanamento e também pia do banheiro, isso quer dizer que as crianças são inteligentes mas não tem vontade de estudar.

Recorte 35 – Sujeito-aluno P (1º encontro, escrita):

A importância da escrita e leitura.

Que tem pessoas que sonham a aprender e outros que só reclamam da escola e só vão à escola para se mostrar ou falar que foi.

Primeiramente, consideramos interessante analisar que nos recortes 33 e 34 os sujeitos-alunos se inscrevem em uma formação discursiva que diz respeito ao discurso meritocrático que circula no meio social. No recorte 33 “as outras pessoas não estudavam, e repetirão várias vezes”, indicia que o sujeito-aluno discursiviza a partir da FD que dá poder à meritocracia, pois entende-se que as pessoas repetiram várias vezes porque não estudavam, sem levar em consideração outros motivos que acarretam no fracasso escolar. A culpa pelo fracasso recai sobre o aluno que, supostamente, não estuda; quando há sucesso na escola é porque o aluno se esforçou muito estudando para tirar nota boa. Não são consideradas questões como o acesso ao arquivo, ao capital cultural e o contexto sócio-histórico-ideológico para justificar o sucesso ou o fracasso do sujeito. Podemos observar discurso similar no recorte 34, em que o esforço para tirar nota boa vem da criança. Não importa se a escola passa tanta dificuldade que falta até o papel higiênico, o que conta no discurso meritocrático é o esforço do sujeito para atingir um objetivo, qual seja, tirar nota boa na escola e não repetir o ano escolar. O estudo de Ribeiro (2017) corrobora essas questões ao ter identificado que sujeitos-alunos do 5º ano e do 9º ano de uma escola pública também discursivizam a partir da FD que se identifica fortemente com o ideal meritocrático.

Além disso, todas as questões levantadas até o momento permitem argumentar que existe uma ideologia que captura esses sujeitos-alunos: a da educação como oportunidade de ascensão de classe socioeconômica, que se apresentou como materialidade discursiva no *corpus*. Como já analisamos nas seções 5.1 e 5.2, os alunos visionam a escrita, a linguagem

formal, a escola e a educação como possibilitadoras de um bom futuro e garantidoras de um emprego e não é para menos, pois está previsto até nas leis citadas acima que a educação deve permitir acesso ao trabalho. Mas essa oportunidade é dada por quem? Pelo Estatuto Imperial que precisava de cidadãos civilizados? Se é um direito, por que chamam de oportunidade? Se é dever do Estado garantir uma educação de qualidade, por que aprender é um sonho, como no recorte 35? Por que recai sobre o sujeito o dever de se esforçar, quando na escola falta até papel higiênico, como no recorte 34? E por que quando uma pessoa tem a oportunidade de estudar ela não vai, mas quando quer estudar ela não pode também, como no recorte 29? Seria por que, como retratado no documentário, sujeitos-alunos advindos de camadas populares passam por todos os tipos de arbitrariedades e dificuldades (como viajar de uma cidade para a outra em um ônibus velho e sujo, que quebra no meio do caminho) para chegar até a escola? Quando o sujeito-aluno quer, ele não pode também.

Podemos remeter essas questões ao que diz Pêcheux (2014), “todo processo discursivo se inscreve numa relação ideológica de classes” (p.82), e ainda “a língua se apresenta, assim, como a base comum de processos discursivos diferenciados” (p. 81). Ou seja, a língua é a mesma, não importa a qual classe social os sujeitos pertencem, porém, o uso que os sujeitos fazem dessa língua depende da posição discursiva que ocupam, por exemplo: se pertencem à determinada classe socioeconômica, discursivizam a educação com significantes diversos daqueles que outra classe utiliza, o que nos leva a questão: se os sujeitos-alunos da pesquisa fossem outros, de uma escola diferente (particular, digamos), com professores outros, de uma região não-periférica, enfim, se as condições de produção também fossem outras, será que eles se refeririam à educação como oportunidade? Não temos uma resposta, mas são sentidos que nos inquietam.

4.4 As filiações do sujeito na oralidade e na escrita

A partir dos recortes que trouxemos até o momento, conseguimos identificar que por meio da oralidade, os sujeitos-alunos conseguiram produzir sentidos mais diversos do que aqueles dos textos escritos. Como já explicamos anteriormente, por questões de limitação do tempo dos encontros com os sujeitos-alunos, também nos deparamos com a necessidade de reduzir o tempo em que eles se dedicariam à escrita, pois o intuito era poder gastar a maior parte do tempo nas rodas de conversa. Desta forma, as produções escritas, com exceção da do último encontro, foram o registro daquilo que havíamos conversado oralmente. Entendemos os efeitos

de sentido que a limitação do parágrafo, por exemplo, pode causar. Estamos trabalhando com uma pesquisa que diz respeito à autoria, criatividade subjetividade e polissemia, por isso, nesta seção pretendemos analisar as relações que os sujeitos-alunos mantiveram com esta pesquisa tanto na oralidade como na escrita.

A escola exige dos sujeitos-alunos um “saber editar o texto”, “saber controlar o tempo gasto em cada exercício”, cortar, minimizar, encaixar em tantas linhas, isso, por vezes, limita o quanto os sujeitos-alunos conseguem exercitar o que socialmente consideramos criativo, pois se não há tempo para refletir sobre os sentidos que se está produzindo que se está produzindo, como sair do padrão e produzir novos sentidos? Analisamos que, ao pedir para os sujeitos-alunos deixarem registrado em papel o que havia sido discutido nas rodas de conversa, reproduzimos as exigências que a escola faz. Porém, a escola não faz a exigência de discussão de assuntos, não propicia momentos em que a oralidade possa ser trabalhada. Um exemplo disso é a quantidade de sujeitos-alunos que chegam ao Ensino Superior ou ao Ensino Técnico e sentem dificuldade em apresentar seminários e participar de discussões abertas, pois não lhes foi ensinado a assumir a responsabilidade pela língua oral, já que o foco é o mito de dominar regras ortográficas e gramaticais para usar no texto escrito e melhorar a fala (Bagno, 2015). Porém, ao mesmo tempo que encontramos essas questões dificultadoras da oralidade no cotidiano escolar, também não há como fugir da linguagem como interpeladora do indivíduo em sujeito, e o primeiro contato com a língua não é por meio da escrita, é pela oralidade, e assim o é por muitos anos até que as crianças possam entrar na escola. Assim, de uma forma ou de outra a linguagem oral é a principal forma do sujeito ser e estar no mundo, é a principal forma de materialização do discurso.

Partimos do princípio que na oralidade há uma maior dificuldade de controle de sentidos (Orlandi, 2008). A escrita é possível apagar, corrigir, editar, modificar, já a fala, uma vez enunciada, não há como apagá-la. O trabalho que a escrita dá é mais árduo em comparação com a fala, pois é só “falar qualquer coisa” (recorte 28), ao contrário de escrever, que é necessário pensar bem, corrigir, preocupar-se com gramática e ortografia: “Na escola, eu não gosto muito de português por causa que tem muitas escritas e para mim é muito chato” (recorte 3). Desta forma, entendemos que os sujeitos-alunos podem se sentir mais à vontade falando do que escrevendo, principalmente dentro da escola, que valoriza a escrita (principalmente aquela sem erros gramaticais). Também compreendemos que pela linguagem oral o sujeito fica mais à mercê de atos falhos, deslizos e manifestações inconscientes que se materializam no discurso, justamente porque ocorre mais dispersão, dificultando o controle de sentidos. Em suma, os sujeitos se filiam diferentemente às formações discursivas, imaginárias e ideológicas sobre os

usos da escrita e a importância da educação, a depender da linguagem que estão utilizando (oral ou escrita e até mesmo formal ou informal).

Pela oralidade, no recorte 16, os sujeitos-alunos conseguiram argumentar que com a escrita “você pode ajudar outras pessoas”, sentido este que não apareceu nas produções textuais escritas. No recorte 12 os sujeitos-alunos reconhecem que a escrita, para a personagem Valéria (Pro dia nascer feliz), pode ser uma forma de expressar sentimentos “A vida dela. O dia a dia dela, os sentimentos.”, e a ainda “o que ela sofria e também um pouco do que ela sentia.”. Confrontados com o momento de escrever sobre a discussão que foi feita na roda de conversa, os sujeitos-alunos escrevem “a escrita ajuda a falar corretamente, a interpretar sentimentos, etc.” (sujeito-aluno H, recorte 14); “a escrita é uma coisa de se espregar como ela fez ajuda a desenvolver a escrita e também o aprendizado”. A partir disso conseguimos analisar que na oralidade, os sujeitos falam e reconhecem diferentes usos para a escrita, porém, escrevendo sobre isso, apesar de associarem-na com a expressão de sentimentos, ficam presos ao reconhecimento da escrita como artifício de desenvolvimento do aprendizado e “a falar corretamente”. Isso indicia que, pela oralidade, os sujeitos-alunos discursivizam a escrita diferentemente do que quando estão escrevendo sobre ela.

Outra questão que pudemos observar, desta vez no recorte 24, foi a entonação da fala dos sujeitos-alunos. Ao serem questionados sobre a diferença entre escrever em casa e na escola, eles dizem em coro e com grande intensidade: “Siiiiim”. Compreendemos com a intensidade da entonação a tão grande diferença entre escrever em casa e escrever na escola. No mesmo recorte, compreendemos que na escola os sujeitos-alunos se deparam com a necessidade de desenvolver a linguagem formal, seja ela escrita ou oral, pois existem pessoas às quais devem se reportar formalmente, por exemplo, a diretora. Desta forma, a escola é um lugar que exige dos sujeitos-alunos uma postura formal, seja na linguagem ou no comportamento em sala de aula. Nesse sentido, podemos interpretar que a linguagem escrita, por ser “formatada”, por ter começo, meio e fim, por ser delimitada a tantos números de linhas e por ser ensinada como uma fórmula (introdução, desenvolvimento, conclusão), dificulta a possibilidade dos sujeitos-alunos discursivizarem com mais amplitude sobre determinado assunto, dificulta o que valorizamos como criatividade. Em nossa visão, o momento de registrar os encontros pela escrita, também passou por esse processo, já que no cotidiano escolar o tempo para realizar atividades também é limitado, o que interfere nas condições de produção dos discursos dos sujeitos-alunos.

Desta forma, tivemos dois momentos em que os sujeitos-alunos puderam discursivizar a respeito da escrita: pela linguagem oral e pela própria linguagem escrita. As condições de

produção dos dois momentos foram diferentes. As possibilidades de análise das formações discursivas às quais os sujeitos-alunos se filiam também são diferentes, já que, como pudemos observar, pela oralidade surgiram sentidos que não se materializaram na escrita.

Também conseguimos fazer outra diferenciação nas condições de produção desta pesquisa: no terceiro encontro, quando os sujeitos-alunos discursivizaram somente pelo texto, com mais tempo para escrevê-lo e com um enunciado que deixava livre o gênero de escrita, a forma como se assumiram como produtores de linguagem também foi diferente. A partir dos textos produzidos neste último encontro pudemos analisar como e se os sujeitos-alunos assumem a posição discursiva de autor. Em nossa compreensão, nos textos específicos desse encontro, conseguimos observar que as condições de produção permitiram que os sujeitos-alunos se aproximassem mais da autoria, como veremos a seguir.

4.5 O sujeito-aluno e a posição discursiva de autor

Já discorreremos sobre a autoria no capítulo 2, agora, analisaremos se, nos textos dos sujeitos-alunos conseguimos encontrar traços de autoria. Os recortes que escolhemos para essa análise são referentes ao 3º encontro, quando aconteceu a redação de um texto, de gênero livre, possibilitando movimentos criativos, com o tema “Eu, a escola e a escrita”. Vejamos os recortes:

Recorte 36 – Sujeito-aluno A (3º encontro, escrita):

Gosto de tudo, gosto de você, de mim e de todos. Às vezes gosto tanto que vai embora, Às vezes gosto tanto que fica para sempre em meu coração.

Se eu pudesse escolher deixava para sempre as pessoas perto de mim. As vezes agente esquesse e ri, As vezes lembra toda hora e chora.

Recorte 37 – Sujeito-aluno G (3º encontro, escrita):

Era uma vez que um rei estava sentado em sua poltrona não estava fazendo nada foi então que chegou a rainha e falou: amor estou grávida o rei pulou de alegria e falou vamos comemorar.

- Sou uma “bruxa tão boazinha” e nem me convidaram para a festa deles, mas isso não vai ficar assim há, há, há.

Um tempão depois o filho da rainha nasceu e a bruxa ficou sabendo a bruxa foi no castelo quando ela chegou lá ela viu três fadas dando a benção a linda menina que se chamava Alice, então a bruxa que se chamava Malevola entrou e viu a menina, então ela viu o ex-marido dela que era o rei, então o rei

falou: Não faça mal a ela, então ela jogou um feitiço que quando ela espetase o dedo em um tear ela ia ter um sono profundo que só um beijo de amor verdadeiro acordaria ela e isso só aconteceria se ela completasse 15 anos.

Quando ela completou 15 anos Malevola tentou tirar o feitiço, mas não deu, então por fim Alice foi até a um quarto e viu um tear ela espetou o dedo e dormiu até que quando todo mundo estava chorando apareceu um príncipe voando que Alice tinha conhecido na floresta, então ele acordou e viu ela desmaiada ele beijou, mas não deu certo, mas apareceu Malevola e a deu um beijo na testa da Alice aí ela acordou com o beijo de amor verdadeiro que Malevola lhe deu.

Nesses dois recortes, os sujeitos-alunos fugiram do tema proposto para a atividade: um escreve poema e o outro um conto, os quais, aparentemente não tecem sentidos sobre “Eu, a escola e a escrita”.

O sujeito-aluno A apresenta uma tentativa de controle da dispersão, se considerarmos o início do parágrafo “gosto de tudo”: Gosto de tudo o que? Seria do “eu”, da escola e da escrita? Ou de como o texto segue “de você, de mim e de todos”? O que o sujeito-aluno está retomando? Em relação à coesão e unidade, temos um texto com começo, meio e fim, que aborda um único tema o tempo todo: as dificuldades e prazeres de gostar do outro (interpretação nossa). Temos um texto interpretável e, segundo Orlandi (1996), a autoria só acontece quando aquilo que o sujeito produz é interpretável.

Já no recorte 37, entendemos que o fato de o sujeito-aluno G ter produzido um conto de fadas talvez seja o indício de que ele sentiu-se autorizado a inscrever no intradiscurso sentidos que afetam sua subjetividade, já que a proposta foi de produção livre e a pesquisadora não é a professora; logo, nessas condições de produção, o sujeito escreveu o que desejou. Observamos, entretanto, que há quebras na unidade textual, prejudicando, assim, a autoria, pois há uma grande dificuldade no controle dos sentidos. Podemos dizer que o sujeito-aluno G entende de intertextualidade, pois recorre à forma e conteúdo de contos de fada famosos, como *Alice no País das Maravilhas* e *A Bela Adormecida*, além de conter elementos que indicam conhecimento do gênero em questão: o texto começa com “era uma vez”, há a presença de rei, rainha, bruxa, príncipe e princesa e a luta incessante entre bem e mal. Porém, compreendemos que há dispersão no texto do recorte 37; não há coesão, por exemplo, quando o sujeito-aluno tenta retomar os personagens do primeiro parágrafo no segundo parágrafo, ele não consegue marcar, em sua escrita, a quais sentidos ou personagens está se referindo. Por exemplo, o sujeito

escreve “filho da rainha nasceu”, mas depois escreve que foi “linda menina que se chamava Alice”. Isso afeta a harmonia dos sentidos, logo, o sujeito não constrói a ilusão imaginária de unidade textual, distanciando-se da autoria, embora apresente traços de criatividade, pois o conto não fica preso ao repetível.

Vejamos mais alguns recortes:

Recorte 38 – Sujeito-aluno C (3º encontro, escrita):

Título: Eu, a escola e a escrita

Eu quero aprender tudo da escola e a escrita, não ter dificuldade na matemática ser jogador de futebol ter a minha casa e minha família. E gostei desses quatro dias.

Recorte 39 – Sujeito-aluno H (3º encontro, escrita):

Eu me chamo H, eu tenho 11 anos, nasci em Brazil, no estado de São Paulo, em Ribeirão preto. Eu tenho duas cachorras e um gato e eu gosto de desmontar eletrônicos.

A minha escola é grande, tem vários alunos e professores. desde semana passa uma moça chamada Noilma para ela fazer uma pesquisa da faculdade. Essa pesquisa foi muito legal.

A escrita é muito importante para a fala, comunicação, etc. Eu não gosto muito de escrever, mas, quando tenho eu me esforço.

No recorte 38, o sujeito-aluno C escreve sobre a escola, sobre si mesmo e sobre a escrita, mas faz isso sem argumentar, escrevendo aquilo que imaginariamente seria necessário para terminar o texto e concluir a proposta solicitada pela pesquisadora. Pacífico (2012) argumenta que os alunos, em sala de aula, têm grande dificuldade para começar a escrever um texto, pois alegam não saber por onde começar. Essa dificuldade está relacionada ao trabalho que o sujeito tem em lidar com o interdiscurso e fazer sua inscrição nele para produzir o intradiscursos. É trabalho do autor penetrar em discursividade e assumir a responsabilidade por determinados sentidos e não por outros, o que não é tarefa fácil considerando a infinidade de sentidos que o texto pode vir a ter antes de ser escrito/falado/desenhado etc. (Coracini, 2007).

Levando em consideração que todos os sujeitos-alunos tiveram acesso ao mesmo arquivo (*Pro dia nascer feliz*, *De Carta em Carta* e *O apanhador de desperdícios*) e que foram feitas discussões em rodas de conversa, os sujeitos-alunos poderiam argumentar com todas essas informações, porém, o sujeito-aluno C não faz isso. E ainda mais do que argumentar com os tópicos das discussões, para que a autoria se instaurasse, seria necessário que os sujeitos-

alunos fizessem uma interpretação sócio-histórica dos sentidos, aliando o “novo” conhecimento ao interdiscurso para formular o intradiscurso, de forma singular e subjetiva. Entendemos que isso se dá porque na escola o esperado do aluno é a repetição formal, o que já está legitimado pelo livro didático ou pelo professor, ir além daquilo é sair da fôrma parafrástica e se utilizar de sentidos polissêmicos (Pacífico, 2012). Esse movimento parafrástico ocorreu em relação ao discurso sobre escola e escrita, mas não ocorreu em relação à escrita de si, pois o sujeito-aluno C escreve que quer ser jogador de futebol, ter uma casa e uma família; aqui existem traços de criatividade e autoria.

No recorte 39, o sujeito-aluno H, tenta controlar os sentidos do texto separando o “eu”, a “escola” e a “escrita” em parágrafos diferentes, e ele sucede nessa tentativa, pois o texto é interpretável, não é contraditório e o sujeito-aluno se coloca em primeira pessoa. Ele segue a linearidade tão valorizada pela escola: primeiro eu, depois a escola e por último a escrita, como se fosse uma atividade de sequência didática. Porém, quando fala sobre a escrita, no último parágrafo, o sujeito-aluno se apoia na repetição do que já foi discutido em roda de conversa, sem realizar o trabalho da atualização da memória discursiva, em um acontecimento que interpreta a história. Isso nos leva ao estudo de Pfeiffer (1995), que diz que na escola a autoria está no “limiar da repetição formal com a repetição histórica” (p. 91). Isso quer dizer que, a escola, por focar tanto na reprodução de conteúdos e no ensino das regras gramaticais e ortográficas, acaba tirando o espaço de interpretação do sujeito-aluno, ele é interditado, os sentidos possíveis são silenciados em detrimento daqueles legitimados e esperados. O sujeito-aluno H repete os sentidos sobre a função da escrita. Embora ele não instaure um novo modo de dizer, há autoria, pois o sujeito responsabiliza-se pelo dizer e, também, deixa indícios de subjetividade, de como não é prazerosa sua relação com a escrita, pois quando ele precisa escrever, ele se esforça.

É interessante analisar que no último parágrafo do recorte 39, o sujeito-aluno H escreve “a escrita é muito importante para a fala... Eu não gosto muito de escrever, mas quando tenho eu me esforço”. O sujeito-aluno se vê na obrigação de escrever para que consiga desenvolver uma oralidade melhor, como se esta dependesse de como escrevemos por meio das regras gramaticais. Fica marcado o esforço do sujeito-aluno, que não gosta de uma coisa, mas como é seu dever aprender e obter sucesso na escola, o esforço deve ser feito. Isso nos leva, mais uma vez ao trabalho de Ribeiro (2017), que traz o sujeito como responsável por seu aprendizado (meritocracia) e, também, ao trabalho de Bagno (2015), que argumenta que um dos mitos presentes na língua portuguesa falada no Brasil é o de que é necessário escrever bem para se

falar bem, o que nos faz esquecer, muitas vezes, que o processo de aprendizagem da língua se dá ao contrário: primeiro aprendemos a falar, depois a escrever.

Vejamos mais um recorte:

Recorte 40 – Sujeito-aluno J (3º encontro, escrita):

Todos os dias eu escrevia uma história, um poema, alguma coisa assim, mas eu não podia deixar de escrever.

Todos os meus colegas me perguntavam porque eu gostava tanto de escrever, mas eu não tinha resposta para isso.

Minha classe não gostava de estudar, de vir para a escola e quando vinha era só para bagunçar, mas eu era diferente amava ir para escola, não perdia uma aula. Pois, não era atoa que era a nerd da classe, todos os meus amigos tiravam a nota 5 para baixo e a professora sempre tinha que chamar os pais.

A escola, a escrita e a leitura garantem um futuro para você.

No recorte 40, o sujeito-aluno J conta sobre seu relacionamento com a escrita, argumenta não saber por que gosta escrever, apenas gosta; ainda conta sobre como se dá sua relação com a escola e com a turma. Nos três primeiros parágrafos a terceira pessoa do plural é utilizada: eu, meus colegas, minha classe, meus amigos etc., indiciando um apoio na subjetividade e na polissemia para produzir sentidos. Porém, no último parágrafo, o sujeito-aluno volta a fazer uma repetição formal do que foi discutido nas rodas de conversa: ele repete o sentido dominante produzido durante os encontros com a pesquisadora. No último período, o uso de você indicia um distanciamento do sujeito com os sentidos que ele formula, diferentemente, se ele tivesse escrito “me garante”, ou, por outro lado, soa como se fosse um conselho que os adultos dão aos mais jovens sobre a importância da escrita. Nesse caso, temos, novamente, o retorno à FD dominante. Também nos parece que o sujeito-aluno pode ter repetido esses sentidos para que seu texto não ficasse deslegitimado, porque sempre é necessário repetir o que o sujeito-professor diz ou, nesse caso, o que o sujeito-pesquisador levou para discussão. Compreendemos que, por mais que o sujeito-aluno J se aproxime da autoria, mais uma vez ele fica entre a repetição formal e a repetição histórica.

Agora, passemos ao último recorte:

Recorte 41 – Sujeito-aluno B (3º encontro, escrita):

A escrita, que bom que existe a escrita,
ela faz parte da minha vida.

Se ela não existe

Nossa vida seria triste.
 Muita gente quer saber e também conhecer,
 a bela da escrita
 que atraiu a nossa vida.
 Gosto da escrita, mas não sei porque
 e também, quem é que vai saber?
 A escrita que nos envadiu sem dó nem piedade
 e isto existe em qual quer idade.

Podemos observar que o sujeito-aluno B faz uso do gênero poesia para produzir seu texto, demonstrando conhecimento sobre como muitos poemas se estruturam, ao fazer rimas, por exemplo: Se ela não existe/Nossa vida seria triste. Além disso, podemos analisar que trata-se de um texto que traz sentidos outros aos que surgiram durante a pesquisa: a bela escrita que existe e que se gosta e não se sabe porquê; a tristeza que seria a vida se a escrita não existisse; a escrita que não tem piedade das pessoas, não importa a idade que elas têm. São sentidos que já existem no meio social, porém ganham uma interpretação diferente ao que comumente se faz. Por exemplo, sabemos que a alfabetização é necessária para que sujeitos circulem em determinados meios sociais, sem ela não se pode avançar nas séries da educação básica ou sequer chegar ao ensino superior. Podemos dizer que essa é uma face da escrita em que ela nos invade sem dó nem piedade, não importando a idade? Em nossa compreensão, sim. O sujeito-aluno faz uma repetição histórica de sentidos, conseguindo dar seguimento aos sentidos em discurso. Há um encontro fecundo entre interdiscurso e intradiscurso, provocando uma atualização de sentidos. O sujeito-aluno, ao utilizar “minha vida” em oposição à “nossa vida” e “(eu) gosto da escrita” em oposição à “nos envadiu”, indicia uma mudança de posição discursiva, o que nos leva à compreensão de que o sujeito-aluno concebe a escrita como sua e como nossa, do outro também, movimento que marca a linguagem como constituição da subjetividade do sujeito.

Assim, podemos analisar que os sujeitos-alunos dessa pesquisa fazem muito uso da repetição formal e, muitas vezes têm dificuldades em controlar os sentidos do texto, condição necessária à autoria. Apesar disso, muitos assumem a posição discursiva de autor, mas sendo barrados por questões como a necessidade de reproduzir o que o sujeito-adulto determina que é importante.

Considerações, nunca findas

Retalho no azul (Martha Barros, 2018)

Visito os fatos, não te encontro.
Onde te ocultas, precária síntese,
penhor de meu sono, luz
dormindo acesa na varanda?
(Carlos Drummond de Andrade, 2012)

Compreendemos que a formação do sujeito-aluno na escola pública brasileira passa por questões históricas e ideológicas, como a constante falta de investimento e os cortes orçamentários da educação, que incidem nas formas possíveis de o professor e a equipe pedagógica trabalharem na escola e em sala de aula. Por ser um país de muitas lutas sociais, em que a educação aparece como uma possibilidade de ascensão de classe socioeconômica, o caráter obrigatório de estar na escola para um fim estabelecido, para “um futuro melhor” recai sobre os sujeitos-alunos desde muito cedo no processo de ensino-aprendizagem. Essa relação é perigosa, no sentido de que é possível que desde os anos iniciais do processo de escolarização, os sujeitos-alunos se vejam impelidos a aprender a escrita, no caso dessa pesquisa, para apenas um objetivo, qual seja: utilizar a linguagem escrita formal para conseguir um emprego ou um bom futuro e para se comunicar com pessoas importantes. Sabemos que a linguagem escrita não se restringe apenas a estas possibilidades, ela é muito mais ampla, cheia de lugares criativos e imaginativos que os sujeitos-alunos e sujeitos do processo pedagógico podem visitar. Porém, a questão é: como possibilitar, na escola pública brasileira, que os sujeitos-alunos e sujeitos-professores se engajem nos outros vieses da escrita? Como possibilitar a autoria e a criatividade? Como mediar o processo de aprendizagem de forma que os alunos consigam se apoiar em suas próprias subjetividades para produzir discursos?

Com base nos resultados desta pesquisa, constatamos que os sujeitos-alunos fazem muito uso da repetição formal e, muitas vezes, têm dificuldades em controlar os sentidos do texto, condição necessária à autoria. Lembrando que o controle de sentidos, para a AD, é ilusório, pois o sujeito do inconsciente, afetado pelos esquecimentos número 1 e número 2 (Pêcheux, 2014a; 2014b) não tem controle sobre o discurso, o que acontece é a ilusão desse controle, necessária à autoria. Apesar disso, alguns alunos assumem a posição discursiva de autor, mesmo sendo barrados por questões como a necessidade de reproduzir o que discurso dominante determina que é importante. Compreendemos que essas questões barram o que é cientificamente e socialmente considerado como criativo. Se as condições de produção discursivas presentes no contexto escolar não propiciam que os sujeitos-alunos saiam da repetição formal, o encontro com o novo, com a mudança, com a criatividade fica distante. É contraditório cobrar do sujeito-aluno um posicionamento criativo ou criador quando as práticas pedagógicas e os sentidos permitidos dentro da instituição escolar estão tão enraizados na repetição.

A polissemia e a autoria são possíveis quando o sujeito consegue dar unidade ao texto e interpretar ancorado à memória discursiva. A escola tem muito a ganhar se considerar esta perspectiva, pois não há apenas uma forma de apresentar e ler os textos. O aluno não aprende

sozinho e o professor não é professor sem o aluno. Existe um jogo de interlocuções e saberes compartilhados, pois no meio social estamos sempre nos relacionando com o outro. Os poderes que as ideologias dominantes exercem não são os únicos existentes e muitas práticas pedagógicas podem ser criadas para oferecer aos sujeitos a possibilidade de serem autores daquilo que escrevem.

Sugerimos que, no que concerne ao ensino da língua portuguesa, da escrita, da leitura e tudo que envolve o processo ensino-aprendizagem da língua(gem), as condições de produção sejam valorizadas, pois são elas que determinam o que é importante ser trabalhado em sala de aula em dado momento histórico. As condições de produção podem funcionar como um termômetro para que se saiba como propiciar ao sujeito-aluno um contexto em que ele possa questionar e criticar o quê e como está aprendendo, quais os usos que ele pode fazer daquilo que está sendo apresentado na escola, no sentido de que seja possível que ele perceba que a educação, a escola, a linguagem escrita são muito amplas se pensadas fora dos objetivos já legitimados pela norma padrão: a aprendizagem pode e deve ser criativa, inventiva, autoral, provocante, prazerosa e desafiadora. É um direito do sujeito-aluno.

O acesso ao arquivo também é um direito do sujeito-aluno. Para que este consiga argumentar é necessário que lhe sejam apresentadas as diversas possibilidades de leitura, interpretação e escrita, as variadas formas que a escrita já tomou na história, os infinitos e diferentes assuntos sobre os quais escrever e argumentar. Quando as práticas pedagógicas não incluem o acesso à memória discursiva, nega-se o direito ao sujeito-aluno poder escolher o que lhe faz sentido, o que é relevante para que ele aprenda apoiando-se em sua subjetividade.

Desta forma, sugerimos que sejam realizadas pesquisas com sujeitos-professores para que seja possível chegar a uma maior compreensão de como se dão as práticas pedagógicas relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita, pois consideramos que este processo é dialético, sendo necessário saber também da visão do sujeito-professor sobre o assunto. A partir destas pesquisas, com enfoques em diferentes sujeitos que compõem a educação brasileira, será possível pensar estruturalmente em como possibilitar que os sujeitos-alunos tenham a escolha e a autonomia para serem criativos, sendo responsáveis por aquilo que escrevem, em um processo de autoria e subjetividade.

Referências

Minha querida Sputnikik (Martha Barros, 2017)

Carrego meus primórdios num andor.
 Minha voz tem um vício de fontes.
 Eu queria avançar para o começo.
 Chegar no acriançamento das palavras.
 Lá onde elas ainda urinam na perna.
 Antes mesmo que sejam modeladas pelas mãos.
 Quando a criança garatuja o verbo para falar o que
 não tem.
 Pegar no estame do som.
 Ser a voz de um lagarto escurecido.
 Abrir um descortínio para o arcano.
 (Manoel de Barros, 2016a)

- Althusser, L. (1980). *Ideologia e aparelhos ideológicos do estado*. 3ª ed. Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes.
- Andrade, C. D. de. (2012). *Antologia Poética*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Andrade, P. E., Andrade, O. V. C. A., & Prado, P. S. T. (2017). Psicogênese da língua escrita: uma análise necessária. *Cadernos de Pesquisa*, 47 (166), 1416-1439. doi: 10.1590/198053144361.
- Azenha, M. G. (2003). A evolução da criança. In_____, *Construtivismo: de Piaget a Emilia Ferreiro* (pp. 59-87). São Paulo: Ática.
- Bagno, M. (2015). *Preconceito Linguístico: o que é, como se faz*. 56ª ed. São Paulo: Loyola.
- Baldini, L. J. S. (2014). A Análise de Discurso e uma teoria da subjetividade (de natureza psicanalítica). *Letras*. Santa Maria, 24 (48), 117-129.
- Barros, M. de. (1998). *Retrato do poeta quando coisa*. Rio de Janeiro: Record.
- Barros, M. de. (2016a). *Livro sobre nada*. Rio de Janeiro: Alfaguara.
- Barros, M. de. (2016b). *O Livro das ignoranças*. Rio de Janeiro: Alfaguara.
- Barros, M. de. (2018). *Memórias Inventadas*. Rio de Janeiro: Alfaguara.
- Barroso, A. F. (2012). Sobre a concepção de sujeito em Freud e Lacan. *Barbarói*, Santa Cruz do Sul, 0 (36), 149-159.
- Bauman, Z. (2008). *Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadoria*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1992). *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (2018). *Os herdeiros: os estudantes e a cultura*. Florianópolis: Editora UFSC.
- Brasil, L. L. (2011). Michel Pêcheux e a teoria da análise de discurso: desdobramentos importantes para a compreensão de uma tipologia discursiva. *Linguagem – Estudos e Pesquisas*, Catalão, 15 (1), 171-82.
- Caregnato, R. C. A., & Mutti, R. (2006). Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. *Texto & Contexto Enfermagem*, Florianópolis, 15 (4), 679-684.
- Chartier, R. (2012). *O que é um autor? Revisão de uma genealogia*. São Carlos: Editora UFSCar.

- Coracini, M. J. (2007). *A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução*. Campinas: Mercado de Letras.
- Coracini, M. J. (2014). Entre a modernidade e a pós-modernidade: discurso e ensino. *Educação*, 37 (36), 400-411.
- Costa, M. T. M. S., & Silva, D. N. H. (2012). O corpo que escreve: considerações conceituais sobre aquisição da escrita. *Psicologia em Estudo*, 17 (1), 55-62.
- Csikszentmihalyi, M. (2009). *Creativity: flow and the psychology of Discovery and invention*. New York: HarperCollins.
- Dias, C. (2018). *A análise do discurso digital: sujeito, espaço, memória e arquivo*. Campinas: Pontes.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1985). *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Fernandes, C. A. (2008). *Análise do Discurso: reflexões introdutórias*. São Carlos: Claraluz.
- Flores, E. T. L., & Souza, D. O. G. (2014). O uso do diário como dispositivo cartográfico na formação em Odontologia. *Interface: comunicação, saúde, educação*. Botucatu, 18 (48), 197-209.
- Foucault, M. (1987). *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes.
- Foucault, M. (2009). O que é um autor? In M. Foucault *Estética: literatura e pintura, música e cinema*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Gaulejac, V. (2007). *Gestão como doença social: ideologia, poder gerencialista e fragmentação social*. São Paulo: Ideias & Letras.
- Ginzburg, C. (1980). Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In C. Ginzburg *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. [trad. Frederico Carotti]. São Paulo: Companhia das Letras, pp. 143-179.
- Gnerre, M. (1988). *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes.
- Indursky, L. (2011). A memória na cena do discurso. In F. Indursky, S. Mittman, M. C. L. Ferreira (Orgs.). *Memória e história na/da análise do discurso*. Campinas: Mercado de Letras.
- Lacan, J. (1985). *O eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990 (1990). Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF.
- Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF.

- Machado, A. M. (2002). *De carta em carta*. São Paulo: Moderna.
- Magalhães, B., & Mariani, B. (2010). Processos de identificação e subjetivação: ideologia e inconsciente. *Linguagem em (Dis)curso*, 10 (2), 391-408.
- Mariani, B. (2014). Nome próprio e constituição do sujeito. *Letras*. Santa Maria, 24 (48), 131-141.
- Martínez, A. M. (1997). *Criatividade, Personalidade e Educação*. Campinas: Papirus.
- Morales da Silva, M. (2015). *A constituição de autores e leitores pelas teias discursivas: os efeitos de diálogos com a literatura no ensino fundamental*. (Dissertação de Mestrado). Departamento de Educação, Informação e Comunicação. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto. Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto, São Paulo. 207p.
- Muniz, L. S., & Martínez, A. M. (2015). A expressão da criatividade na aprendizagem da leitura e da escrita: um estudo de caso. *Educação e Pesquisa*, 41 (4), 1039-1054.
- Narzetti, C. N. P. (2008, março). Michel Pêcheux, ciência, ideologia e análise do discurso. *Anais da Jornada Internacional de Estudos do Discurso*, Maringá, PR, Brasil, 1.
- Oliveira, E. L. L., & Alencar, E. M. L. S. (2010). Criatividade e escola: limites e possibilidades segundo gestores e orientadoras educacionais. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, 14 (2), 245-260.
- Orlandi, E. P. (1995). Efeitos do verbal sobre o não-verbal. *Rua*. Campinas, 1 (35), 35-47.
- Orlandi, E. P. (1996). *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. 3ª ed. Petrópolis: Editora Vozes.
- Orlandi, E. P. (2001). A escrita da Análise de Discurso. In_____, *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos* (pp. 31-58). Campinas: Pontes.
- Orlandi, E. P. (2008). *Discurso e Leitura*. 8ª ed. São Paulo: Cortez.
- Orlandi, E. P. (2009). *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. 8ª ed. Campinas: Pontes.
- Orlandi, E. P. (2013). *Língua e conhecimento linguístico: para uma história das ideias no Brasil*. 2ª ed. São Paulo: Cortez.
- Pacífico, S. M. R. (2012). *Argumentação e autoria nas redações de universitários: discurso e silêncio*. Curitiba: Appris.
- Pacífico, S. M. R., & Romão, L. M. S. (2011). Letramento, autoria e interpretação – a propósito de uma competição. *Linguagem*, São Carlos, 16 (0), 1-15.
- Patto, M. H. S. (1997). Por uma crítica da razão psicométrica. *Psicologia USP*, São Paulo, 8 (1), 47-62.

- Pêcheux, M. (1997). Análise Automática do Discurso (AAD-69) In F. Gadet, T. Hak (Eds.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux* (3ª ed, pp. 61-162). Campinas: Editora UNICAMP.
- Pêcheux, M. (1999). Papel da memória. In: P. Achard. (Ed.) *Papel da memória*. (pp. 49-58). Campinas: Pontes.
- Pêcheux, M. (2014). *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. 5ª ed. Campinas: Editora UNICAMP.
- Pêcheux, M., & Fuchs, C. (2014). A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. In F. Gadet, T. Hak (Eds.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux* (5ª ed., pp. 159-250). Campinas: Editora UNICAMP.
- Pereira, A. C. (2011). *Letramento e reificação da escrita*. Campinas: Mercado das letras.
- Pessoa, F. (2017) *Obra essencial de Fernando Pessoa: prosa íntima e de autoconhecimento*. 11ª ed. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Pfeiffer, C. R. C. (1995). *Que autor é este?* (Dissertação de Mestrado). Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, São Paulo. 146p.
- Piotto, D. C. (2007). *As exceções e suas regras: estudantes das camadas populares em uma universidade pública*. (Tese de Doutorado). Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo. São Paulo. 361p.
- Ribeiro, A. P. (2017). *Argumentação e(m) discurso pedagógico: espaço de confronto, silêncio e autoria*. (Dissertação de Mestrado). Departamento de Educação, Informação e Comunicação. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto. Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto, São Paulo. 160p.
- Serrani-Infante, S. (2001). Ressonâncias discursivas e polidez em práticas de leitura e produção escrita. *D.E.L.T.A.*, São Paulo, 17 (1), 1-58.
- Sigwalt, C. S. B., & Guimarães, S. R. K. (2012). Distintas perspectivas do processo de ensino-aprendizagem da língua escrita e a formação do alfabetizador. *Interação Psicológica*, Curitiba, 16 (2), 327-337.
- Souza, J. C. R., & Pacífico, S. M. R. (2011). Sujeito e autoria no contexto escolar: contribuições da Análise do Discurso. *Revista da SPAGESP*, Ribeirão Preto, 12 (2), 68-84.
- Szymanski, M. L. S., & Brotto, I. J. L. (2013). Reflexões sobre as vozes contribuintes para a constituição da subjetividade profissional do docente alfabetizador. *Bakhtiniana*, São Paulo, 8 (1), 233-253.
- Telles, C. M. A., Giorgenon, D., de Souza, J. C. R., Romão, L. M. S., Ferrarezi, L., & Pacífico, S. M. R. (2011). O sujeito-criança na rede eletrônica: movimentos de sentidos. *Texto Digital*, Florianópolis, 7 (1), 13-36. doi: 10.5007/1807-9288.2011v7n1p13.

- Tfouni, L. V. (1995). *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez.
- Tizioto, P. A. (2012). *Escrita, subjetividade e “hiperatividade”: a autoria na produção de alunos do Ensino Fundamental*. (Dissertação de Mestrado). Departamento de Psicologia. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto. Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto, São Paulo. 111p.
- Trambellini, F. R. (Produtor), & Jardim, J. (Diretor). (2005). *Pro dia nascer feliz*. [DVD]. Rio de Janeiro: Copacabana Filmes.
- Tuleski, S. C., Chaves, M., & Barroco, S. M. S. (2012). Aquisição da linguagem escrita e intervenções pedagógicas: uma abordagem histórico-cultural. *Fractal: Revista de Psicologia*, 24 (1), 27-44.
- UNIVESP. (2011). *D-01 – Capital Cultural* (vídeo). São Paulo: Universidade Virtual do Estado de São Paulo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=a3eO6-D4nHo> Acesso em 28 de janeiro de 2020.
- Veiga, C. G. (2008). Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial. *Revista Brasileira de Educação*, 13 (39), 502-516.
- Vigotski, L. S. (2009). *Imaginação e criação na infância*. São Paulo: Ática.

Apêndices

Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Seu filho (a) está sendo convidado (a), mediante sua autorização e concordância com este termo, a participar como voluntário (a) da pesquisa: “Subjetividade e aprendizagem da produção textual escrita: o discurso de alunos da Escola Básica”. Essa pesquisa é necessária para que se dê mais atenção ao tema da aprendizagem da produção textual escrita, já que, segundo estudos científicos, muitos alunos brasileiros têm dificuldade na aprendizagem de produção de textos e redações.

O objetivo deste trabalho é construir, na Educação Básica, um espaço em que os alunos possam conversar entre si, produzindo diferentes sentidos para a forma como aprendem a escrever, conseguindo expressar suas opiniões, tanto nas conversas como na produção redações. O tema das conversas será a aprendizagem da escrita, principalmente, no que se refere a poemas e narrativas diversas, que permitem maior expressão dos alunos.

A partir disso, haverá conversas (em grupo) com os alunos, cujo conteúdo será gravado com gravador de voz para que se possa transcrever exatamente o que eles disseram. As gravações serão arquivadas até o final da pesquisa. Também serão realizadas anotações em caderno para que o pesquisador não se esqueça de acontecimentos importantes durante a realização da pesquisa. Os alunos também serão convidados a produzir redações sobre a aprendizagem da escrita. O conteúdo das conversas e dos textos será analisado pela pesquisadora.

Desta forma, entende-se que, com a participação dos alunos na pesquisa, são previstos riscos e/ou incômodos, isto porque se tratam de questões relacionadas ao modo como eles aprendem a linguagem escrita, incluindo os medos, desejos e resistências deles em relação a esta. A pesquisadora se compromete a deixar claro ao aluno que este poderá interromper sua participação ou recusar-se a responder a qualquer pergunta, além de serem informados sobre seus direitos garantidos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Contudo, podem ser citados como benefícios ao aluno: 1 – expor sua opinião sobre o tema, com base no conceito de subjetividade; 2 – permitir que sejam ouvidos sem qualquer juízo de valor e/ou sanções; 3 – dar voz ao aluno valorizando suas experiências. Ou seja, será disponibilizado aos alunos um espaço que lhes é de direito, uma vez que os mesmos podem contestar e questionar a realidade a qualquer momento, podem e devem ter voz nas discussões sem que haja quaisquer constrangimentos para eles.

Em relação ao tema específico da pesquisa, sendo ele: a produção de sentidos dos alunos sobre a aprendizagem da produção textual escrita, tenho a expectativa de que este trabalho possa contribuir para dar voz aos alunos no que se refere à aprendizagem na escola, pois muitas vezes há uma desvalorização da participação do aluno quando o assunto é a produção textual em sala de aula. Entendo que a investigação poderá alcançar muitas pessoas, pois valorizará tanto questões subjetivas dos alunos; quanto questões que dizem respeito à forma como o conteúdo é apresentado a eles, seja pelo livro didático, pela escola ou pelo meio social do qual fazem parte. É esperado que haja um ganho para os sujeitos da pesquisa, para a sociedade, para a ciência e para os leitores do estudo ao poderem falar e ler, de um modo narrativo e poético sobre uma questão que não pode mais ser ignorada, sendo ela a desvalorização da opinião do aluno em relação à própria aprendizagem da produção textual escrita.

A própria pesquisadora, Noilma Alves Martins, será a responsável pelas conversas com os alunos, entrega e recolhimento do TCLE. A escolha dos participantes será realizada mediante

a autorização dos pais e/ou responsáveis e concordância dos alunos na participação do estudo. Serão participantes alunos do 5º ano da Educação Básica desta escola. O aluno poderá receber esclarecimentos a qualquer momento, antes, durante ou após a realização da pesquisa. Além disso, também poderá se recusar a participar da pesquisa em qualquer momento, sem que isto gere qualquer penalidade ou prejuízo, nem represálias de qualquer natureza.

Serão realizadas dinâmicas para as crianças se sentirem à vontade para se expressarem. Também serão lidos textos literários para dar início às conversas e, na sequência, haverá discussão e interpretação do tema proposto. Haverá cópias suficientes dos textos para cada aluno, garantindo que todos terão acesso ao texto e ao acompanhamento da leitura. No último encontro será proposta a realização de uma produção textual com o tema “Eu, a escola e a escrita”. No total serão três encontros.

A pesquisadora garante o sigilo de dados pessoais e informações particulares contidas nos áudios gravados e nas redações que serão produzidas ao término da coleta de dados e, que de algum modo, possam provocar constrangimentos ou prejuízos ao participante. Assim, será preservado o anonimato do material recolhido ou obtido do aluno, tanto que, na pesquisa, os nomes dos participantes serão substituídos por letras escolhidas aleatoriamente. Os alunos serão ressarcidos de eventuais despesas decorrentes da participação na pesquisa.

Os pais e/ou responsáveis receberão o TCLE para tomarem conhecimento sobre a pesquisa e assinarem se forem favoráveis à participação de seu filho, e também receberão, após assinatura, uma via para análise.

O participante poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável através do endereço Av. Bandeirantes, 3900, Monte Alegre, 14040-901, Ribeirão Preto – SP; pelo telefone: (16) 9 9621-1083; ou pelo e-mail: noilmaamartins@gmail.com.

Além disso, o participante também pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – USP para eventuais dúvidas sobre os aspectos éticos desta pesquisa, no endereço Avenida Bandeirantes, 3900 – Bloco 01 – Prédio da Administração – sala 07, CEP: 14040-901, Ribeirão Preto – SP – Brasil. Telefone: (16) 3315-4811 – Atendimento de segunda-feira à sexta-feira, das 13:30h às 17:30h. E-mail: coetp@ffclrp.usp.br.

Eu, _____,
responsável por _____,
aluno (a) do 5º ano da
Escola _____,
autorizo-o (a) a participar da pesquisa em questão.

Assinatura do responsável

Assinatura da pesquisadora responsável
Noilma Alves Martins

Apêndice B – Termo de Assentimento

Você está sendo convidado para participar da pesquisa “Subjetividade e aprendizagem da produção textual escrita: o discurso de alunos da Escola Básica”. Seus pais permitiram que você participe. Queremos saber como você se sente ao aprender a escrever textos e redações, principalmente poemas e narrativas. As crianças que vão participar desta pesquisa são todas do 5º ano, assim como você. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir.

A pesquisa será feita aqui na escola mesmo, em alguma sala que a coordenação permitir. Todas as crianças vão sentar em roda e conversar sobre como se sentem ao aprender a escrever textos e redações. Para isso, vou ler histórias e realizar jogos com todos, também vou gravar com gravador de voz tudo que vocês me contarem para não esquecer nada depois. Vou pedir que vocês escrevam uma redação no nosso último dia de conversa. Tudo isso é considerado seguro, mas é possível que alguém não se sinta bem ao falar sobre como aprendem a escrever. Caso aconteça algo errado, você pode procurar a pesquisadora, que se chama Noilma, e contar o que está acontecendo. Se necessário, pode pedir para os seus pais ligarem para a pesquisadora a qualquer momento no número: (16) 9 9621-1083.

Mas há coisas boas que podem acontecer, como: você se sentir bem em falar sobre aprender a escrever; poder saber o que outras crianças da sua idade pensam e sentem sobre o assunto; poder dar sua opinião sobre a escrita na escola.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falarei a outras pessoas, nem darei a estranhos as informações que você me der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar as crianças que participaram.

Se você tiver alguma dúvida, você pode me perguntar. Eu escrevi o telefone na parte de cima deste texto.

CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO

Eu, _____ aceito participar da pesquisa “Subjetividade e aprendizagem da produção textual escrita: o discurso de alunos da Escola Básica”.

Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e que ninguém vai ficar furioso.

A pesquisadora tirou minha dúvida e conversou com os meus responsáveis. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

Ribeirão Preto, ____ de _____ de 2018.

Assinatura do aluno

Noilma Alves Martins (pesquisadora)

Anexos

Anexo A – Produções textuais dos sujeitos-alunos

Sujeito aluno A

2006/18

Escreva, em poucas palavras, o que você entendeu de vídeo e da conversa de hoje (máximo: 1 parágrafo).

Eu gastei muita da vida porque ele insistiu para que eu ~~realizasse~~ que não tem por a ⁷⁰Valéria estava feliz com a vida dele mesmo tendo todas aquelas dificuldades com ~~vão~~ ^{vão} ~~três~~ ^{três} ~~incapacidades~~, higiene, falta de professores, falta de ¹salários ~~salários~~ ^{salários} porque assim o ¹salário que ~~qualcom~~ ^{qualcom} ~~tem~~ ^{tem} ~~um~~ ^{um} ~~de~~ ^{de} ~~reserva~~ ^{reserva}, etc.

25/06/2018

Escreva, em poucas palavras, sobre a conversa de hoje, pensando na escrita, em cartas e poemas.

Na aula de hoje nós lemos dois livros um se chama "De carta em carta" e o outro se chama "Memórias inventadas".

O primeiro 1º livro de um menino que morava em uma cidade que quase nenhuma criança sabia ler ou escrever. Ele também não sabia ler nem escrever assim como as outras crianças. A autora era Ana Maria Machado.

O segundo 2º livro de pessoas que falavam sobre um homem que não gostava de palavras fadigas nem de infarctos, ele sabia o nome das águas, nesse poema ele escrevia os seus sentimentos. O autor era Manoel de Barros.

DATA:

DATAPEL

26/06/2018

Faça um texto, de 10 a 15 linhas, sobre o tema "Eu, a vida e a escola".

Título

Eu, a escola e a escrita

Eu gostei muito dessa pesquisa, com a professora, as atividades, as conversas, de tudo mas fiquei muito triste que já acabou, é tão legal me divertir muito.

A professora Nailma Martins é muito legal e divertida, gentil, amiga, responsável e tudo mais. Para que ela já não volte, então lá vou com minha turma.

Gosto de tudo, gosto da vida, de mim e de todos.

As vezes gosto tanto que não sei escrever, As vezes gosto tanto que fico para sempre em meu coração.

Se eu pudesse escolher deixaria para sempre as pessoas perto de mim. As vezes esqueço e não, As vezes lembro tudo isso e choro.

Sujeito aluno B

Escreva, em poucas palavras, o que você entendeu
de vídeo e da conversa do hoje (máximo: 1 parágrafo).

O vídeo mostra escolas sem pia para
lavar as mãos, sem papel higiênico, cantinas
ruins e muito mais. Como por exemplo
a escola de Valéria ~~ela estava~~ lá é muito
difícil, mas ela estuda, quando Valéria faz
poemas sobre sua vida além de sua
escola não acreditam que foi ela quem
escreveu, ela gosta de ler poemas por isso
ela pensa que ela deve ter escrito
de algum livro. Lá é tudo muito
difícil para todo mundo.

DATA/FI

DATA/PEL

Escreva, em poucas palavras, sobre a conversa de hoje, pensando na escrita, em cartas e poemas.

Falam quase a mesma coisa do filme de antes, crianças, adultos e idosos que não sabem ler e escrever. O livro fala sobre uma menina e seu avô que mandavam cartas um para o outro e pediam para um homem ler e escrever a carta. Ele escrevia certo e lia errado para que os dois parassem de brigar e se entendessem e parece que funcionou.

Faça um texto, do jeito que você quiser e do gênero que
você escolher, com o tema "Eu, a vida e a escrita".

A escrita, que bom que existe a escrita,
ela faz parte da minha vida.

Se ela não existisse
nossa vida seria triste.

Muita gente quer saber
e também conhecer,
a vida da escrita

que abraça a nossa vida.

Gosto da escrita, mas não sei porque
e também, quem é que vai saber?

A escrita que nos enriquece sem dó nem piedade
e isto existe em qualquer idade.

Sujeito aluno C

Escreva, um poucas palavras, o que você entendeu do vídeo e da conversa de hoje (máximo: 1 parágrafo).

Eu, entendi que as crianças estudam lá não estava só ficando parado e esperando. A Valéria contou o que ela entendia da vida, e as professoras não avaliaram na Valéria pois ela era muito inteligente, enquanto as outras crianças não estudavam e repetiam coisas velhas.

DESATADO

DATAPEL

Escreva, em poucas palavras, sobre a conversa de
hoje, pensando na escrita, em cartas e poemas

25/6/18

Eu entendi que o Pepe
tinha dificuldade de
ver o verso e que
a wa muito pobre
e que muito do
lento

Faça um texto, do jeito que você quiser e do gênero que você escolher, com o tema "Eu, a escrita e a leitura".

Título: Eu, a escrita e a

e leitura

Eu, quando aprendo tudo da escrita e a leitura, não tem dificuldade na matemática. No jogador de futebol tem a mesma cara e minha família. E gostei disso por quatro dias.

© Illegado Nailma

Vou sentir saudades.

Sujeito aluno D

Escreva, em poucas palavras, sobre a conversa
de hoje, pensando na escrita, em cartas e poemas.
26/06

O livro fala de um menino que não
sabia ler e ele estudava com
a mãe, que um certo dia ele conseguiu
uma vaga numa escola e ele aprendeu
a escrever KOVO e depois ele não parou
de escrever nunca mais. E agora falou
da língua formal e informal etc.

Faça um texto, do jeito que você quiser e do gênero que você escolher, com o tema "Eu, a leitura e a escrita".

O que ela aprendeu com a tia Nailma em cinco para mim foi escrever poemas e contar e ela lhe paratoda mundo de 5 anos Nailma muito obrigado por tudo que você me ensinou.

Escreva, em poucas palavras, o que você entendeu
do vídeo e da conversa de hoje (máximo: 1 parágrafo).

O que eu entendi: foi contado a história
de uma menina que nasceu em um ambiente
ruim. Ela é menina que mas gosta de
estudar, e ela fala que não tinha dinheiro,
salas sujas e lagunças e não tinha muito
trabalho.

Sujeito aluno E

20/6/2018

Escreva, em poucas palavras, o que você entendeu de
vídeo e da conversa de hoje (máximo: 1 parágrafo).

Eu entendi que em Mangri (PE) as
pessoas não têm condições de estudar em
uma escola boa, com ensino de qualidade
para os alunos. Também muitas pessoas não
valorizam os professores e a escola e não
prestavam atenção nas aulas. Outros só
colocam o celular na mesa e vão para ficar
navegando fora da escola.

Faça um texto, do jato que você quiser e do gênero que você escolher, com o tema "Eu, a escrita e a escrita".

Para mim a escrita foi feita para se comunicar com os outros, para as formas, textos, livros, etc.

Na verdade, eu não gosto muito de português porque acho que tem muitas escritas e para mim é muito chato.

Quando eu tinha 5 anos minha prima me ensinou a ler e era muito legal, fiquei super animado quando aprendi a ler, eu lia pra meus pais e amigos e eu gostava muito.

Sujeito aluno F

1 / 1
Escreva, em poucas palavras, o que você entendeu do vídeo e da conversa de hoje (máximo: 3 parágrafos)

Eu entendi que tem crianças que se esforçam para ter uma nota boa, e também que tem escola que passa muita dificuldade porque falta papel higiênico falta o encanamento e também pin do banheiro, isso quer dizer que as crianças são inteligentes mas não tem vontade de estudar.

ESATAC

DATAPEL

1 1
Escreva, um poucas palavras, sobre a concursa
de hoje, pensando na escrita, em cartas e poemas.

25/06/18

Agora eu aprendi que escrever cartas é muito
legal, e que também agente pode escrever qualquer tipo
de carta Tipo, carta amorosa, e etc. e também eu
aprendi que a escrita é muito importante para
o nosso futuro.

Faça um texto, do juto que você quiser e do gênero que você escolher, com o tema "Eu, a escola e a escrita".

Ler poemas e histórias é muito importante
 para o nosso futuro, e também por que é
 muito legal, porque sento com os meus amigos
 é muito bom, porque lá na minha casa todo o mundo
 Chinga, discute, briga e também nesse ano eu pude
 conhecer mais eles porque eu morava lá em
 barretos e lá eu tinha muitos amigos
 e muitas amigas com os professores, quando eu
 vim para tuburão, foi muito legal, no 1 dia
 de aula eu me senti perdida, e essa escola
 me acolheu, e também eu fiz novas amigas
 e também 3 melhores amigas.
 e isso resolve toda a diferença da minha
 vida, a tia noelma foi muito legal com a gente
 ela ensinou muita coisa para nós, e o mais
 importante ela ensinou a gente a linguagem
 portuguesa e a se fazer novas amigas. Essa
 pesquisa mereço uma nota 10 em, ela é muito
 legal e muito amigável por isso
 Obrigada.

16/06/18.

Sujeito aluno G

Escreva, em poucas palavras, o que você entendeu do vídeo e da conversa de hoje (máximo: 1 parágrafo).

Eu entendi que Marari no estado de Pernambuco - uma das cidades mais pobres do Brasil, quando uma pessoa tem oportunidade de estudar ela não sai quando ela quer ela não pode também tem uma menina que chama Valeria exerceu várias vezes ela falou que foi ela, mas a escola não acreditava que era ela que exercia também as escolas de lá está em encanamento sem papel higiênico também tinha uma menina que amava estudar não faltava nunca para ter um ótimo futuro e para dar um exemplo para todo mundo assim como a Valeria.

25/06/2018

/ /

Escreva, um poucas palavras, sobre a conversa
de hoje, pensando na escrita, um cartas e poemas

Eu entendi que quando uma pessoa
tem oportunidade de ir para a rede
e aprender a escrever ela tem que
ir logo depois ela não mandam
os outros ler e escrever só para
que ela quer dar.

Faça um texto, do jito que você quiser e do gênero que você escolher, com o tema "Eu, a vida e a escrita".

Era uma vez que um rei estava sentado em sua poltrona não estava fazendo nada foi então que chegou a rainha e falou: amor estou grávida o rei pulou de alegria e falou vamos comemorar.

- Sou uma bruxa tão legítima e nem me convidaram para a festa deles, mas isso não vai ficar assim tá, hehe. Um tempo depois o filho da rainha nasceu e a bruxa ficou sabendo a bruxa foi no castelo quando ela chegou lá ela viu três fadas dando a lengaço a linda menina que se chamaria Glice, então a bruxa que se chamava Malereola entrou e viu a menina, então ela viu o ex-marido dela que era o rei, então o rei falou: Não faça mal a ela, então ele jogou um feitiço que quando ela espitasse o dedo em um lugar ela ia ter um sono profundo que só um beijo de amor verdadeiro acordaria ela e isso só aconteceria se ela completasse 15 anos.

Quando ela completou 15 anos Malereola tentou tirar o feitiço, mas não deu, então por fim Glice foi até a um quarto e viu um tear ela espitou o dedo e dormiu

BRUNO

DATAPEL

19 /
Até que quando todo mundo estava chorando apareceu um príncipe recordando que Clice tinha conhecido na floresta, então ele acordou e viu da dormiada ele beijou, mas não deu certo, mas apareceu Malévola e a deu um beijo na testa da Clice, aí ela acordou com o beijo de amor verdadeiro que Malévola lhe deu.

Sujeito aluno H

Escreva, em poucas palavras, o que você entendeu do vídeo e da conversa de hoje (máximo: 1 parágrafo).

Eu entendi que tem muitos
pessoas que não tem um estudo
bem e nem uma escrita boa. E
escrita ajuda a falar corretamente,
a interpretar sentimentos, etc.

DATAPEL

DATAPEL

Escreva, em poucas palavras, sobre a conversa
de hoje, pensando na escrita, em cartas e poemas.

A fala varia de acordo
com que você está, por exemplo se
você está planejando um projeto
você tem que ter uma fala formal
e quando você está com os seus
amigos pode ter uma fala informal

26/6/18

Faca um texto do jite que vai ensinar o gênero que vai usar, com o tema "Eu, a vida e a escrita".

Eu me chamo [redacted], eu tenho 11 anos, moro em Brazil, no estado de São Paulo, em Ribeirão Preto. Eu tenho duas cachorrinhas e um gato, e eu gosto de desmontar eletrônicos.

A minha escola é grande, tem vários alunos e professores. Desde semana passada uma moça chamada Nailma para lá fazer uma pesquisa da faculdade. Essa pesquisa foi muito legal.

A escrita é muito importante para a fala, comunicação, etc. Eu não gosto muito de escrever, mas, quando tenho eu me esforço.

Sujeito aluno I

Escreva, em poucas palavras, o que você entende de
violação da censura de hoje (máximo: 1 parágrafo).

NO FENÂMENO NA CIDADE MANABÁ EM UMA ESCOLA AS CRIANÇAS
NÃO TEM UM BOM CLASSE, NEM UM BOM PAINEL ELE NÃO
TEM DESCARRA E NÃO TEM ENCANAMENTO, AS CRIANÇAS NÃO APRE-
TENDEM JOGÃO COMO NA CIDADE E UMA MENINA
QUE GOSTA DE ESCREVER TESTOS E LER. ÉLA COSTUMA
VALERIA OS BOM FETORES NÃO TEM CENSURA DE QUE É
ELA QUE FEZ

DATAPEL

Escreva, em poucas palavras, sobre a conversa
de hoje, pensando na escrita, um cartão e gelmas

O LIVRO É SOBRE UM MENINO E UM
SENHO IDOSO QUE O SENHOR CUIDADA PLANE
S O MENINO NÃO VAI NA ESCOLA ELE MATE
AVIA

Faça um texto de juto que você quiser e de gênero que
você escolher, com o tema "Eu, a escola, e a escrita".

Olá TIA, QUEM SE CHAMA PRINCESSA, SOU EU O FELIC
A SALA PARA VOCE FOI BOA _____ PODE FAZ
PARA MINHA PESQUISA ESTOU LENDO (SÓ PARA LER)
NÃO ESCRIVO SEM DE SCULPA POR FAVOR NÃO SE ESQUEÇA
DE NÃO POR FAVOR E NÃO FIQUEI TAPOM NÃO CELEBRE
O QUE PISER A SE VOCE QUISER TER UMA COISA TIRI
..... ÉÉÉÉÉÉÉÉÉ NÃO CELEBRE VOCE ESCOLHEU AMINHA
MARCA É 😊 TA TICHAL

DATAPEL

DATAPEL

Sujeito aluno J

Escreva, em poucas palavras, o que você entendeu
do vídeo e da censura de hoje (máximo: 1 parágrafo).

Eu aprendi que enquanto nós pode-
mos estudar em uma escola, melhor
muitas pessoas não têm direito a um
transporte escolar para ir para a
escola. Nós temos que valorizar a oportu-
nidade de poder aprender a ler e a
escrever entre outras coisas a mais.

Escreva, em poucas palavras, sobre a conversa de hoje, pensando na escrita, em cartas e poemas.

Eu aprendi que a escrita é muito importante no nosso dia a dia.

A escrita nos ajuda a conseguir mais coisas para o nosso futuro. Com trabalho, escrever alguma carta para alguém, falar com alguém muito importante, com quem você não tem muita intimidade.

Também aprendemos para que serve as cartas.

As cartas servem para expressarmos os nossos sentimentos, pensamentos e algo que está acontecendo na sua vida.

Faça um texto do jeito que você quiser e do gênero que você escolher, com o tema "Eu, a escola e a escrita".

Todos os dias eu escrevia uma história, um poema, alguma coisa assim, mas eu não podia deixar de escrever. Todos os meus colegas me perguntavam porque eu gostava tanto de escrever, mas eu não tinha resposta para isso.

Minha classe não gostava de estudar, de ir para escola e quando vinha era só para brincar, mas eu era diferente amava ir para escola, não perdia uma aula. Pois, não era atoa que era a nerd da classe, todos os meus amigos tiravam a nota 5 para brincar e a professora sempre tinha que chamar os pais.

A escola, a escrita e a leitura garantem um futuro para você.

Prof Nailma, gostei muito de você. Você é legal, bonita, meiga, você é tudo!

Te Amo!!!

Sujeito aluno K

Escreva, em poucas palavras, sobre a conversa de hoje, pensando na escrita, em cartas e poemas.

Nome: _____

25/06/2018

O livro (De carta em carta) é sobre um menino que mora em uma cidade na beira de uma praia que dificilmente tinha pessoas que sabiam ler.

DATAPEL

DATAPEL

Faça um texto do tipo que você quiser e do gênero que
você escolher, com o tema "Eu, a escola e a escrita".

Nome

Eu gosto da escola porque eu aprendo várias coisas, na
tipo matemática, ciências, geografia, história etc... e
a escrita é importante para aprender a ler, fazer in-
terpretação de textos e escrever textos.

Sujeito aluno L

1 / 1

Escreva, em poucas palavras, o que você entendeu do vídeo e da conversa de hoje (máximo: 3 parágrafos).

O vídeo que vimos fala sobre uma menina chamada Thalita.

Ela cita alguns problemas que enfrenta quando vai à escola, por exemplo falta de banheiros, falta de professor e os vezes falta de transporte.

E ela também cita que vários alunos não gostam de ir à escola e por isso isolam prejudicando o seu futuro e a sua vida.

Ela também fala que os seus professores não acreditam que ela faz aquelas perguntas.

Escreva, em poucas palavras, sobre a conversa
de hoje, pensando na escrita, em cartas e poemas.

A história que sempre João sabe um menino
que não lê o livro e por conta disso fica em
carre com o avô.

Em um certo dia teve um conflito entre
ele e o seu avô.

Em uma certa tarde de inverno um certo
escrevente alguma coisa escreveu no seu livro.

Faça um texto, do jeito que você quiser e de gênero que
você escolher, com o tema "Eu, a escola e a escrita".

Eu gosto muito de ler a escola, e lá
eu aprendo a ler, escrever e etc,

Eu mesmo tive um projeto com a
professora Nailma ela me ensinou algumas
que eu não sabia.

O que eu mais gostei de fazer foi, foi
quando nós vimos um filme e conversamos sobre ele.

Obrigado tia Nailma!

Sujeito aluno M

Escreva, em poucas palavras, o que você entendeu do vídeo e da conversa de hoje (máximo: 1 parágrafo).

Em Manary, Pernambuco, uma cidade muito pobre onde muitas crianças não tem fácil acesso à escola e quando chegam encontram o problema de falta de professores, infraestrutura ruim e comida ruim. Alguns se desinteressam e ficam por aí mas alguns entram e ficam deeking, mesmo assim temos o exemplo de Valéria. Uma menina que gosta de estudar e escrever poemas lindos mesmo com todos esses problemas.

20/06/18

Escreva, em poucas palavras, sobre a conversa
de hoje, pensando na escrita, em cartas e poemas.

Há escrita pode variar dependendo
da ocasião exemplo, você pode falar de
modo informal mas, com uma pessoa
superior a você deve falar de modo
formal e ajudar as pessoas que
não sabe ler e escrever.

25/06/18

DATAPEL

DATAPEL

Faça um texto de jito que você quiser e de gênero que você escolher, com o tema "Eu, a vida e a escrita".

O Escrita +

Para mim a escrita é como uma passagem para o mundo da imaginação onde posso ter ideias, criar personagens, mundos e paisagens e me expressar.

Escola e eu

Na escola eu escrevo por vontade ou obrigação e melhoro a minha escrita a profª Jorja diz para eu continuar escrevendo que vou ter futuro e estou seguindo esse conselho e aprendi mais nos debates que lições.

26/06/19

Sujeito aluno N

20/01/2013

Escreva, com poucas palavras, o que você entendeu
do vídeo e da conversa de hoje (máximo: 1 parágrafo).

Eu entendi do vídeo e da conversa
que era uma escola que não tinha dinheiro
pis de lava não e um papel higiênico e a
Valeria dava valor e agradecia a escola
por pelo menos aprender um pouquinho porque
de sexta não tinha quase nenhum professor
latava dentro de 11 professores e na hora
do lanche eles chegavam comida na parede.

DATA

DATAPEL

25 / 6 / 18

Escreva, em poucas palavras, sobre a conversa de hoje, pensando na escrita, em cartas e poemas.

Eu entendi isso bem pensando
que o menino Pepe morava na
cidade que ninguém sabe lá

26/0/18

Faça um texto, do jito que você quiser e do gênero que você escolher, com o tema "O que a escola e a escrita":

Querida professora eu
agradeço muito por me ensinar Português que eu tinha dificuldade por isso eu agradeço por tudo que você me ensinou obrigado.

Por ler os livros de carta em carta e por fazer os resumos dos livros você ficou em meu coração pra sempre em toda minha vida e eu agradeço de coração.

E por gastar tempo vindo aqui para nos ajudar por isso eu espero que agente seja mais para frente por isso te desejo todo o amor e saúde do mundo.

TE

AMO

Sujeito aluno O

Faça um texto, do jito que você quiser e do gênero que
você escolher, com o tema "Eu, a escola e a escrita".

Eu amo a escola e também a sala da tia
foi maravilhosa muito mesmo e que eu aprendi
que é muito importante a escrita para nós
se não fosse a escrita não tinha como ~~se~~ a gente
se comunicar um livro muito legal que se chama:

Carta em Carta é um poema a Escola pra mim
é muito importante para a gente aprender
se não fosse a escola não teria professores etc.

É por isso que eu aprendi e essa
experiência foi muito legal.

Escreva, em poucas palavras, o que você entendeu do vídeo e da conversa de hoje (máximo: 1 parágrafo).

Eu entendi que nas escolas não tem pia, descarga, papel, etc. É no fim de da semana sobre a vida dela sobre o futuro dela etc. E também sobre os professores que não sabe. Faltam falta de, preferir e as coisas os outros quebras etc, e foi isso que eu entendi.

Nome: _____

25/6/88

Escreva, um poucas palavras, sobre a conversa de hoje,
pensando na escrita, em cartas e poemas.

Eu entendi que o menino não era entendiado
em entender então pediu para um outro escrever antes o
homem ele sabia que ele não sabia ler ou escrever etc
para pagar ele pediu para o menino ir
a escola para todo dia de ir falar e se for isso.

DATAPEL

DATAPEL

Sujeito aluno P

Escreva, em poucas palavras, o que você entendeu do vídeo e da conversa de hoje (máximo: 3 parágrafos)

A importância da escrita e leitura.
Que tem pessoas que não sabem aprender
e outras que se redolam da escola e não vão
à escola para se mostrar ou falar que
foi.

25/06/18

Escreva, um poucas palavras, sobre a conversa
de hoje, pensando na escrita, um cartão e poemas.

Hoje eu aprendi que uma pessoa
com conhecimento tem oportunidades
diferente que uma pessoa que não tem
conhecimento por exemplo: Um bom traba-
lho uma boa oportunidade na vida já
uma pessoa que não tem conhecimento não
tem muitas oportunidades na vida.

2006/

Faça um texto, do juto que você quiser, e do gênero que você escolher, com o tema "Eu, a escola e a escrita".

Eu, a escola e a escrita

Eu, gosto muito da escrita, uso ela para um montão de coisas na minha vida. Ela é usada principalmente na escola onde nós aprendemos várias coisas novas que usaremos pra resto de nossas vidas.

Sujeito aluno Q

1 / 1
Escreva, em poucas palavras, o que você entendeu do vídeo e da conversa de hoje (máximo: 1 parágrafo).

Eu entendi que está menina que se chama Valéria que mora em Maracá (PE), passa por uma crise econômica quer dizer a cidade passa. Ela ainda está estudando, e também que ela usa para ir à escola sempre está quebrada, não tem descarga, não tem água, não tem papel higiênico e não tem pia.

25/08/18

Escreva, em poucas palavras, sobre a conversa de hoje, pensando na escrita, em cartas e poemas.

Eu entendi que depois um dia se irritou com seu pai e queria escrever uma carta xingando seu pai no final um pedido desculpa e voltar a ser amigos

ESATAO

DATAPEL

Sujeito aluno R

VALERIA

/ /

Escreva, em poucas palavras, o que você entende de vídeo e da conversa de hoje (máximo 1 parágrafo).

Nome: _____

A Valeria quis dizer um pouco do que ela sente sobre a escrita. Como ela a descreveu e' uma coisa de se expressar como ela fez aquilo desenvolver a escrita e também se aprendizado bom foi isso que eu entendi. Tchau e até a próxima

DATA

DATAPEL

Pepi

/ /

Escreva, em poucas palavras, sobre a conversa de hoje, pensando na escrita, em cartas e poemas.

- O que eu entendi da aula foi que a história era de um menino que não sabia ler que depois que o senhor Miguel o mandou o menino ir pra escola aí o Pepi gostou de ir pra escola e aprendeu a ler e escrever.
fina

17/06/2018

Dia da semana Segunda-feira
nome

INSTITUTO

DATAPEL

Faça um texto, do jeito que você quiser e do gênero que
você escolher, com o tema "Eu, eu usda e a escrita".

Mielma foi um prazer te conhecer
eu gostei muito de você porque
que eu fiz este poema pra
você

Tia a sua aula foi legal de mais
hoje eu estou aqui me apresentando
pra você eu queria ti dizer
que eu e a sala também gostou
de você

Tia agente vai sentir sua falta
porque não se esqueça de nos
fazer favor Mielma eu vou escrever
o nome de todos da nossa sala
Teramo Mielma Tcham.

Sujeito aluno S

26/6/12

Faça um texto, do tipo que você quiser e do gênero que
você escolher, com o tema "Eu, a escola e a escrita".

Eu a escola e a escrita

Dia 20 eu e os meus colegas começamos a fazer
parte de um projeto, Aprendizagem textual e escrita;

Aí eu aprendi coisas sobre a escrita,
poemas e textos e coisas que eu também não sabia.
também a Nayuma leu 1 poema para mim e os meus
colegas e um livro chamado de carta em carta
da editora Ana Maria Machado

Eu gostei muito de participar do projeto
Aprendizagem textual e escrita e de conhecer a
Nayuma !!!

DATAPEL

Escreva, em poucas palavras, o que você entendeu
do vídeo e da conversa de hoje (máximo: 1 parágrafo).

Hoje eu entendi que a escrita é
muito importante para se comunicar etc;

A Valéria se importa com a escrita e se
importa com a escola e tem pessoas que não
querem nem saber com isso.

25/06/2013

Escreva, em poucas palavras, sobre a conversa de hoje, pensando na escrita, em cartas e poemas.

Hoje eu aprendi que só usamos a língua informal com pessoas que temos mais intimidade como amigos e a língua formal com pessoas superiores a nós.

Anexo B – Poema “O Apanhador de Desperdícios”**O APANHADOR DE DESPERDÍCIOS**

Uso a palavra para compor meus silêncios.
Não gosto das palavras
fatigadas de informar.
Dou mais respeito
às que vivem de barriga no chão
tipo água pedra sapo.
Entendo bem o sotaque das águas.
Dou respeito às coisas desimportantes
e aos seres desimportantes.
Prezo insetos mais que aviões.
Prezo a velocidade
das tartarugas mais que a dos mísseis.
Tenho em mim esse atraso de nascença.
Eu fui aparelhado
para gostar de passarinhos.
Tenho abundância de ser feliz por isso.
Meu quintal é maior do que o mundo.
Sou um apanhador de desperdícios:
Amo os restos
como as boas moscas.
Queria que a minha voz tivesse um formato de canto.
Porque eu não sou da informática:
eu sou da invencionática.
Só uso a palavra para compor meus silêncios.

Anexo C – Livro “De Carta em Carta”

DE CARTA
EM CARTA

Ana Luiza S. Lima

Era uma vez um menino pequeno que morava numa cidade pequena. Acho até que não foi há muito tempo. Nem muito longe daqui. E que o menino não era tão pequeno assim. Mas ainda não sabia ler nem escrever.

Muita gente na cidadezinha não sabia, mesmo gente muito maior e mais velha do que ele.

A cidade era antiga e ficava na beira do mar. Tinha ruas estreitas, igrejas lindas e pracinhas. Tinha lembranças de um tempo de muita riqueza. Tinha fortes que não serviam para mais nada, mas antigamente tinham sido usados para defender a cidade dos ataques de piratas. Tinha casas coloniais de dois andares, com jardins em pátios internos e varandinhas cheias de vasos de flores. E em alguns lugares, essas varandas eram grandes, no segundo andar, por cima de uns arcos que se apoiavam nas calçadas em volta das praças e largos.

Um desses largos se chamava “Praça dos Escrevedores”.

Lá, debaixo das arcadas, ficavam as bancadas de trabalho dos homens que se encarregavam de escrever todas as coisas importantes que o pessoal da cidade precisava, mas não sabia — cartas, bilhetes, documentos.

Alguns escrevedores apoiavam as máquinas de escrever em cima de pequenas mesas, escrivaninhas ou até caixotes.

Outros ainda estavam começando na carreira — escreviam à mão — e cobravam mais barato. Mas todos passavam o dia ali, sentados em volta da praça, conversando e esperando fregueses.

Esta é a história de dois fregueses dos escrevedores. O menino Pepe e seu avô José.

Eles moravam na mesma casa, com o resto da família — mais quatro crianças, e os pais do menino. A mãe dele, Teresa, era filha do avô José.

De carta em carta

Ana Maria Machado

Todo dia, bem cedo, o pai e a mãe saíam para trabalhar. Os irmãos mais velhos saíam para a escola. Pepe ficava com o avô. Já tinha idade para ir ao colégio, mas não queria. Preferia fi-

car brincando e quase sempre faltava à aula. Dizia que precisava fazer companhia ao velho e os pais acabavam deixando.

O velho José tinha sido um ótimo jardineiro. Agora estava cansado, mas ainda fazia pequenos trabalhos com as plantas nas casas da vizinhança. E muitas vezes levava o neto junto, de ajudante.

Os dois eram muito amigos, mas também brigavam bastante. Eram muito parecidos — teimosos, impicantes. Discutiam por qualquer coisa:

— Capine este canteiro. Com capricho, hein... Não deixe nem um pouquinho de mato...

— Ah, vô, não gosto de capinar. Vamos fazer assim: o senhor limpa o mato e eu rego.

— Nada disso. Vai encharcar tudo. Você sempre bota água demais, afoga as plantas...

— O senhor é que traz o regador quase vazio, porque não agüenta carregar peso. As plantas vão acabar morrendo de sede, tá sabendo? Deixe que eu faço isso.

— Está me chamando de fraco? Dizendo que eu estou velho e não presto para mais nada?

— Mas está fraco mesmo... Só estou dizendo a verdade... Também não precisa se zangar à toa.

— Você é muito malcriado, isso sim. Vou contar para seu pai. Ele vai te botar de castigo, você vai ver só. Se não pedir desculpas, já, já, quando ele chegar eu vou contar tudo o que você faz, todo dia.

O menino não queria ir de castigo. Mas não ia pedir desculpas. Ficou quieto, ruminando a raiva. O avô continuava a resmungar:

— Todo dia é a mesma coisa. A maior falta de respeito. Nunca vi um menino de sua idade dizer essas coisas a um mais velho. No meu tempo, não tinha isso... Você está muito mal-educado. Se me disser mais uma coisa dessas, vai ver só...

Furioso, Pepe saiu de casa. Bateu o portão, mas não aliviou a raiva. Não podia responder ao avô, para não ir de castigo. Mas bem que tinha vontade. Se soubesse, dava um jeito de dizer uns desaforos a ele, mas sem falar.

Escrevia uma carta bem malcriada para o velho. Mas não sabia. E não estava com vontade nenhuma de ir à escola para aprender.

Saiu caminhando pela calçada. Xingou baixinho. Chutou uma lata vazia que estava no chão, mas a raiva não passou. Continuou andando. Até que chegou à Praça dos Escrevedores. E teve uma idéia.

Chegou bem perto de um dos homens que estava esperando fregueses diante de sua mesinha e perguntou:

— Bom dia, seu Miguel. Quanto custa escrever uma carta?

— Bom, depende do tamanho... — respondeu o homem. — Mas para quem é?

— Para mim mesmo. Quer dizer, é para eu mandar para alguém, mas eu é que quero que escreva.

— Por que não escreve sozinho?

— Ainda não aprendi.

Seu Miguel olhou bem para Pepe, achou que era uma tristeza um menino daqueles não saber escrever. Os mais velhos não tinham mais jeito, era muito difícil aprender agora – e tinham sido crianças no tempo em que não havia escola para todo mundo na cidade. Só que agora havia. Seu Miguel sabia que com isso ia perder os fregueses, mas achava bom ver a garotada estudando. E achava um absurdo pai e mãe que deixavam o filho faltar à aula. Então inventou uma condição e respondeu:

— Para menino da sua idade eu não cobro nada. Mas tem uma coisa: você tem que ir à escola um dia e vir me contar como é, porque eu tenho muita vontade de saber... Esse vai ser o seu pagamento.

Pepe não gostou muito da condição. Mas só tinha poucas moedinhas, numa caixa que tinha ficado em casa, e não queria gastar com escrevedor. Além disso, queria a carta logo. Então propôs:

— É uma carta bem curtinha. Pode escrever logo hoje e eu pago amanhã?

— Claro...

— Então escreva aí:

VOCÊ ESTÁ TÃO CHATO...

Seu Miguel escreveu. E perguntou:

— Só isso?

— Não, tem mais. Agora escreva:

VÁ PARA O INFERNO!

Ele escreveu. O menino estendeu a mão.

— Pronto, pode me dar. Eu levo para entregar.

— Não vai assinar? E botar num envelope?

— Ah, é, eu me esqueci... Então assine aí:

Pepe. E bote num envelope para José.

O homem fez o que o menino estava mandando e entregou o bilhete a ele, achando que era para algum amiguinho. Depois se despediram:

— Não se esqueça de sua promessa. Amanhã depois da escola passe aqui, hein... tem que me contar como é que foi.

— Passo, sim. Pode deixar.

No dia seguinte, bem cedo, quando a família foi tomar café, Pepe apareceu de uniforme e anunciou que ia à escola com os irmãos. Bem na hora de sair, entregou um envelope ao avô.

— Tome. É uma carta para você.

Seu José botou no bolso sem ler e foi para o jardim trabalhar.

Depois do almoço, fez uma pausa, caminhou até a praça e entregou o envelope a Seu Miguel:

— Por favor, eu recebi esta carta, mas não sei ler. Queria que o senhor lesse para mim. E depois me ajudasse a responder.

Seu Miguel logo reconheceu o que tinha escrito na véspera. Abriu e leu em voz baixa: “Você está tão chato... Vá para o inferno! Pepe.”

Olhou a cara cansada do velho e resolveu que não ia dizer aquilo para ele. Em vez disso, fingiu que estava lendo alguma coisa um pouco parecida. Assim, se o Pepe por acaso reclamasse depois, ele podia dizer que se confundiu. E leu:

— “Você está cansado. Vá para o inferno! Pepe.”

O velho suspirou e disse:

— Por favor, espere um pouco. Vou pensar na resposta.

Sentou num banco da praça. Daí a pouco voltou e perguntou:

— Posso pagar com flores? Não tenho dinheiro, mas meu jardim está bonito. O senhor escreve, eu trago umas flores num balde d'água, o senhor põe aí do lado e vai vendendo... Ganha até mais dinheiro do que se eu lhe pagasse.

Seu Miguel concordou.

Então o velho, que já tinha recebido algumas cartas na vida e sabia mais ou menos como elas costumavam ser, ditou um bilhete:

"Estimado neto:

Espero que esta o encontre bem de saúde. Por aqui vamos todos bem, graças a Deus. Teresa se queimou numa panela a semana passada e o Tonico deu uma topada numa pedra, mas não foi nada grave."

Depois coçou a cabeça, pensou um pouco, achou que já tinha dado notícias da saúde da família e não precisava muito mais, porque Pepe morava na casa e sabia de tudo isso.

Suspirou e continuou:

“Eu é que ando muito cansado, como você reparou — e eu que pensei que você nem ligava para mim... Tem horas que dá até vontade de parar, deitar e não levantar nunca mais. Ou, pelo menos, tirar uma soneca numa rede depois

do almoço. Mas com esse calor não ia adiantar nada. Se eu pudesse seguir seu conselho e ir para o inverno até que ia ser muito bom. Mas acho que todos os invernos ficam muito longe e custam muito caro. De qualquer modo, agradeço a lembrança.”

Quando chegou nesse ponto, o avô parou de ditar e disse:

— Agora eu sei que tem que botar aquelas coisas que ficam no final das cartas e eu não sei, aquele negócio de “queira aceitar” não sei o que lá, e “protestos de estima e consideração”. Uma vez eu recebi uma carta do governo e tinha isso. O senhor completa.

— Não precisa, não — disse seu Miguel. — Basta dizer “um abraço do seu avô...”

Seu José não concordou:

— Não, nada disso. Eu quero fazer as coisas direito. O menino precisa aprender como se faz. Ele tem que se educar, sabe?

Pensou melhor. Lembrou de algumas coisas e disse:

— Põe aí também:

“Você é um atrevido e um malcriadão, mas atenciosamente, seu avô.”

Seu Miguel achou que o menino merecia ouvir aquilo.

Escreveu direitinho o que o velho estava ditando. Depois, dobrou o papel, guardou o envelope e deu a seu José, que foi embora. Bem a tempo, porque Pepe já aparecia do outro lado da praça. Trazia uma manga madura na mão, foi oferecendo e explicando:

— Vim cumprir minha promessa e lhe contar como foi a escola. No pátio tem uma mangueira e na hora do recreio eu brinquei muito. Trouxe essa manga para você.

— E na aula? O que tinha?

— Só risquinhos e bolinhas. Fiz um monte de rabisco e umas bolotas com o lápis. A professora disse que era treino para letras. E que eu sou muito esperto. Ela prometeu que, se eu for de novo amanhã, ela me ensina a escrever “vovô”, então eu acho que vou. Só amanhã, mas vou.

No dia seguinte, na saída da escola, Pepe apareceu de novo na praça, com a carta do avô, para seu Miguel ler para ele.

O homem leu tudo o que estava escrito, sem mudar nada. O menino ouviu, fez cara de quem não estava entendendo.

Depois disse:

— Escreve aí: “VOCÊ É UM VELHO MALUCO.” E mais aquelas coisas no final, igual ele fez para mim: — “Mas, atenciosamente, seu neto.” O que é que isso quer dizer?

— Que ele pode ficar zangado, às vezes, mas gosta muito de você.

— Então põe igual pra ele.

Seu Miguel escreveu um tempinho, depois perguntou se queria que lesse logo para ver se estava bom. E leu:

Meu avô,

Eu gosto muito de você, mesmo se às vezes eu fico um pouco zangado e digo que você parece meio maluco. Desculpe.

Um abraço do seu neto,
Pepe.

— Você confundiu tudo — disse Pepe.

— Eu não pedi desculpas. Tire isso.

Seu Miguel tirou.

— E faltou o atenciosamente.

— Eu não escrevi atenciosamente, porque escrevi um abraço. Fica melhor, quando um menino escreve para o avô.

— Então por que ele me escreveu atenciosamente? Também quero...

— Por que ele é mais velho, de um tempo antigo, se usava assim... E também porque um dia ele recebeu uma carta que tinha isso, e ele quis repetir.

Pepe se admirou:

— Meu avô recebeu uma carta com essas coisas? Carta de quem? Quem escreve para o meu avô?

— Não sei. Algum amigo. Ou o governo.

— E o que o governo quer com meu avô?

— Alguma coisa de aposentadoria, talvez...

Pepe achou que já tinha perguntado coisa demais e ficou calado. Mas guardou a palavra. Se algum dia voltasse à escola, ia perguntar à professora.

Seu Miguel estendeu a carta para ele:

— O envelope é com você. Não disse que ia aprender a escrever Vovô?

— E aprendi.

— Pois então, mostre!

Pepe caprichou nos rabiscos e nas bolinhas.

— Pronto! — mostrou, orgulhoso.

Estava lá: VOVÔ

— Agora só falta me pagar a carta.

— Pagar?

— Claro. Do mesmo jeito. Você vai à escola e na saída vem me contar o que aprendeu.

No outro dia, quando Pepe apareceu, Seu Miguel já tinha lido a carta dele para o avô e escrito uma resposta – mas não podia contar como era, porque o menino só ia receber quando voltasse para casa.

Mas o escrevedor ouviu com atenção o menino contar sobre as novas letras e os números que estava aprendendo no colégio. E os dois conversaram sobre aposentadoria – porque a professora tinha explicado o que era.

— Meu avô está muito cansado, trabalhou a vida inteira, agora ele tem direito a uma aposentadoria – disse o menino. — Receber um dinheiro para descansar.

— Não é só isso – respondeu Seu Miguel. — A gente precisa saber se algum dia contribuiu, quer dizer, se ele tinha um emprego e se ele e o patrão pagavam todo mês alguma coisa para guardar um dinheiro para quando ele ficasse velho.

— Vou perguntar a ele – falou o menino, decidido.

Quando chegou em casa, recebeu a carta que Seu José tinha ditado em resposta. Logo reconheceu seu nome: Pepe. Bem do jeito que a professora escrevia. Ele ainda não conseguia fazer aquelas letras direito, mas já sabia que aquelas letras no envelope formavam o nome dele. O que estava lá dentro ele não sabia. Ia ter que levar para Seu Miguel ler no dia seguinte.

Mas sobre a aposentadoria, não precisava de carta. Ele e seu José podiam falar desde já. E começaram a conversar. Sem sair nenhuma discussão. Os pais de Pepe até se espantaram:

— O que houve com esse menino? Agora vai ao colégio todo dia e não discute mais com o avô...

Na saída da aula, passando na praça, Pepe descobriu que a nova carta do avô era assim:

Meu neto:

Espero que você continue bem. Eu ainda estou cansado e não passo muito bem com este calor.

Eu também gosto muito de você, mesmo quando fico zangado. Também mesmo. Gosto mesmo. Estou sentindo sua falta para me ajudar, mas estou muito satisfeito porque você está indo ao colégio e me escrevendo essas cartas tão direitinho. Fico muito orgulhoso do meu neto. Assim, daqui a uns tempos, eu nem vou precisar mais dos serviços do Seu Miguel. Você mesmo vai poder me ajudar numas cartas muito importantes que eu preciso escrever para o governo há muitos anos.

Atenciosamente,

Seu avô José.

Pepe ouviu e ficou quieto. Seu Miguel perguntou:

— O que vamos responder?

— Nada.

O escrevedor estranhou:

— Por quê? Não quer
mais ir à escola para pagar?

Pepe riu e explicou:

— Não, não é nada disso.

Eu vou à escola de qualquer
jeito, porque entrei no time
de futebol de minha classe e
amanhã tem um jogo bom. E
também porque a professora
está lendo um livro para a gente, todo dia um pedacinho, e eu que-
ro saber como é que a história continua. Mas é que eu ainda tenho
que pensar no que eu vou querer que você escreva.

Pepe pensou mesmo muito. Conversou um pouco com o avô,
fez umas perguntas à professora. Na saída da escola, veio ditar pa-
ra Seu Miguel a nova carta:

“Seu Governo,

Meu avô trabalhou a vida inteira e está muito cansado. Precisa descansar e não agüenta mais ficar suando no calorão do sol. Precisa se sentar para ficar olhando o mar, tomando água de coco e pensando na vida. Ou conversando e jogando dominó com os amigos, debaixo de alguma das árvores que ele plantou. Não quer se preocupar mais com trabalho.

Ele tem direito, sabe? E sabe também? Ele é o melhor jardineiro do bairro, venha só ver as flores e os canteiros. Pergunte a qualquer sobre os canteiros do Seu José. Mas agora ele não agüenta mais cuidar das plantas o tempo todo, tem horas que prefere descansar. E, se eu tiver que ajudar, acabo não indo à escola.

Quem disse que ele tem direito foi a minha professora. Ela é bonita e sabe muitas coisas. Ela ensina para muita gente. Pode até lhe ensinar, senhor Governo. Se você precisar aprender com ela, vou lhe explicar: a escola fica em frente à igreja e ainda tem umas carteiras vazias na minha sala. Mas no time de futebol, não tem lugar. Só se for no banco de reserva. Ou se o cara jogar mesmo muito bem.

Responda logo, porque meu avô José está velhinho e não agüenta mais esperar muito tempo.

Atenciosamente,

Pepe.”

Seu Miguel escreveu a carta. Aproveitou e mandou mais outra, dele mesmo, no mesmo envelope, explicando ao pessoal que cuida dos aposentados coisas que ele achou que faltavam.

Depois de umas semanas veio uma resposta, mandando seu José passar num posto de atendimento do governo. Pepe até quis ir junto, mas não queria faltar à escola e o avô acabou indo com seu Miguel mesmo.

Ainda foi preciso juntar um monte de cartas e documentos, mas no fim das contas seu José acabou conseguindo uma aposentadoria.

Ficou muito feliz, claro. Tão feliz que ficava contando para todo mundo que o neto dele é que tinha conseguido aquilo. Daí a um tempo, dois amigos dele vieram pedir a ajuda de Pepe que, a essa altura, já tinha aprendido a ler e escrever.

Pepe ajudou, é claro.

Depois vieram mais outros. Muita gente precisava. Pepe ficou até achando que, quando crescesse, ia ser escrevedor.

Mas também foi descobrindo outras coisas e tendo outras idéias.

Passou-se o tempo. Os dias viraram semanas, as semanas viraram meses, os meses viraram anos. O avô conseguiu descansar até o final de sua vida. Por invernos e verões.

Pepe foi crescendo e continuou estudando. Por muitos dias, semanas, meses e anos.

Mas depois não virou escrevedor. Foi trabalhar no posto de atendimento do governo, ajudando as pessoas que precisavam de aposentadoria e coisas assim.

Só que descobriu que gosta muito de escrever. Por isso, de vez em quando, ele escreve. Umas coisas que não são cartas. Misturando um pouquinho de lembrança com um tiquinho de invenção. Histórias. Como esta aqui.

Quem quiser que faça o mesmo.

Texto © 2002, Ana Maria Machado
Ilustrações © 2002, Nelson Cruz

Coordenação Editorial
Pascoal Soto

Revisão
Lucila Barreiros Facchini

Projeto Gráfico
Nelson Cruz

Diagramação
Matiz Design / Claudia Lopes Mendes

Fotolitos
Mergulhar Serviços Editoriais Ltda.

IMPRESSÃO E ACABAMENTO
Corprint Gráfica e Editora Ltda.

CIP-BRASIL CATALOGAÇÃO-NA-FONTE
SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS, RJ.

M129d

Machado, Ana Maria, 1941—
De carta em carta / Ana Maria Machado ; ilustrações, Nelson
Cruz. — São Paulo : Moderna, 2002
: il.

ISBN 85-16-03122-5

1. Literatura infanto-juvenil.
I. Cruz, Nelson, 1957—. II. Título.

02-0381.

CDD 028-5
CDU 087-5

Todos os direitos reservados

EDITORA MODERNA LTDA.
Rua Padre Adelino, 758 - Belenzinho
São Paulo - SP - Brasil - CEP 03303-904
Vendas e Atendimento: Tel. (0__11) 2790-1500
Fax (0__11) 2790-1501
www.moderna.com.br
2009
Impresso no Brasil