


UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO, INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

RITA DE CASSIA CONSTANTINI TEIXEIRA



**Escrita, Autoria e(m) Gêneros Discursivos: o Ensino de
Língua Portuguesa como espaço para a Constituição do
Autor**

RIBEIRÃO PRETO
2015

RITA DE CÁSSIA CONSTANTINI TEIXEIRA

Escrita, Autoria e(m) Gêneros Discursivos: o Ensino de Língua Portuguesa como espaço para
a Constituição do Autor

Dissertação apresentada ao Departamento de Educação, Informação e Comunicação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação.

Área de concentração: Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Soraya Maria Romano Pacífico

RIBEIRÃO PRETO
2015

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.

Constantini-Teixeira, Rita de Cássia

Escrita, Autoria e(m) Gêneros Discursivos: O Ensino de Língua Portuguesa como espaço para a Constituição do Autor. Ribeirão Preto, 2015.
(102 p. : il ; 30cm)

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Departamento de Educação, Informação e Comunicação, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP. Área de concentração: Educação.

Orientadora: Pacífico, Soraya Maria Romano

1. Educação. 2. Sujeito. 3. Interpretação e Autoria. 4. Discurso. 5. Gêneros Discursivos.

Nome: CONSTANTINI-TEIXEIRA, Rita de Cássia.

Título: Escrita, Autoria e(m) Gêneros Discursivos: o Ensino de Língua Portuguesa como espaço para a Constituição do Autor

Dissertação apresentada ao Departamento de Educação, Informação e Comunicação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação.

Aprovado em: _____

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição _____

Julgamento: _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____ Instituição _____

Julgamento: _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____ Instituição _____

Julgamento: _____ Assinatura _____

À minha família, que sempre nutriu as
minhas escolhas com muita paciência,
compreensão e carinho.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me guiado para junto de pessoas especiais que compreenderam minhas escolhas.

À professora Soraya, uma pessoa querida e cheia de luz com quem pude construir sentidos de alegria, do saber, do diálogo, e que, gentilmente, aceitou me acolher para que pudesse aprender a percorrer os caminhos da escrita e da leitura, agora com sentidos outros.

Aos professores do curso de Pós- Graduação em Educação que contribuíram para o enriquecimento do meu trabalho.

Aos professores do curso de Pedagogia/USP que sempre acreditaram nas minhas condições de aprendizagem, e incentivaram-me a escolher o melhor caminho.

À minha família, em especial a minha mãe, Vanilde, e ao meu esposo, Carlos Eduardo, que não mediram esforços e compreenderam com todo o respeito e a admiração a história que desejei trilhar.

Às minhas amigas do Grupo de Pesquisa “Discurso e Memória: nos movimentos do sujeito”, Juliana, Jacqueline, Mariana, Lólia, Aparecida Pin, Dayane, Elaine, Thaís, Ana Paula, Marina e Delma pela amizade construída e pelos momentos significativos de aprendizagem.

Aos meus amigos do curso de Pedagogia/USP, turma X, pela amizade e pelo incentivo no meu percurso educacional e profissional, em especial à Marina e à Beatriz, pela compreensão, pelo carinho e afeto.

A Raphael Pacola, pelo compromisso e dedicação durante toda a revisão de texto acadêmico da dissertação.

Aos alunos e à professora da escola-campo, envolvidos nesta pesquisa, pela compreensão da importância de uma pesquisa.

Ao Programa de Pós-Graduação desta Universidade.

A Palavra Mágica

Certa palavra dorme na sombra
de um livro raro.

Como desencantá-la?

É a senha da vida
a senha do mundo.

Vou procurá-la.

Vou procurá-la a vida inteira
no mundo todo.

Se tarda o encontro, se não a encontro,
não desanimo,
procuro sempre.

Procuro sempre, e minha procura
ficará sendo
minha palavra.

Carlos Drummond de Andrade

RESUMO

CONSTANTINI-TEIXEIRA, R. C. **Escrita, Autoria e(m) Gêneros Discursivos: o Ensino de Língua Portuguesa como espaço para a Constituição do Autor.** 2015. 102 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2015.

Este trabalho tem a finalidade de interpretar e problematizar, a partir de dois gêneros discursivos, a carta argumentativa e o artigo de opinião, o modo como os sujeitos-alunos assumem, ou não, a autoria para produzi-los. Neste trabalho não se pretende teorizar os gêneros e transformá-los em conteúdos escolares, mas, sim, analisar como o processo de escrita e autoria dos diferentes gêneros discursivos é construído, segundo as orientações do material escolar e das práticas pedagógicas de ensino. Para isso, observamos os gestos interpretativos de sujeitos-alunos, especificamente do Ensino Fundamental, ciclo II, 6º e 9º anos, de uma escola pública da região de Ribeirão Preto-SP. Adotamos os postulados Sócio-Históricos do Letramento e, também, as contribuições da Análise do Discurso Pecheuxiana. Com base nessa fundamentação teórica, sabemos que os sentidos não são neutros, tampouco a metodologia adotada. Construir condições para a assunção da autoria tem implicações teórico-metodológicas, as quais reclamam gestos de interpretação do analista do discurso. É a partir dessa posição discursiva que analisamos as produções escritas pelos sujeitos-alunos a fim de observar se eles ocupam a posição discursiva de autor na escrita dos gêneros discursivos em questão. Privilegiar o início e o fim do II Ciclo do Ensino Fundamental pode contribuir para refletirmos sobre o modo como a escola trabalha leitura, interpretação e produção de textos nesse período escolar que, a nosso ver, sustentará a relação que o sujeito-aluno construirá com a leitura e a escrita ao longo dos anos escolares e, talvez, para além da escola. As análises das produções textuais apontam um movimento dos sujeitos para a assunção da autoria, pois entendemos que os sujeitos-alunos autorizaram-se a construir argumentos para defender seus pontos de vista, por meio de mecanismos de convencimento que funcionaram e sustentaram os textos produzidos. Apesar de a escola trabalhar os gêneros como se fossem moldes, fora de uma situação social, de fato, razão de ser dos gêneros discursivos, podemos dizer que os sujeitos-alunos arriscaram-se na construção dos enunciados aproveitando a liberdade da escrita, mesmo que não seja para produzir o gênero discursivo solicitado pela professora, mas, mesmo assim, ocuparam a posição discursiva de sujeito-autor, compreendendo a escrita como uma prática social, e não apenas como uma atividade escolar presa às formas conteudistas e aos componentes estruturais de um determinado gênero discursivo.

Palavras-chave: Sujeito. Autoria. Discurso. Interpretação. Gêneros Discursivos.

ABSTRACT

CONSTANTINI-TEIXEIRA, R. C. Writing, Authorship and (in) Discourse Gender: Portuguese Language Teaching as space for Author's Constitution. 2015. 102 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2015.

This study aims to interpret and problematize, from two discourse genres, including argumentative letter and opinion paper, how subject' students assume, or not, authorship to produce them. In this study, it is not intended to theorize genres and turn them into school contents but analyze how the writing process and authorship of different discourse genres is built according to the guidelines of school supplies, and also of teaching practices. So, we notice interpretative gestures from subject' students, specifically from Elementary School, cycle II, 6th and 9th years, from a public school in Ribeirão Preto's area. We adopted socio-historic postulates from Literacy and also contributions of Discourse Analysis by Michel Pêcheux. Based on this theory, we know that senses are not neutral, nor the methodology we chose. Construct conditions for student's authorship assumption has theoretic and methodology implications, which ask interpretative gestures from the discourse analyst. From this discourse position we analysed student' subjects written productions to notice if they occupy discourse author's position when writing the genres in question. As we privilege beginning and end of cycle II from Elementary School, it could contribute to think how school teaches reading, interpretation and text production in this period that, for us, will sustain their relationship with reading and writing over their years at school, and maybe further on school. Text production analysis point a subject's movement to assume authorship, because we understood that subject' students allowed themselves to construct arguments to defend their point of view by persuade mechanisms that worked and sustained their text production. Although school teaches genres like molds, out of a social situation, in fact, reason for being discourse genres, we can say that subject' students risk in enunciation construction using their writing freedom, even they did not write the discourse genre asked for the teacher, even though, they occupied author discourse position, understanding writing as a social practice and not only a school practice stuck to content molds and structural components of a certain discourse genre.

Keywords: Subject. Authorship. Discourse. Interpretation. Discourse genres.

LISTA DE RECORTES

Recorte 1.....	65
Recorte 2.....	66
Recorte 3.....	66
Recorte 4.....	68
Recorte 5.....	68
Recorte 6.....	69
Recorte 7.....	69
Recorte 8.....	71
Recorte 9.....	71
Recorte 10.....	72
Recorte 11.....	74
Recorte 12.....	74
Recorte 13.....	76
Recorte 14.....	76
Recorte 15.....	79
Recorte 16.....	79
Recorte 17.....	80
Recorte 18.....	80
Recorte 19.....	81
Recorte 20.....	82
Recorte 21.....	82
Recorte 22.....	83
Recorte 23.....	84
Recorte 24.....	85
Recorte 25.....	86
Recorte 26.....	88
Recorte 27.....	89
Recorte 28.....	90
Recorte 29.....	91

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.	11
1. OS CAMINHOS QUE PERCORREM OS SENTIDOS.	18
2. OS SENTIDOS PARA ALÉM DAS ESTRUTURAS	31
2.1 GÊNERO DISCURSIVO: PARA ALÉM DE UMA FÔRMA.....	38
2.2 PROBLEMATIZAÇÃO ACERCA DOS GÊNEROS DISCURSIVOS NO CONTEXTO ESCOLAR	41
3. O CENÁRIO DE PESQUISA E AS CONDIÇÕES DE AUTORIA	45
4. AUTORIA E A DESNATURALIZAÇÃO DOS SENTIDOS DOMINANTES	52
5. SUJEITOS E SENTIDOS EM DISCURSO: ANÁLISES DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS	62
5.1 AS CARTAS: CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO SEGUNDO OS ENUNCIADOS.....	63
5.2 A ARGUMENTAÇÃO DESLIZANDO PARA A EXPLICAÇÃO.....	65
5.3 O USO RECORRENTE DO PRONOME DE TRATAMENTO “VOCÊ” NAS CARTAS ARGUMENTATIVAS	70
5.4 QUEBRA DO PODER DE ARGUMENTAÇÃO	73
5.5 FECHO: UM ELEMENTO FUNDANTE PARA SE ANALISAR	75
5.6 ANÁLISES SOBRE O ARTIGO DE OPINIÃO.....	77
5.7 POSICIONAMENTO A FAVOR (SIM)	79
5.8 POSICIONAMENTO CONTRA (NÃO).....	81
5.9 O PERCURSO DO SUJEITO PELAS FORMAÇÕES DISCURSIVAS	84
5.10 MANTENDO-SE NA PARÁFRASE.....	87
5.11 AS PROPOSTAS: ESPAÇOS PARA A AUTORIA	90
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
REFERÊNCIAS	96

INTRODUÇÃO

Não, não tenho um caminho novo.

O que tenho de novo

é o jeito de caminhar.

Thiago de Mello – (Os Estatutos do Homem)

Esta pesquisa objetiva realizar análises discursivas das produções textuais escritas por alunos do Ensino Fundamental, Ciclo II, mais especificamente do 6º ano e do 9º anos de uma escola pública municipal da rede regular de ensino, da região de Ribeirão Preto-SP. O trabalho analisa, segundo a perspectiva discursiva, como se estabelece a produção dos diferentes textos, no espaço público escolar, a partir dos seguintes gêneros discursivos: carta argumentativa e artigo de opinião.

Explorar a autoria dos temas que estão circulando nos discursos e colocar os sujeitos-alunos na posição de autores dos seus próprios discursos levam-nos a refletir sobre como a produção escrita é um meio de materializar a ideologia.

Já nos é percebido, ao longo de todo um trabalho em sala de aula, que determinadas práticas educacionais com atividades escritas permitem a (re)significação do processo de ensino e aprendizagem, ou seja, elas podem fazer do aluno um sujeito que estabelece relações de sentidos, que dinamiza os saberes e que compreende que a leitura e a escrita não devem ser pensadas como uma fôrma, pois, com as contribuições dos estudos linguísticos, sabemos que as atividades de linguagem são capazes de abrir múltiplas possibilidades de interpretação. Concordamos, então, que o trabalho com a leitura polissêmica, aquela que promove a disputa dos sentidos – vale destacar que essa leitura é sempre muito cerceada no discurso pedagógico do tipo autoritário (ORLANDI, 1996) –, e os gestos de interpretação podem gerar para os sujeitos oportunidades de ler, escrever, discursivizar e participar do processo sócio-histórico da construção de sentidos e, conseqüentemente, da construção da própria produção discursiva.

Apesar de a instituição escolar ser considerada a maior agência de letramento (KLEIMAN, 1995), nem sempre exerce o papel de fomentar valores acerca do ato de ler, pois nem sempre apresenta, aos sujeitos-alunos, diferentes portadores de gêneros textuais destinados a construir de modo coletivo o arquivo (PÊCHEUX, 2009) e, assim, garantir o

acesso à memória discursiva por meio do trabalho com múltiplas leituras em sala de aula e produzir sentidos, transpor esses sentidos na escrita e no processo de autoria.

Sabemos que, muitas vezes, a instituição escolar silencia o dizer do aluno (PACÍFICO, 2002) e impõe um discurso autoritário (ORLANDI, 1996) e monofônico, como se a leitura e as produções dos gestos interpretativos pudessem ser homogêneas, com sentidos únicos. No entanto a sala de aula é um espaço de múltiplos sentidos, de múltiplos dizeres, em que cada sujeito-aluno estabelece as suas relações de sentido que vão compondo seu dizer.

Por outro lado, quando o discurso escolar fundamenta-se no discurso do tipo autoritário, constatamos que o aluno não tem autonomia para construir sentidos outros, ou seja, o aluno continua num patamar em que segue caminhando em círculos. Segundo Souza (2013, p. 154),

Não adianta uma mudança dos lugares de enunciado se o discurso não se altera. Não basta uma alteração de roupagem se a alma continua a mesma. Como recurso de sobrevivência, o que temos visto é um ‘novo’ modelo de escola que tenta ‘seduzir’ os alunos, mas que conserva inalterado o espírito moderno. Lança-se mão de uma pedagogia que prega ‘motivar’ e ‘incentivar’ o aluno, apresentando os mesmos conteúdos de forma mais atraente, numa espécie de modernidade do espetáculo. Enfim, muda-se a cenografia, mas permanecem as falas e os atores, ou seja, o mesmo discurso.

Concordamos com a autora em que essa cenografia reclama por mudanças. Já não temos mais uma pequena parcela de alunos com acesso ao ensino, pois as portas das escolas foram abertas, as chaves foram retiradas e os corredores das escolas hoje se encheram de esperanças correndo pelas carteiras e várias mãos percorrendo os livros. A escola, hoje, é uma escola diferente, está rompendo com a ditadura corporal do senta e levanta, tentando romper com o cerceamento do dizer.

Fazendo uma analogia com o que escreveu Bakhtin (2011), ao estudar os gêneros discursivos, “a estrutura não se garante por si só”; assim é a escola, a sua estrutura física, também não mais se garante por si só. As carteiras enfileiradas, as grades e catracas, o sinal que disciplina o tempo, enfim, esses elementos estruturais não se garantem por si só. E, segundo a perspectiva discursiva, sabemos que estamos sempre na desordem, e estar na desordem é estar na incompletude; assim deve ser a escola, incompleta, a cada dia preenchendo um espaço vazado aqui, outro ali, e, nesse movimento, a escola e seus sujeitos vão tecendo novos discursos.

Nesse cenário, sim, o sujeito-aluno pode expor-se, contradizer, voltar a dizer, partindo em busca de novos sentidos e, então, desprende-se. E, ao desprender-se, deixa em seu texto

marcas da subjetividade que o tornam autor. Por isso, afirma Souza (2013), que o sujeito traz como marca da linguagem a alteridade, a qual se afasta da linearidade das estruturas prontas para modificar a dinâmica social, considerando que:

A alteridade que lhe constitui se caracteriza pela construção valorativa e ideológica, historicamente determinada, que lhe funda a subjetividade e o faz via linguagem. Somos produtos do processo ser, resultados do que temos sido. Essa combinação entre sujeito contingente e seu cenário reconfigura a dinâmica social (SOUZA, 2013, p. 147).

Com base nessas palavras e reflexões introdutórias que abordam o ensino, enfatizamos que este trabalho pretende ser dialógico já em sua base, isto é, na fundamentação teórico-metodológica, visto que buscamos nossa sustentação teórica na Análise do Discurso (AD) pecheuxiana e em seus seguidores brasileiros; nos postulados sócio-históricos do Letramento; e na teoria bakhtiniana sobre gêneros discursivos.

Segundo a Análise do Discurso, antecipamos que:

[...] a Análise do Discurso trabalha com a materialidade da linguagem, considerando-a em seu duplo aspecto: o linguístico e o histórico, enquanto indissociáveis no processo de produção do sujeito do discurso e dos sentidos que (o) significam. O que permite dizer que o sujeito é um lugar de significação historicamente constituído (ORLANDI, 2007, p. 37).

As práticas pedagógicas consideradas a partir de uma postura discursiva que historiciza os sentidos devem atentar-se para as questões históricas, para as condições de produção que a escola proporciona para que alunos e professores possam desenvolver o trabalho de escrita e de leitura, como, por exemplo, o controle imposto aos alunos para as leituras e escritas, até o funcionamento das bibliotecas como lugar de “castigo” imposto aos alunos “desobedientes”, que são levados à biblioteca não para pesquisar, mas, sim, para fazer cópias dos livros de literatura, ou resumos de livros, enfim, reduzindo a importância dos textos literários e da biblioteca, impossibilitando o olhar dos estudantes para os espaços de leitura como algo fundador para a constituição do autor.

Sobre as teorias do letramento, destacamos a teoria elaborada por Tfouni (1995), especialmente no tocante às questões relacionadas ao poder e à ideologia que perpassam a escrita:

Sabendo que a aquisição da escrita não é um acontecimento neutro, nem para o sujeito, nem para a sociedade, os estudos sobre o letramento relacionam

escrita a poder, mostrando como as questões sobre o letramento influenciam as relações sociais e de poder existentes na sociedade (TFOUNI, 1995, p. 20-21).

Atuar junto às redes municipais de educação, envolvendo a Educação Infantil, o Ensino Fundamental I e II, permitiu-nos apreciar as produções de texto dos sujeitos-alunos e observar que eles são capazes de produzir textos com alto grau de letramento, independentemente do grau de escolaridade, quando são colocados frente às questões que os envolvam nas práticas de leitura e de interpretação. Isso significa, conforme defende Tfouni (idem), que a escrita não é um ato neutro, pois a relação do sujeito com a escrita é afetada pela exterioridade, que compreende o outro (no caso de nossa pesquisa, professor e aluno); o OUTRO (interdiscurso); o contexto sócio-histórico, incluídas, aqui, as condições materiais de produção. Diante disso, parece-nos que não podemos pensar a escrita desvinculada de uma relação de poder, não apenas como aprendizagem de um código. Ainda segundo a autora,

O letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade. Dessa forma, o letramento não se restringe ao individual, como a visão de alfabetização, mas vai além, visto que os estudos sobre o letramento investigam as transformações que ocorrem numa sociedade que adquire o sistema escrito (TFOUNI, idem).

E sobre a teoria bakhtiniana, o que nos interessa é o modo como o autor russo concebe os gêneros discursivos. Segundo ele:

O estudo da natureza dos enunciados e dos gêneros discursivos é, segundo nos parece, de importância fundamental para superar as concepções simplificadas da vida do discurso, do chamado ‘fluxo discursivo’, da comunicação, etc., daquelas concepções que ainda dominam a nossa linguística (BAKHTIN, 2011, p. 269).

O envolvimento inicial com o tema desta pesquisa despertou-se durante um trabalho educacional como professora, em escolas públicas municipais, a contar de um período de quatorze anos. Nesse período, fomos cuidadosamente tentando envolver meus alunos no processo de constituição com a autoria.

Sabemos que a autoria instala-se no movimento de construção, não é dada de imediato. Por isso, acreditando sempre que os alunos fossem capazes de escrever textos para além de uma obrigatoriedade de nota, era muito enriquecedor vê-los ler seus próprios textos para toda a classe e pensar que, no começo de todo esse processo, a vergonha e o medo tomavam conta de todos. Com o tempo, todos os alunos foram envolvendo-se com a leitura e

na escrita, o que justificava as notas altas que eles tinham na minha disciplina. Por esse motivo, a direção da escola, quando não entendia por que os meus alunos tinham notas altas e nas outras disciplinas os mesmos alunos tinham notas baixas, solicitava-me uma explicação para saber, realmente, o que os alunos estavam lendo. Eu mostrava as produções para justificar as notas dos alunos, notas boas que atribuímos ao engajamento deles com a leitura e a escrita.

Além disso, havia a atividade chamada “Os leitores do dia”. Que cena mais linda, pequenos ou grandes eram leitores fantásticos, pois a cada dia era uma nova descoberta. Cada um podia ler o que lhe agradava, por isso pensamos: os alunos podem ler aquilo de que eles gostam? Arriscamo-nos a responder: podem e devem. A leitura deve ser vista como um deleite, e não apenas como uma obrigação; teremos muitas coisas para ler, futuramente, e a prática de leituras prazerosas contribuirá para a formação do leitor que terá de ler, um dia, livros não tão amáveis como devem ser os escolhidos nos anos escolares iniciais.

Dois movimentos foram de extrema importância nesses últimos anos de atuação como professora da rede municipal de ensino, pois eles nos levaram a perceber como os alunos são autênticos, são questionadores. O primeiro movimento ao qual nos referimos foi a produção de um “livro” sobre o tema “Drogas”, com uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental II, apresentado na “Feira de Leituras”, promovida pela Secretaria Municipal de Educação da cidade. Esse livro foi realizado em parceria com o professor da disciplina de História e o da disciplina de Português. Nesse processo, elegemos, em conjunto com a sala de aula, sobre qual droga seria importante tratarmos, e o álcool foi o elemento-chave da nossa trajetória de pesquisas.

Antes da produção textual final para compor as páginas do livro, os alunos fizeram pesquisas, que foram apresentadas à sala. Depois, os alunos visitaram uma casa de recuperação de alcoólatras e conversaram com os pacientes. Lá puderam fazer perguntas (elaboradas em sala de aula, numa roda de conversa), conhecer a vida e a história de cada paciente, acompanharam o funcionamento da casa e puderam sair de lá repletos de esperança para transformação do homem. Então, lindamente, escreveram sobre o tema, após a visita. Foi um trabalho enriquecedor e, mais uma vez, houve a constatação de que nossos alunos assumiram a função-autor (ORLANDI, 1996).

O segundo movimento foi a produção, no ano seguinte, mais uma vez com a parceria do professor da disciplina de História, para compor outro livro, sobre o tema “Biografias”, também apresentado na “Feira de Leituras”. Fizemos uma roda de conversa para explicar a importância da biografia. Trabalhamos perguntas para a nossa entrevista. Então os alunos

participaram de uma conversa calorosa com os escolhidos, pois se tratava de uma biografia de pessoas ainda vivas, o que os levou a envolverem-se ainda mais no processo de pesquisa e escrita. As conversas geraram bons momentos e, com isso, os alunos foram pensando nos temas para suas produções, escolhendo, também, fotos que os convidados permitiram-nos usar. Escolher as imagens acabou revelando momentos de subjetividade e de reflexão sobre a escrita. Ao final, um lindo e emocionante livro surgiu. Os entrevistados não acreditavam que tinham sido os alunos que escreveram os textos, foi emocionante. E uma pergunta surgiu por parte de um dos convidados durante a exposição do livro: quem deu os títulos? Resposta simples e plena de orgulho: os alunos!

Momentos em que todos os presentes nos eventos da “Feira de Leituras” puderam perceber a autoria que vigorou ali, naquelas páginas tão bem produzidas pelos alunos. Perceberam a criatividade e o posicionamento discursivo que eles assumiram e o compromisso com a escrita que os levou a não pensarem em notas, em obrigações de entrega, em tarefa escolar; pensaram apenas no que todos, fora da escola, pensariam sobre as próprias produções.

Podemos dizer que a prática pedagógica que envolve a produção textual integra a produção de novos sentidos, de um novo discurso emancipatório para o sujeito. Assim temos a contribuição de Orlandi (2008, p. 143), ao afirmar que “Atribuir um sentido é trabalho do imaginário, da ideologia: fazer laço, estabelecer relações, ordenar, classificar, comparar, transformar este novo que perturba em algo sempre já-lá [...]”.

Esse percurso na docência trouxe-nos até este estudo, que objetiva analisar as produções textuais de alunos dos 6º e 9º anos, pelo fato de o 6º ano tratar-se do início de um ciclo de etapa escolar, o 1º ano do Ensino Fundamental II. Do mesmo modo, justificamos nosso interesse pelos alunos do 9º ano, que estão concluindo o Ensino Fundamental II. Nossa hipótese é de observar como os sujeitos-alunos do 9º ano, última etapa do Ensino Fundamental II, ao produzirem seus textos, a partir do trabalho com os gêneros discursivos, bem como os sujeitos-alunos do 6º ano, relacionaram-se com a escrita num movimento de implicações das estruturas textuais apresentadas nos livros didáticos e nas orientações da prática pedagógica. Destacamos aqui que o nosso objetivo não é verificar se os alunos produzem os gêneros discursivos, tampouco padronizá-los, como fazem os livros didáticos, mas, sim, analisar como acontece o movimento e o funcionamento da escrita na produção dos gêneros discursivos e as implicações para a assunção da autoria.

Embora saibamos que grau de letramento não está relacionado diretamente ao grau de escolaridade (TFOUNI, 1995), temos de considerar que os anos escolares devem colaborar

para o desenvolvimento da escrita dos alunos. Os dados poderão confirmar, ou não, nossa hipótese, pois ela poderá levantar indícios para pensarmos a posição discursiva que os sujeitos-alunos assumiram no decorrer da construção dos próprios textos.

É nesse contexto que esta pesquisa insere-se. Para realizá-la, construímos este trabalho de Mestrado, que se materializa nesta escrita, da seguinte maneira: no capítulo 1, apresentamos os conceitos fundamentais da Análise do Discurso pecheuxtiana. No capítulo 2, observaremos como a teoria bakhtiniana trata os gêneros discursivos, tendo em vista construir um diálogo com os conceitos da Análise do Discurso.

No capítulo 3, trataremos da metodologia de pesquisa utilizada para observarmos as condições de produção dos textos, pois ela também é parte do processo de análise. No capítulo 4, seguiremos com as análises das produções textuais das salas onde coletamos os dados que constituem nosso corpus. As produções textuais foram construídas a partir de dois gêneros discursivos, Carta Argumentativa e Artigo de Opinião, com base no trabalho realizado pela professora da sala.

Encerramos com as Considerações Finais, as quais nos permitem refletir sobre a pesquisa como um todo e, desde já, coloca-se aberta na perspectiva de que seja passível de novos posicionamentos e questionamentos. Como não poderiam faltar, apresentamos as referências, fundamentais para o processo de constituição da escrita da pesquisa.

1. OS CAMINHOS QUE OS SENTIDOS PERCORREM

*No meio do meu caminho
tem coisa de que não gosto.*

Cerca, muro, grade tem.

No meio do seu, aposto, tem uma pedra também.

Pedra? Ou ovo?

Fim do caminho?

Ou caminho novo?

Ana Maria Machado – (Abrindo Caminho)

Ao olharmos para as produções textuais dos sujeitos-alunos, sejam elas escritas ou orais, debruçamo-nos a entender como o processo de constituição textual acontece e por qual posicionamento discursivo-ideológico o sujeito é interpelado para produzir o próprio discurso, lembrando que o discurso não é algo inaugural, pois ele está sempre sendo capturado por outros sentidos que compõem as vozes de outros discursos.

Para compreendermos melhor o processo de constituição dos textos, sejam eles orais ou escritos, convidamos o leitor a pensar em alguns conceitos basilares da Análise do Discurso (AD) e sobre as práticas de ensino e aprendizagem que circulam nas nossas escolas, de modo necessário para que se possa entender o funcionamento do discurso.

A Análise do Discurso de matriz francesa é um campo de conhecimento fundado por Michel Pêcheux, no final dos anos 1960, e traz três pilares teóricos de sustentação: o Materialismo Histórico, a partir de uma releitura que Althusser faz das obras de Marx. Entende-se que toda história traz consigo marcas das ideologias que vão capturando os discursos, logo a ideia de transparência e evidência do sentido passa a ser criticada, não mais apontando para um sentido único, como a evidência pronta e acabada, mas aquela de forma questionável.

A história está dada, colocada, mas a “Análise do Discurso trabalha justamente no lugar desse ‘aparentar’, criando um espaço teórico em que se pode produzir o ‘deslocamento’ dessa relação” (PÊCHEUX, 2008), analisar como o discurso movimenta-se diante dos fatos, pois o mundo tem urgências, os fatos acontecem numa relação descontínua, numa desordem.

No campo da Linguística, fundamentada nos estudos de Ferdinand de Saussure, estabelecendo-se uma separação entre língua e fala. Então, a partir dessa posição, Pêcheux propõe compreender que língua e discurso não mais acontecem de forma indissociada ou fragmentada.

Michel Pêcheux (2008, p. 7) “propôs uma forma de reflexão sobre a linguagem que aceita o desconforto de não se ajeitar nas evidências e no lugar já-feito. Ele exerceu com sofisticação e esmero a arte de refletir nos entremeios”, e esse movimento coloca-nos na inquietude da compreensão, na inquietude de não considerar um mundo semanticamente estabilizado, como ele mesmo assegura, ou seja, refletir sobre a linguagem e suas formas confortáveis.

Acreditamos que essas formas confortáveis estão em todos os espaços “estabilizados”, e “supõe-se que todo sujeito falante sabe do que fala, porque todo enunciado produzido nesses espaços reflete propriedades estruturais independentes de sua enunciação” (PÊCHEUX, 2008), mas, ao ser tomado por esses espaços “estabilizados”, o sujeito já está produzindo sentidos outros.

E, para vincular o conjunto da Análise do Discurso, tem-se a Psicanálise. Com base na leitura que Lacan faz das obras de Freud, tem-se que o sujeito é constituído de forma fragmentada, pelo inconsciente, podendo assumir, portanto, várias posições discursivas.

Pêcheux (2008, p. 45), ao ler a obra “O Capital”, de Karl Marx, mostra-nos mais uma contribuição que Althusser faz quando aponta que podemos pensar além do sentido semanticamente estabilizado, e que o discurso pode ter sempre outro sentido.

Foi a partir de Freud que começamos a suspeitar do que escutar, logo do que falar (e calar) quer dizer: que este ‘quer dizer’ do falar e do escutar descobre, sob a inocência da fala e da escuta, a profundidade determinada de um fundo duplo, o ‘quer dizer’ do discurso inconsciente.

Colocamos as contribuições para pensarmos sobre o ensino e as práticas de ensino e aprendizagem que o sistema educacional oferta aos sujeitos-alunos, pois, a partir do livro didático, das apostilas, das provas institucionalizadas devemos, enquanto professores e formadores de opinião, suspeitar de todo discurso legitimado, e estar com os ouvidos sempre atentos para a escuta de todo e qualquer sentido. Essas bases teóricas proporcionam à teoria da Análise do Discurso condições de interpretar os sentidos e de analisar o discurso, entendido por Pêcheux (2009) como efeito de sentidos entre locutores.

A teoria não busca o verdadeiro sentido dos discursos, não busca um conceito fechado, pronto e acabado por trás dos textos, como nos pontua Orlandi (2001), porque considera que o sentido sempre pode vir a ser outro, dependendo da relação dos interlocutores e deles com o objeto discursivo.

Para tanto, o conceito de Sujeito da Análise do Discurso Pecheuxtiana não se refere a um sujeito empírico, mas a uma posição discursiva que constrói o seu discurso a partir de outros discursos, produzidos por outras posições, nos mais variados lugares sociais. Temos, desse modo, que todo discurso é interpelado por outros discursos já construídos, por isso o Sujeito da Análise do Discurso (AD) não pode ser considerado individualizado, mas um ser social, no qual ecoam vozes indicativas de determinada posição social e ideológica. Compreendemos que “não há discurso sem sujeito. E não há sujeito sem ideologia. Ideologia e inconsciente estão materialmente ligados.” (ORLANDI, 2001, p. 47), e, por isso, o inconsciente deixa marcas na língua, e elas se materializam no discurso.

De acordo com Pereira (2013, p. 46), “O sujeito, ao produzir sentidos, muitas vezes, acredita ter inventado tais ideias, ou seja, pensa ser ele a origem do que diz. No entanto, apoia-se em muitos outros sentidos já ditos para produzir seu discurso”. O objeto de estudo da Análise do Discurso é o Discurso, e olhar para o Discurso é considerar o movimento social da história na língua e o modo como sujeitos e sentidos são afetados por esse movimento. Isso implica refletir sobre como o sujeito identifica-se com determinados sentidos e não com outros.

A identidade do sujeito está implicada no próprio Discurso e pode levar o sujeito a construir sentidos com os quais se vê envolvido, sem perceber que os discursos não são neutros e sem se dar conta de que ele não é origem de seu dizer, pois está preso à ilusão de sentido único (PÊCHEUX, 2009).

O Discurso está filiado ao jogo do equívoco, das falhas, e com essas falhas inscreve-no dizer, por sua vez. Continuamos a pensar sobre identidade quando Pereira (2013) explica-nos que:

O conceito está relacionado aos sentidos com os quais o sujeito se identifica. Ao enunciar determinados sentidos, o sujeito se inscreve numa formação discursiva específica, passando a falar de um lugar que aprova aqueles sentidos, estando, pois, perpassando pelos sentidos que podem e devem ser ditos em determinado contexto sócio-histórico (PEREIRA, 2013, p. 158).

A Análise do Discurso, ao conceber que o processo de produção de sentidos não ocorre de modo literal, como se a língua fosse um produto e o emissor enviasse uma

mensagem ao receptor que a decodificaria sem levar em conta a exterioridade, propõe-se a construir escutas que nos levam a entender que, conforme Orlandi (2001, p. 34),

A Análise do Discurso se propõe construir escutas que permitam levar em conta esses efeitos e explicitar a relação com esse ‘saber’ que não se aprende, não se ensina, mas que produz seus efeitos. Essa nova prática de leitura, que é a discursiva, consiste em considerar o que é dito em um discurso e o que é dito em outro, o que é dito de um modo o que é dito de outro, procurando escutar o não-dito naquilo que é dito, como uma presença de uma ausência necessária. Isso porque só uma parte do dizível é acessível ao sujeito, pois mesmo o que ele não diz (e que muitas vezes ele desconhece) significa em suas palavras.

Dentro desse campo teórico analisaremos, também, os sentidos das produções textuais, logo nos próximos capítulos, para pensarmos questões sobre o funcionamento discursivo, as condições de produção, a posição discursiva que o sujeito se inscreve, bem como as marcas linguísticas do discurso na produção dos sentidos e na materialização da linguagem.

Vale ressaltar que o processo de constituição dos sentidos sustenta-se em formações ideológicas, como se fosse natural. E, como afirma Orlandi (2001, p. 46), “este é o trabalho da ideologia: produzir evidências, colocando o homem na relação imaginária com suas condições materiais de existência”. E, nesse sentido, a relação entre a ideologia e a produção do discurso não se separa, estão em constante movimento, numa relação dialética.

De acordo com Pêcheux (2009), a atuação da ideologia é tão forte que leva o sujeito a acreditar que os sentidos estão ali, prontos e de modo evidente. Por isso, para compreender os sentidos que aparentam ser “óbvios”, faz-se necessário interpretar para além das palavras, considerar o contexto sócio-histórico e a ideologia que os sustentam.

Orlandi (2007, p. 31) considera que:

[...] podemos dizer que não há discurso sem sujeito nem sujeito sem ideologia. A ideologia, por sua vez, é interpretação de sentido em certa direção, direção determinada pela relação da linguagem com a história em seus mecanismos imaginários. A ideologia não é, pois, ocultação, mas função da relação necessária entre a linguagem e o mundo. Linguagem e mundo se refletem, no sentido da refração, do efeito (imaginário) necessário de um sobre o outro. Na verdade, é o efeito da separação e da relação necessária mostrada nesse mesmo lugar.

A linguagem constitui-se na e pela exterioridade; portanto os sentidos que circulam nos espaços sócio-ideológicos produzem seus efeitos, ou seja, os sentidos dos discursos materializam-se na língua e (re)constroem outros sentidos, o que nos leva a entender a tessitura discursiva como uma produção de múltiplos sentidos sempre afetados pela ideologia,

pela história, pelas relações de produção, pela relação desigual de saber e de poder que moldam a realidade social e política na qual os sujeitos estão inseridos.

Todas essas considerações foram formuladas por Pêcheux (2009, p. 74), em “Semântica e Discurso”, que se dedicou a elaborar a teoria discursiva não mais pensada como uma maquinaria, tal qual o fez em sua obra *Análise Automática do Discurso*, mas, sim, considerando o processo de formação ideológica. Ele escreve que:

Em um momento histórico dado, as ‘formas ideológicas’ em presença cumprem, de maneira necessariamente desigual, seu papel dialético de matéria-prima e de obstáculo com relação à produção dos conhecimentos, à prática pedagógica e à própria prática política do proletariado (PÊCHEUX, 2010, p.74).

Como nos mostra uma leitura sobre os escritos de Pêcheux (2009, p. 132), a Ideologia não é o único elemento para a constituição das Formações Ideológicas de reprodução, as condições econômicas também determinam uma formação social para a constituição de novas Formações Discursivas. E ressaltamos que, por isso, a ideologia não se aplica a uma única região, classe, ou grupo, pois:

Isso equivale dizer que não há, na luta ideológica (bem como nas outras formas da luta de classes), ‘posições de classe’ *que existam de modo abstrato e que não sejam aplicadas* aos diferentes ‘objetos’ ideológicos regionais das situações concretas, na Escola, na Família, etc. É aí, na verdade, que o vínculo contraditório entre reprodução e transformação das relações de produção se liga ao nível ideológico, na medida em que não são os ‘objetos’ ideológicos regionais tornados um a um, mas sim o próprio desdobramento em regiões (Deus, a Moral, a Lei, a Justiça, a Família, o Saber etc) e as relações de desigualdade-subordinação entre essas regiões que constituem a cena da *luta ideológica de classes* (PÊCHEUX, 2009, p. 132).

Esses mecanismos teóricos levam-nos a entender que a ideologia tem um funcionamento histórico e está relacionada às condições de produção materiais, e seu lugar de atuação é na língua, mais especificamente nas produções discursivas.

A Ideologia é um posicionamento discursivo que afeta o sujeito, o qual passa a assumir um posicionamento social, político, histórico e cultural como se fosse óbvio tal posicionamento. Por exemplo, ao pensarmos na sociedade trabalhista, as produções discursivas trazem marcas linguísticas que nos indiciam a posição de patrão e de empregado; em um contexto escolar, as posições marcadas, discursivamente, de alunos e professores.

A Análise do Discurso não concebe a linguagem como algo neutro e transparente, e, por esse motivo, nós, professores, não podemos compreender e apreciar a linguagem apenas como uma composição homogênea para todos os sujeitos-alunos de uma dada língua, pois as ideologias, a todo o tempo, a partir das leituras e dos gestos interpretativos, materializar-se-ão nas Formações Discursivas, interferindo no processo de construção dos sentidos.

Assim as formações discursivas constituem os espaços nos quais o sujeito deixa marcas, atos falhos, indícios que podem levá-lo a um discurso transcorrido por outras Formações Discursivas que se consolidarão de maneira coletiva. As Formações Discursivas são porosas, não são homogêneas, tampouco fechadas. Logo os discursos podem ser perpassados por outras Formações Discursivas, sustentadas por outras Formações Ideológicas.

Tomando por base essa relação, podemos pensar que a Formação Discursiva está a todo o momento movimentando-se com a Formação Ideológica, e que esse movimento admite a constituição de novos sentidos dentro dos discursos constituídos a partir da materialização dessas novas Formações Discursivo-Ideológicas.

Podemos, agora, compreender o conceito de Formação Imaginária, a qual está sempre presente nas relações dos interlocutores que, no processo discursivo, criam a imagem de si, do outro e do referente, estabelecendo relação com o contexto sócio-histórico e a memória discursiva.

Sempre estamos interpretando quando o outro fala; qual posição o sujeito está ocupando e, igualmente, de qual objeto discursivo ele está fazendo-se valer para edificar o discurso. Desse modo as identidades vão demarcando-se e mobilizando-se na criação e nos efeitos dos sentidos. As propagandas publicitárias, por exemplo, utilizam-se desses mecanismos para compor as criações e conseguir expandir um mundo que atrai o telespectador. No exemplo “Vem pra rua, porque a rua é a maior arquibancada do Brasil”, a propaganda, inicialmente criada pela marca de automóveis Fiat, deslizou para outro contexto na época da Copa das Confederações de 2013, momento em que todos os brasileiros deveriam vir para a rua e comemorar a aproximação da “Copa do Mundo” (a ocorrer no ano seguinte) juntos.

No entanto a mesma imagem gerou outros efeitos de sentido, em que os brasileiros tornaram-na mais convidativa, utilizando as redes sociais para chamar o povo a ocupar as ruas, mas, dessa vez, para protestar contra os abusos políticos que estavam prejudicando o país, naquele determinado contexto sócio-histórico.

Essa projeção de imagens aponta para outros efeitos de sentido e coloca-nos a pensar sobre o que significa vir para as ruas, em relação ao automóvel, ao povo comemorar os jogos

ou reivindicar mudanças políticas. As Formações Ideológicas materializaram-se para outras Formações Discursivas que sustentaram a construção dos sentidos e a relação dos interlocutores com o objeto discursivo.

A mobilização causada pela propaganda fez com que fosse retirada dos canais televisivos, pois a chamada para ir à rua comemorar os jogos não gerou o efeito que o governo pretendia, isto é, a imagem de que haveria identificação do brasileiro com a “Copa das Confederações” e a “Copa do Mundo” não constituiu a formação discursiva dominante, imaginada pelo governo, e remeteu a um discurso outro para o povo brasileiro, o das marchas pelas ruas em movimentos de protesto.

As Formações Imaginárias estão relacionadas ao mecanismo de antecipação, que sustentam a produção dos sentidos. No exemplo dado, podemos dizer que o mecanismo de antecipação utilizado pelos políticos, de tentar conseguir a adesão da população para a “Copa”, ou aquele imaginado pela mídia publicitária, em conseguir vender mais carros, ou seja, colocar mais carros da marca Fiat nas ruas, foi diferente do mecanismo de antecipação utilizado por muitos brasileiros, que, diante do enunciado “Vem pra rua”, instauraram outra formação discursiva.

A nosso ver, esse exemplo colabora para compreendermos que os sentidos nunca estão prontos e acabados, pois as Formações Imaginárias podem autorizar a criação de outros sentidos, que circularão em outras Formações Discursivas. As condições de produção implicam, de acordo com Orlandi (2001, p. 41), que: “Pensando as relações de forças, as de sentidos e as de antecipação, sob o modo do funcionamento das formações imaginárias, podemos ter diferentes possibilidades regidas pela maneira como a formação social está na história”.

Isso é possível porque o sujeito não é homogêneo, não ocupa uma única posição social. Ele se vale de muitas formações imaginárias, discursivas e ideológicas para produzir discursos. A partir dessas considerações, dialogando com os estudos de Mikhail Bakhtin e com os estudos da Análise do Discurso, Jacqueline Authier-Revuz apresenta a noção de heterogeneidade, opondo-se à de homogeneidade, ao defender que o sujeito e os sentidos são heterogêneos, que há várias vozes constituindo as relações sociais.

A produção de sentidos reclama, também, levarmos em consideração a noção de Memória Discursiva, que é social e coletiva. A “noção de memória discursiva, cunhada inicialmente por Courtine (1981), não se refere a lembranças que temos do passado, às recordações que um indivíduo tem do que já passou” (FERNANDES, 2008, p. 45). A Memória Discursiva remete a vários dizeres ditos antes, ela é necessária para compor a

materialidade de outros discursos, como menciona Pêcheux (1999). Os discursos representam um coletivo, seja ele qual for, popular, elitista, de jovens, de crianças, de profissionais de várias áreas, enfim, cada qual está arraigado de Ideologia que funcionará na estrutura do discurso e proporcionará uma construção de uma memória social e coletiva.

Fernandes (2008), para explicar a noção de Memória Discursiva, recorre ao significante “terra”, em que o termo utilizado pelo movimento dos “Sem-Terra” sinaliza para as dificuldades encontradas por esse coletivo na tentativa de obter um espaço para morar e trabalhar. Nesse caso, a materialidade do fato advém de uma interdiscursividade que reflete as condições sócio-históricas, culturais, políticas que os sujeitos estão vivenciando e, por conseguinte, eles criam um discurso que se consolidou antes no já-dito da memória social e coletiva. Esse é o momento de atualização do arquivo pelo sujeito, pois é nesse trabalho de atualização e de memória que o sujeito constrói outros sentidos originais para se pensar nas conjunturas sócio-históricas que formam a exterioridade refletida nas relações dos sujeitos (ROMÃO; PACÍFICO, 2006).

Podemos recorrer, por exemplo, à literatura e analisar como a memória discursiva atua na construção dos sentidos na Fábula “A cigarra e a formiga”, já reescrita por vários autores, mas que em quase todas as versões enfatizam a baixa produtividade da cigarra, personagem da fábula que vive cantando e não pensa no resultado que o trabalho “duro” dará a ela, gerando um sentido de que o trabalho árduo é que dignifica o homem, e que quanto mais ele produz, sem pensar no lazer, nas condições de segurança, na subserviência para com o patrão, melhores condições de vida terá. Ou, então, a ideia de que todo sujeito que vive de outros meios de trabalho, que não seja o braçal, como, por exemplo, o artístico, não ganhará muito dinheiro.

Várias vozes percorrem dentro dos livros infantis, deixando os espaços vazados, como afirma Bragatto Filho (1995), ao considerar que o leitor deve constituir-se durante a leitura, e pensar que essas obras literárias refletem formações-ideológicas, muitas vezes dominantes, que nos levam a pensar como os sujeitos-leitores dessas obras estão construindo a Memória Discursiva que sustentará seus próprios discursos.

As versões da fábula “A cigarra e a Formiga” reforçam a ideia de dominação, que podem interferir na construção de uma memória discursiva sobre o que significa ser um bom trabalhador ou ser um trabalhador preguiçoso, ou seja, há um embate, um conflito nessa relação de poder que muitas vezes a escola silencia, e, não abre espaço para o encontro em que muitas vezes se encontram dentro de um mesmo texto, ou seja, podendo gerar conflito,

mas, onde há conflito e disputa dos sentidos, não há controle. E, por isso tenta-se, então, abafar as outras vozes que estão tentando a ecoar um sentido novo.

Um texto sempre é construído a partir do diálogo que ele estabelece com outros textos, com outras vozes que se cruzam no seu interior, nas suas bordas e, principalmente, nas suas margens. Sendo assim, afirma Orlandi (2001, p. 32) que a Memória Discursiva:

[...] vem pela história, que não pede licença, que vem pela memória, pelas filiações de sentidos constituídos em outros dizeres, em muitas outras vozes, no jogo da língua que vai-se historicizando aqui e ali, indiferentemente, mas marcada pela ideologia e pelas posições relativas ao poder-traz em sua materialidade os efeitos que atingem esses sujeitos apesar de suas vontades. O dizer não é propriedade particular. As palavras não são só nossas. Elas significam pela história e pela língua.

Nessa relação, abre-se o espaço para os gestos de interpretação, não como elemento e estrutura fechada, como muitas vezes, aparecem nos livros didáticos, mas, sim, considerando-se o funcionamento do discurso e as marcas linguísticas (indícios, deslizamentos, atos falhos) que permanecem carregadas de ideologia e afetam a produção de sentidos.

As instituições de ensino, como mais um espaço de construção de sentidos, proporcionam a oportunidade para que os alunos possam colocar a organização da produção textual, seja oral ou escrita, em funcionamento. Para os analistas do discurso, os quais se pautam nesse referencial teórico para entender toda essa problemática, o que realmente importa é o funcionamento do discurso, e não suas amarras estruturalistas que classificam os atos de linguagem, os elementos da comunicação em compartimentos fechados.

O discurso institucionalizado pode receber algumas denominações tipológicas, segundo Orlandi (2001), dentre eles: religioso, jornalístico, político, pedagógico, médico, científico, didático, terapêutico. Também temos as diferenças entre disciplinas, que podem articular-se com as tipologias: o discurso histórico, o sociológico, o antropológico, o biológico, o da física. E outros, que trazem diferenças relativas a estilos, como o barroco, o renascentista, ou também diferenças de gênero, como a narrativa, a descrição, a dissertação, bem como as subdivisões no interior das categorias, por exemplo, no campo da política e da história com o neoliberal, o marxismo. Mas o principal é atentarmos para não concluirmos essa lista, pois existem muitas ramificações para se pensar os tipos e os subtipos de critérios pelos quais se constituem as tipologias na Análise do Discurso, segundo a mesma autora.

Nas análises, o analista deve ler e interpretar o que caracteriza o discurso e como a linguagem está funcionando, e não se prender às tipologias textuais, propriamente ditas. No

caso da escola, muitas vezes, quando o sujeito- aluno produz um texto, o professor pode não fazer uma análise direcionada ao funcionamento da linguagem, às condições de produção do sujeito-aluno, e tampouco para a produção de sentidos. Entretanto visa, especificamente, a avaliar se o aluno colocou todos os itens exigidos pela forma estrutural de uma determinada tipologia textual, ou seja, se a produção baseia-se numa carta pessoal, conduz o olhar apenas para ver se tem data, local, saudação, corpo do texto, despedida e assinatura. Não queremos dizer que esses elementos estruturantes não sejam importantes, mas eles não são capazes de produzir muitos sentidos por si só; é importante que todo o texto esteja direcionado para uma prática de produção, que tome como referência elementos constitutivos de modos diferentes do funcionamento do discurso.

Orlandi (2001) salienta que o que interessa são as propriedades internas ao processo discursivo, e, para isso, procurou estabelecer um critério para distinguir diferentes modos de funcionamento do discurso. Dentre eles, há:

Discurso autoritário: aquele em que a polissemia é contida, o referente está apagado pela relação de linguagem que estabelece e o locutor se coloca como agente exclusivo, apagando também sua relação com o interlocutor;

Discurso polêmico: aquele em que a polissemia é controlada, o referente é disputado pelos interlocutores, e estes se mantêm em presença, numa relação tensa de disputa pelos sentidos;

Discurso lúdico: aquele em que a polissemia está aberta, o referente está presente como tal, sendo que os interlocutores se expõem aos efeitos dessa presença inteiramente não regulando sua relação com os sentidos (ORLANDI, 2001, p.86).

Para entendermos melhor, o discurso autoritário não abre espaço para o outro manifestar a opinião e nem se posicionar como autor do próprio discurso. O sujeito acaba preso a uma ideologia que não lhe permite encontrar outras possibilidades de produção de sentido. Já no discurso polêmico o interlocutor participa da disputa dos sentidos, embora eles sejam controlados. No discurso lúdico, o interlocutor é livre e tem espaço para criar novos discursos, o referente não é disputado, o sentido pode ser qualquer um.

Diante do exposto, é possível observar que o funcionamento do discurso, a partir das tipologias, constitui-se sempre na relação dos sujeitos com os sentidos, articulados às deliberações sócio-históricas e políticas. Devemos pensar em como a escola, que é uma instituição social, que deve ir além das amarras burocráticas, pois, acima de tudo, deve ser um ambiente de aprendizado e de convivência, abre espaço para o funcionamento das tipologias discursivas, se privilegia uma e interdita outra, e qual o sentido que nós, professores, estamos dando para esse novo olhar, o qual deveria ser de investimento na compreensão do

funcionamento do processo do discurso, e não no ensino da língua como um produto. Essa é uma reflexão que não se cala, que não se fecha diante do sistema educacional que vêm enfrentando as escolas públicas e particulares de nosso país.

Pensando no sistema educacional que administra todo o percurso educacional do nosso país, professores e alunos vivem paradoxos em constantes conflitos, mas que, ao mesmo tempo, fecham-se, e, a partir desse silenciamento, o resultado do comportamento, muitas vezes, é a consequência de como a nossa sociedade escolar constitui-se no próprio discurso.

Sabemos que a linguagem é constitutiva do sujeito e que necessitamos, enquanto professores, de valorizar toda a manifestação de linguagem, seja ela visual, pictórica, musical, verbal, bem como as variações linguísticas que constituem a língua. Pensando sobre esse aspecto, temos como um dos documentos que acompanha o sistema educacional os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), nos quais professores, alunos e gestores encontram diretrizes de trabalho para o ensino e a aprendizagem.

Com efeito, essa política de programa que visa a assegurar a qualidade do ensino, com base nos PCNs, traz algumas considerações que podemos ponderar, já que elas circulam nas escolas. Os PCNs estão dados, porém podem ser questionados, sim, a fim de que não mais sejamos considerados como consumidores que esperam receitas prontas, tanto dos PCNs como dos livros didáticos. Assim entendemos que nós, professores, ocupantes do lugar da responsabilidade pelos próprios dizeres, não precisamos mais aceitar de forma passiva qualquer formato de imposição sobre o ensino.

O saber é um ato social, uma apropriação cultural que não depende somente do sujeito, pois toda a distribuição social do saber vincula-se ao sujeito, de modo a interpelá-lo de acordo com o contexto social. E, quando lemos o PCN de Língua Portuguesa, encontramos variadas vezes o uso recorrente das palavras “adequado”, “adequadamente” e “eficaz”, como podemos ler “[...] pensem sobre a linguagem para poderem compreendê-la e utilizá-la **adequadamente**” ou “A questão não é de correção da forma, mas de sua adequação às circunstâncias de uso, ou seja, de utilização **eficaz** da linguagem: falar bem é falar **adequadamente**.” Compreendemos a importância desse documento para a nossa educação, mas que nos coloca frente a uma situação de questionamentos sobre o que realmente quer o sistema para os nossos sujeitos-alunos. E pensamos: eficaz para quem? Aos olhos de quem? Aos olhos do ensino da língua culta, padrão? E a relação do discurso dominante? E as variações linguísticas? Os dialetos serão desvalorizados como consequência da fala?

Perguntas como essas levam-nos a compreender que não podemos reduzir os sentidos em homogêneos, prontos e acabados, apenas no singular. Então, ao fazermos uma leitura e

uma apropriação desse documento, podemos questionar os sentidos que ali estão para uma leitura crítica, e, realmente, que o papel dos professores seja da garantia da transformação cultural.

Caso contrário, seguiremos no caminho das amarras e continuaremos engessados às velhas concepções de leitura e escrita, pois é importante inserir a língua no universo da linguagem, e não na neutralidade do dizer. E mais, pensar a língua como interferências nas relações de poder, visto que a língua que legitima a promoção da igualdade também promove a desigualdade.

Nós, professores, podemos abrir espaços para as singularidades e livrarmo-nos do mito de uma única forma de ensinar. E questionamos, também: os sujeitos-alunos chegam à escola falando a estrutura complexa da língua, então como vou ensinar a falar “adequadamente” se o sujeito já fala? Enfim, o sujeito é medido sempre pela medida padrão que fala, mas nós, professores, podemos e devemos pensar na tessitura dos sentidos que compõe a singularidade de cada sujeito-aluno.

Desse modo, Orlandi (2001, p. 86) explicita alguns pontos de enfrentamento da nossa sociedade para com as apropriações e articulações discursivas, com as quais podemos polemizar e historicizar os sentidos legitimados.

[...] uma sociedade como a nossa, pela sua constituição, pela sua organização e funcionamento, pensando-se o conjunto de suas práticas em sua materialidade, tende a produzir a dominância do discurso autoritário, sendo o lúdico o que vaza, por assim dizer, nos intervalos, derivas, margens das práticas sociais e institucionais. O discurso polêmico é possível e configura-se como uma prática de resistência e afrontamento.

Nessa relação, os vários tipos de discurso apontados por Orlandi (2001), polêmico, autoritário e o lúdico, são emaranhados em vários contextos, por isso não podemos esquecer que a língua não é exata. Então os modos de funcionamento que se observam no uso do discurso, que circulam muito entre a poesia, a literatura, o jogo, as músicas, dentre outros, e toda a relação produzida no discurso não devem ser ignorados, como a repetição (paráfrase), os deslizos, os atos falhos, os deslocamentos (metáfora). Devem ser considerados objetos de análise, especialmente no contexto escolar, pois indiciam a relação do sujeito com os sentidos.

No próximo capítulo, traçaremos um diálogo com o conceito de Gênero Discursivo, tal qual entendido por Mikhail Bakhtin, pois, como já dissemos na introdução desta pesquisa, esse conceito constitui um pilar teórico para as nossas análises. Essa tentativa de dialogar com os referenciais teóricos entre Análise do Discurso e Gêneros Discursivos é um caminho novo

para pensarmos o modo como os sujeitos-alunos encontraram de constituir os próprios textos, diante de todo o funcionamento do livro didático e das orientações pedagógicas em aula.

2. OS SENTIDOS PARA ALÉM DAS ESTRUTURAS

Sobretudo tenho medo de dizer, porque no momento em que tento falar não só não exprimo o que sinto como o que sinto se transforma lentamente no que digo. Ou pelo menos o que me faz agir não é o que sinto, mas o que eu digo.

Clarice Lispector – (Perto do Coração Selvagem)

Neste capítulo, veremos como a teoria bakhtiniana trata os Gêneros Discursivos, tendo em vista construir um diálogo com os conceitos da Análise do Discurso, apresentados no capítulo anterior, para, então, procedermos à análise do nosso corpus.

Ao longo dos tempos, uma vasta busca para compreender os Gêneros avançou quando os estudos pautaram-se na observação sistemática, iniciando-se em Platão, segundo Marcuschi (2008, p. 147), que afirma que “A expressão ‘gênero’ esteve, na tradição ocidental, especialmente ligada aos [gêneros literários...]”, e:

Atualmente, a noção de gênero já não mais se vincula apenas à literatura... Como lembra Swales (apud MARCUSCHI, 1990) hoje, gênero é facilmente usado para referir uma categoria distintiva de discurso de qualquer tipo, falado ou escrito, com ou sem aspirações literárias (MARCUSCHI, 2008, p. 147).

Os gêneros estão englobando uma visão muito mais comunicativa do que estrutural, embora esta ainda seja dominante nas escolas, cujas atividades de produção textual desconsideram que o trabalho com os Gêneros está vinculado “ao trato da língua em seu cotidiano nas mais diversas formas” (MARCUSCHI, 2008, p. 149), pois é considerado, segundo o mesmo autor, “forma de ação social. Eles são um artefato cultural importante como parte integrante da estrutura comunicativa de nossa sociedade” (MARCUSCHI, 2008, p. 149).

Entretanto questionamos se os sujeitos-alunos aprendem as chamadas características dos gêneros e se encontram espaço, na escola, para praticar a produção dos gêneros tal qual é necessária às práticas cotidianas, nas quais os sujeitos escrevem para um interlocutor, de fato. A nosso ver, a proposta educacional deve compreender a importância de, realmente, ensinar o sujeito-aluno a escrever não apenas para o professor, mas para a vida.

Sabemos que as estruturas composicionais dos gêneros textuais, por si só, não garantem os efeitos de sentido que podem vir a compor as produções textuais e tampouco a

identificação estável de um determinado tipo de texto, pois a linguagem do texto, segundo Bakhtin (apud MARCUSCHI, 2008, p. 72) “refrata o mundo na medida em que reordena e reconstrói”, e os efeitos de sentidos podem vir a ser costurados e amarrados pelos sujeitos-alunos com as linhas da criatividade, dos efeitos simbólicos e das formações imaginárias que afetam os sujeitos e percorrem os discursos.

Conforme Gallo (1995, p. 64), “são necessárias duas concepções básicas: ensinar como se produz um texto que se inscreva no Discurso Escrito (DE), e dar condições para que os sujeitos-alunos realmente produzam esse texto”. Dessa maneira, trabalhar com os gêneros discursivos significará proporcionar a aprendizagem de cada um deles por meio da prática de próprias produções, do funcionamento em relação ao interlocutor, numa situação de interação verbal, tal qual entendida por Bakhtin (2011).

Pelo fato de Bakhtin (2011) ser o teórico que sustentará este capítulo, consideramos relevante apresentar breves considerações que Faria e Silva (2013, p. 46) fazem sobre ele:

Bakhtin, nascido em Orel, ao sul de Moscou, viveu muito, escreveu muito e teve muitos textos publicados. Nem sempre, no entanto, esses textos foram preparados para publicação pelo autor. Alguns de seus cadernos de anotações acabaram se transformando em ensaios, artigos, escritos.

Muitas pessoas trabalharam juntas ao autor e conseguiram pensar em muitas questões envolvendo a linguagem e, por conseguinte, os gêneros discursivos. O nome intitulado ao grupo formado pelo pensador russo e por seus amigos no intuito de observar a linguagem e as ações de enfrentamento dialógico era “Círculo”; outros preferem chamá-lo de “Círculo de Bakhtin”.

Bakhtin (2011) não se incomodava com as publicações que se demarcavam por outra autoria que não fosse a dele, pois, para o pensador russo, todo o processo de criação e constituição autoral é dialógico, ou seja, sua voz estava mais do que presente nos discursos, uma vez que se encaminhavam para as mesmas questões ideológicas.

Dentro da abordagem bakhtiniana, a enunciação é o resultado do funcionamento da linguagem nos vários contextos, tendo como um dos conceitos fundamentais da teoria o de enunciado concreto, o qual será formado pela parte material (verbal ou visual), pelas condições de produção, pela circulação do enunciado e pela comunicação que houve entre locutor e interlocutor.

Conforme já apontamos, os gêneros discursivos que analisaremos dizem respeito à carta argumentativa e ao artigo de opinião. Concordamos com Bakhtin e entendemos que

devemos observar as condições de produção do gênero, o que, no caso desta pesquisa, significa analisar alguns elementos constitutivos do artigo, dentre eles: qual o veículo de comunicação em que o artigo foi publicado; qual a temática abordada; qual o público alvo; como é feito o sistema de circulação desse artigo; se ele dialoga com a temática do contexto histórico que o envolve.

Olhar para essas informações que são constitutivas do artigo é uma possibilidade de realizar uma melhor interpretação e entender o enunciado nos aspectos mais significativos constitutivos dos sentidos do texto. É impossível pensarmos em uma produção discursiva de modo isolado e fragmentado, já que a interpretação é um dado maior no ato da comunicação.

Uma matéria jornalística de um específico jornal televisivo, um panfleto político, um jornal da cidade, um bilhete escolar, uma mensagem de comemoração, enfim, os gêneros discursivos sempre circulam na sociedade e com eles as relações dialógicas vão materializando-se, conforme os enunciados vão circulando e fazendo-se valer por outras vozes.

No que se refere à nossa pesquisa, observamos os livros dos 6º e 9º anos do Ensino Fundamental utilizados pelos sujeitos-alunos em sala de aula. Deparamo-nos com o gênero artigo de opinião nos dois primeiros capítulos, especificamente no Caderno de Leitura e Produção, do livro do 9º ano. Antes de apresentar a atividade nomeada “Conhecendo o Gênero” e a proposta de leitura do artigo de opinião, o livro estava tratando de estudos sobre reportagem. Então os sujeitos-alunos foram convidados à leitura do artigo de opinião intitulado “Proibir publicidade resolve os problemas?”. Logo em seguida, tiveram de responder a uma lista com várias perguntas, tais como: quem é o autor do artigo? Qual sua profissão? Ele tem algum conhecimento especial para ter escrito esse texto? Qual seria o objetivo de um artigo de opinião? Copie a resposta no caderno: informar, divertir, influenciar a opinião/a ação de outra pessoa. A nosso ver, com base nessa atividade, ocorre a tentativa de controle dos sentidos, o que se dá por meio das perguntas que não suscitam o debate, não levam os sujeitos a questionar, a duvidar dos sentidos, ou seja, o debate que seria esperado a partir desse gênero discursivo é cerceado pelo livro didático, cujas questões mantêm os sujeitos-alunos numa posição apenas de escribas, e não de sujeitos que disputam os sentidos.

Dando sequência à atividade do livro, temos um quadro com algumas características sobre o artigo de opinião, como podemos ler:

Os artigos de opinião trazem **questões polêmicas** que dizem respeito a toda a **sociedade**. Seu objetivo, portanto, não é abordar assuntos de cunho

peçoal, mas discutir **problemas que atingem a coletividade**, levando os leitores a refletir e a tomar uma posição sobre determinado assunto (FIGUEIREDO, L.; BALTHASAR, M; GOULART, S., 2012, p. 24).

Após a leitura das características do artigo de opinião, os sujeitos-alunos puderam fazer outra atividade do livro didático (FIGUEIREDO, L.; BALTHASAR, M; GOULART, S., 2012, p. 24):

Leiam as questões a seguir e escrevam no caderno quais delas poderiam ser temas de artigo de opinião. A) Deve-se proibir ou não o uso de sacolinhas plásticas para carregar compras? B) Todas as crianças devem frequentar a escola? C) O uso de animais para pesquisas em laboratórios deve ser proibido? D) A melhor sobremesa: pudim de chocolate ou sorvete? E) Qual festa é a melhor: Carnaval ou São João? F) É saudável comer frutas?

Aqui, nessa atividade, compreendemos que o sujeito-aluno não tem a oportunidade de historicizar os sentidos que poderiam preencher as lacunas do questionamento, da disputa de sentidos, porque, mais uma vez, os sujeitos-alunos não polemizam os sentidos que toda a coletividade que integra o espaço da sala de aula poderia fazer. Como resultado, eles não produzem um artigo de opinião, nem de forma oral, nem de forma escrita, apenas continuam respondendo às questões fechadas. Acerca dessa questão, consideramos relevante o que escrevem Rodrigues e Pacífico (2007, p. 53):

A escola, muitas vezes, ‘teima’ em dificultar o ensino da língua escrita, parece temer sua democratização, como se a escrita fosse tomar outros rumos e deixar de pertencer, exclusivamente, ao contexto escolar que é perpassado por questões ideológicas que mascaram relações de poder e exclusão.

Entendemos que a ideologia atua nessa interdição ao dizer, não permitindo que os sujeitos-alunos extrapolem os limites permitidos para a sala de aula, pois abrir para o debate implica estar sujeito à pluralidade de sentidos que possam ser construídos, o que fugiria do controle tão caro à instituição escolar. Voltando, então, ao livro didático, encontramos, mais adiante, o trabalho sobre esse gênero percorrendo o livro didático, agora com atividades referentes aos tipos de argumento, essenciais para o gênero em questão. Contudo as questões seguem todas nessa mesma orientação pedagógica. Apenas no final da atividade 3 (FIGUEIREDO, L.; BALTHASAR, M; GOULART, S., 2012, p. 31) os sujeitos-alunos são convidados a produzir um artigo de opinião, mas o tema já é imposto, sem nenhum caminho para escreverem realmente aquilo que lhes é prazeroso, que lhes agrada. Apesar de o livro

didático ter apresentado algumas sugestões para serem temas do artigo, a proposta dada pela professora não caminhou na direção da escolha, pois o tema já foi determinado, como podemos ler: “Você vai produzir um artigo de opinião sobre o tema gravidez na adolescência.” No final da unidade que se encerra a atividade 3 (idem), os sujeitos-alunos precisam fazer a avaliação com a Ficha de Avaliação, que também consta do livro didático (idem, p. 31), tendo como orientação pedagógica: “Reescreva seu artigo de acordo com as observações da ficha.”.

A ficha de avaliação traz as seguintes orientações: utiliza adequadamente a pontuação? O texto está correto em relação às regras de concordância entre as palavras? O texto está correto em relação à ortografia? Deixou clara a sua opinião? Fez uso da linguagem formal? Portanto podemos notar que a ficha serve mais como um mecanismo pedagógico de controle do que uma aprendizagem significativa, a qual possa colocar os sujeitos-alunos para pensar a própria escrita e os próprios enfrentamentos e questionamentos sobre determinado assunto. Ao pedir que seja avaliada a clareza de opinião, a nosso ver, o enunciado faz ecoar a voz da ilusão de linguagem como algo transparente, de sentido único, em que o leitor possa ler e compreender sem nenhuma dúvida. E, desse modo, encerra-se o capítulo, passando para o estudo de um poema.

As relações que os sujeitos-alunos têm com as orientações do livro didático do 6º ano também caminham nessa direção, com um diferencial: na chamada do capítulo sobre gênero, é-lhes apresentado como gênero “debate”, mas que também trabalha nessa mesma linha de estudo, sempre respondendo questões escritas no caderno, que apagam a possibilidade de enfrentamento e disputa dos sentidos, que não ocorrem nem no debate oral.

Bakhtin (2011) afirma que nas relações humanas configuram os sentidos e o estilo de um gênero discursivo. Nas relações sociais, os sujeitos produzem discursos carregados de ideologia referentes aos conceitos culturais, históricos e sociais. A posição discursiva dos sujeitos, retomando Pêcheux (2009), está relacionada à ideologia e afeta os discursos. Dessa maneira entendemos ser possível, nesse ponto, dialogar com Bakhtin no que diz respeito a que o signo não é linguístico, mas ideológico.

Bakhtin (2011) trabalha com uma abordagem que vai além das estruturas fraseológicas ou gramaticais de um determinado texto, considerando os enunciados de gêneros discursivos como “tipos de enunciados relativamente estáveis”, ou seja, conteúdos que não estão presos apenas à estrutura composicional, pois os enunciados podem circular de uma formação discursiva (PÊCHUEX, 1993) para outra, questionando a posição em que se encontram os enunciados, como pode ser observado no exemplo dado por Marcuschi (2008): “Paulo, te

amo, me ligue o mais rápido que puder. Te espero no fone 55 44 33 22. Verônica.”. Então, parafraseando o mesmo autor, o enunciado poderia ser considerado um bilhete se fosse escrito em papel, ou poderia ser considerado um recado se estivesse vindo de algum aparato tecnológico, como, por exemplo, o celular.

Esses conceitos composicionais estão acoplados e presos às formas encontradas para se obter um determinado texto produzido, seja ele oral ou escrito; desse modo, para Bakhtin todo movimento estrutural, mais o conteúdo e o tema não podem ser dissociados do estilo, pois o estilo conduz a pensarmos na subjetividade de cada autor e nas condições de produção, as quais permitirão a constituição de determinado gênero discursivo. Desse modo Bakhtin (2011) afirma que o estilo é um dos elementos constitutivos do gênero.

Com base no autor russo, compreendemos como os sentidos e os significados compõem-se junto aos enunciados, de forma dialógica, com os discursos encadeados. E, nesse processo, o movimento passa a ser intencionalizado pelo outro e para si, fazendo com que os locutores encontrem-se dentro do gênero discursivo que lhes é apresentado. Dessa forma aprendemos a falar com as pessoas e aprendemos a falar para elas.

As considerações acerca de Bakhtin (2011) servem para pensarmos o funcionamento da linguagem e de como as orientações pedagógicas do livro didático apontam para outra direção, que não considera o outro na perspectiva dialógica tal qual sustentada por Bakhtin. Trabalhar o funcionamento dos gêneros discursivos é trabalhar com o funcionamento das relações sociais dos sujeitos e todo o desenho em sua volta, tendo como pressuposto que nenhum discurso e nenhuma fala são inaugurais.

Em dado contexto, o sujeito está preparado para construir um discurso baseado em uma composição estrutural, mas, quando esse contexto modifica-se a partir de aparatos de interação e de relação nos gêneros do discurso, o sujeito transforma-se e transforma o próprio discurso. De acordo com Pino (2005), “A história do homem é a história dessa transformação, a qual traduz a passagem da ordem da natureza à ordem da cultura”, por isso os gêneros do discurso também não podem ser vistos e analisados de forma rígida, visto que os elementos que os envolvem são considerados constitutivos e passíveis de análise.

Dentro desse cenário, Bakhtin (2011) direciona-nos a refletir sobre a organização dos gêneros do discurso e como eles devem e podem ser materializados. Com isso, o autor trabalha de modo dinâmico a explorar a enunciação que é considerada por ele social, e, com isso, o subjetivismo individual e o objetivismo abstrato não foram descartados por ele. Ao contrário, Bakhtin (idem) viu nesse viés uma condição valorativa para elaborar sua teoria sobre os gêneros discursivos, cujos estudos embasam-se no dialogismo como condição

necessária para a construção do sentido, pois, como afirma o próprio autor, “na palavra se confrontam os valores sociais”. Desse modo, Bakhtin não ficou em suas análises prisioneiro às formas conteudistas e nem apenas ao que advém da individualidade, como se fossem formas separadas de usos da linguagem.

O caminho percorrido pelo autor aborda a linguagem como produto social, pois ele defende que o sujeito pode tomar consciência e ser dependentemente necessário do outro, como nos aponta Konder (2002), que, de acordo com Bakhtin, considera: “Quando falo, me dirijo ao outro e me apoio num caminho já percorrido, em coisas que já foram ditas que me permitem acreditar que o outro poderá me responder a novos enunciados” (KONDER, 2002, p. 114).

Quando retomamos a fala de outrem, é a demonstração de um conceito abordado por Bakhtin ao defender o princípio do dialogismo. Brait (2005, p. 94), também pautada nos conceitos teóricos de Bakhtin, considera que o dialogismo “diz respeito ao permanente diálogo, nem sempre simétrico e harmonioso, existente entre os diferentes discursos que configuram uma comunidade, uma cultura, uma sociedade”. Tais fundamentos teóricos levam-nos a dialogar com a teoria de Pêcheux, na medida em que podemos observar o quanto a posição discursiva ocupada pelo sujeito, o contexto e as condições de produção são relações dialógicas extremamente necessárias que não se configuram separadas e sozinhas; fazem-nos refletir acerca de todo o processo constitutivo da linguagem e, mais uma vez, dos gêneros do discurso.

Seguindo esse raciocínio, encontramos nos escritos de Bakhtin, em um dos seus títulos, a saber, “Marxismo e filosofia da linguagem”, publicado com o nome de autor Volochinov, no ano de 1929, o modo como o teórico concebe o movimento da linguagem e da ideologia como elementos indissociáveis.

A ideologia do cotidiano constitui o domínio da palavra interior e exterior desordenada e não fixada num sistema, que acompanha cada um dos nossos atos ou gestos e cada um dos nossos estados de consciência (VOLOCHINOV, 2009, p. 123).

Para o autor (idem), todos os signos estão dentro de uma organização social e é nela que as tomadas de consciência são materializadas de forma conjunta com a superestrutura ideológica.

O movimento dos signos é um processo dinâmico que permite conduzir a uma fala mais simples do nosso dia-a-dia ao encadeamento de ideias complexas na sua ordem

estrutural. Na sociedade, os signos são transmissores de muitas ideias, críticas e, ainda, distorções ideológicas, como nos períodos de grave crise social da Rússia, no qual se encontrava Bakhtin quando elaborou sua teoria. Os signos são condutores de promoção de muitas lutas na produção escrita e oral dos discursos e não podem ser concebidos como sendo portadores de sentidos únicos e fechados. Eles representam a importância de cada contexto sócio-histórico no qual se inserem e, por ser assim, em cada momento os signos podem ganhar novos sentidos ao percorrem novos discursos. Com isso, de forma multiforme, os signos podem promover modificações nos gêneros discursivos; conseqüentemente, não se pode concebê-los como uma composição monológica.

Nessa perspectiva, entendemos como a essência da linguagem fundamenta-se nesse movimento de sentidos, movimento da polifonia, ou seja, uma multiplicidade de vozes no corpo do gênero do discurso, deixando evidente a ideia de que os sentidos, bem como os discursos, não são únicos, tampouco uniformes. Eles são capazes de demonstrar sentidos múltiplos; portanto os gêneros do discurso não são mais entendidos como formas estáveis e imutáveis na produção.

As relações dialógicas, sociais, culturais completam-se e promovem novos contextos e, igualmente, os sujeitos assumem novos posicionamentos. Pondera Bakhtin (2011, p. 275) que: “O enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, precisamente delimitada da alternância dos sujeitos do discurso”. Lembrando que a linguagem funciona para diferentes grupos, diferentes situações, por isso os sujeitos entrecruzam-se em discursos variados, configurados discursivamente.

2.1 Gênero Discursivo: para além de uma fôrma

Como afirmam os estudos de Mikhail Bakhtin, “Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem” (BAKHTIN, 2011, p. 261). Podemos pensar que as atividades humanas são tão multiformes como os gêneros dos discursos que se concretizam a partir da explanação oral ou escrita dos enunciados.

Os enunciados estão mais articulados entre conteúdo (tema), estilo da linguagem, recursos lexicais, gramaticais e fraseológicos, tendo por essa composição elementos interligados para um determinado campo da comunicação. A diversidade dos gêneros do discurso é infinita, pois temos a heterogeneidade oral e escrita, bem como os relatos do dia-a-

dia, as conversas informais, os diálogos conduzidos, como nos indica Bakhtin (2011), o comando militar lacônico padronizado, documentos oficiais, manifestações publicísticas, os poemas, as cartas, os artigos, enfim, a lista não termina. Isso significa que sempre aparecerá algum gênero que represente mais uma necessidade humana, a qual se concretiza como um enraizamento cultural devido ao uso do gênero discursivo cabível para determinado enunciado. Vale ressaltar que, com a tecnologia que sustenta as práticas escritas na contemporaneidade, novos gêneros discursivos podem surgir, se é que já não surgiram, sobretudo com o acesso e o apreço que os alunos têm por equipamentos tecnológicos.

Sabemos que, antigamente, as cartas eram encaminhadas para contar notícias de pessoas que não podiam se ver com frequência. Entretanto hoje a sociedade utiliza a carta não apenas com essa finalidade, pois elas representam muito mais. Conduziram à incorporação no desenvolvimento de comunicação da área comercial, da comunicação com as revistas, com os jornais, enfim, há uma multiplicidade da utilização desse gênero discursivo, a qual foi sendo “costurada” por outros moldes, cumprindo com o papel social da necessidade humana.

No que se refere ao jornal, também podemos notar o quanto é rica a diversidade de gêneros discursivos que encontramos nesse veículo de informação, tais como carta ao leitor, classificados, crônicas, horóscopo, anúncios. Essa diversidade atende às variantes da comunicação entre os leitores de jornal quando adentram esse universo de informações, pois nele encontramos contingentes de cadernos que permitem aos leitores o contato com os gêneros discursivos que lhes são realmente necessários. Sendo assim, a leitura de um veículo de comunicação de massa é capaz de ter um caráter proposicional com peculiaridades individuais para as escolhas das próprias leituras. Desse modo afirmamos que os gêneros discursivos percorrem o caminho da subjetividade; porém não presos às fórmulas rígidas que encontramos nos livros didáticos, nas seções destinadas ao ensino desse conteúdo.

Os quadrinhos são outra modalidade de gênero do discurso que divertem as crianças de todas as idades, jovens e adultos a partir da articulação da linguagem verbal com a visual. Vale dizer que a linguagem visual contribui sobremaneira para a construção dos sentidos.

Os gêneros do discurso não podem estar aprisionados a um padrão fortemente imposto pela sociedade; eles devem variar para poder atender a todos os públicos e, também, possibilitar leituras e práticas de escrita que valorizem a autoria dos sujeitos. Tudo deve ser valorizado quando se trata das condições de produção dos textos, local de publicação, público alvo, momento histórico, ou seja, as condições de produção podem afetar o modo como os gêneros discursivos transmitem as marcas da subjetividade do autor.

Temos, ainda, os mais atualizados e tecnológicos aparelhos de celular, os quais estão percorrendo as mãos de pessoas de todas as idades e, principalmente, de todas as classes sociais. Isso nos leva a confirmar que os gêneros discursivos podem enquadrar-se nas necessidades de todas as pessoas, isto é, os enunciados escritos ou orais completam-se e funcionam de uma forma heterogênea, em dado contexto sócio-histórico.

Na contemporaneidade, as pessoas estão conectadas à internet e aos celulares quase ininterruptamente. Compartilham comentários, escrevem opiniões, representam o mundo e representam-se com o toque dos dedos das mãos. Essa, mais uma vez, é a multiformidade construindo-se, o que nos permite duvidar de que os gêneros discursivos devam ser trabalhados com tipos eleitos pelo material didático, até porque seria impossível que apenas um manual apresentasse todos os gêneros. Como vimos, há uma lista infinita, porém o material didático elege alguns gêneros e deixa à margem tantos outros que circulam na esfera social, de acordo com cada momento histórico.

Desde a Antiguidade, com os gêneros retóricos, até hoje, com os gêneros discursivos do cotidiano, observamos o modo como eles atendem às exigências das práticas sociais vigentes. Ou seja, os gêneros discursivos caminham frente ao desenvolvimento social, cultural e econômico da sociedade.

Entendemos quando Bakhtin enfatiza o caráter heterogêneo dos gêneros discursivos e sua implicação para os estudos sobre o tema:

Pode parecer que a heterogeneidade dos gêneros discursivos é tão grande que não há, nem pode haver um plano único para o seu estudo: porque, neste caso, em um plano do estudo aparecem fenômenos sumamente heterogêneos, como as réplicas monovocais do dia a dia e o romance de muitos volumes, a ordem militar padronizada e até obrigatória por sua entonação e uma obra lírica profundamente individual, etc. A heterogeneidade funcional, como pode pensar, torna os traços gerais dos gêneros discursivos demasiadamente abstratos e vazios (BAKHTIN, 2011, p. 262).

Devemos atentar para esse fato e não nos confundirmos quanto às especificidades de cada gênero discursivo. Entre essas especificidades, estão: os gêneros discursivos primários (simples, que se formam nas condições da comunicação discursiva imediata); e os secundários (complexos, como os romances, dramas, pesquisas científicas). Quando eles se fundem, primários e secundários, transformam-se e adquirem suas próprias características numa relação mútua entre linguagem e ideologia, integrando-se. O perigo ao estudarmos e ensinarmos o uso e as relações com os gêneros discursivos está na sua teorização e no seu reducionismo.

Devido à sua complexidade, os gêneros do discurso apontam para olharmos os cuidados com a prática de produção de texto, principalmente dentro das escolas, instituições responsáveis por promover e garantir um trabalho de qualidade quanto à aplicação, à leitura e à produção dos diversos gêneros do discurso, pois, como estamos apresentando, os gêneros atendem às necessidades sociais, fazem parte da vida dos sujeitos para além dos muros escolares.

2.2 Problematização acerca dos Gêneros Discursivos no contexto escolar

Os gêneros discursivos ganharam maior ênfase quando os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Médio (PCNs) implantaram propostas para a rede regular do ensino público municipal e estadual, tendo início no final da década de 1990, ampliando-se com as Diretrizes Nacionais dos Cursos Superiores das áreas de Humanas, de 2001.

Diante das propostas e Diretrizes, a escola precisou entender que uma boa leitura, uma boa interpretação e práticas de produções textuais relacionadas a todas às disciplinas proporcionam aos sujeitos um rompimento com o grande obstáculo educacional que ainda permeia as escolas públicas do nosso país, a produção da escrita com autonomia e autoria. Pensando nesse cenário, Romão e Pacífico (2006, p. 11) defendem a ideia de que:

[...] os estudos linguísticos e, particularmente a Análise do Discurso, podem fornecer aparatos teóricos e metodológicos para a leitura com o propósito de fomentar um percurso, visando a promover uma interação entre leitor, ressaltando o papel do leitor no processo de leitura, mostrando que o texto não é um quebra-cabeça, que só pode ser montado de uma única maneira, senão as peças não se encaixam; ao contrário, o sentido do texto não está pronto, mas, sim, à espera de um leitor que percorra o texto, a história do texto, a sua própria leitura [...](ROMÃO; PACÍFICO, 2006, p. 11).

Muitas vezes, o professor e o aluno são envolvidos em um processo de ensino e aprendizagem fechados, com atividades de preenchimento de lacunas, resumos de livros, memorização, cópia, reprodução (reescrita) e atividades de leitura e de interpretação que apenas levam às perguntas e respostas que já estão prontas, que não acrescentam o novo no desenvolvimento do aluno. Salienta-se, então, a necessidade do trabalho da escola com os vários gêneros discursivos para que eles adentrem a sala de aula e ocupem um espaço antes

não destinado ao ensino deles, com o objetivo de auxiliar o aluno a relacionar-se com gêneros discursivos nos próprios discursos e deixar marcas autorais.

Essa proposta pode ter como foco a leitura polissêmica, a qual contribui para construir a memória discursiva do aluno, trabalhando o dialogismo, a polifonia e a intertextualidade para que alunos encontrem-se na leitura e construam-se junto a ela. Pacífico (2002) defende que a leitura e a interpretação são fundamentais para sustentar a autoria do sujeito. E a grande pergunta é: por que os alunos não se sentem sujeitos dos próprios textos? Desse modo pensamos: os sujeitos-alunos já sabem os gêneros discursivos mesmo antes de entrarem para o ensino regular, já reconhecem a estrutura de uma carta, de um bilhete, de uma manchete de jornal, por isso já falam esses gêneros naturalmente, e, então, continuamos a questionar: como eles, os sujeitos-alunos, relacionam-se com os gêneros discursivos na construção dos textos quando são exigidos como atividade escolar? Tentaremos colocar algumas análises para que possamos refletir sobre esta relação, logo no capítulo das análises, que, mais uma vez, não se fecham ali, pois são passíveis de outros questionamentos.

Os professores podem assumir o compromisso de trabalhar a leitura e a escrita como fontes de promoção de conhecimento, de modo a proporcionar, entre outros aspectos, o acesso dos alunos aos acontecimentos históricos e discursivos, por meio de leituras sócio-históricas que atinjam o nível do compreensível (ORLANDI, 1996). Podemos questionar os sentidos do livro didático e ir além das atividades de preenchimento de lacunas, de perguntas e respostas prontas, e igualmente questionarmos os sentidos prontos e suscitarmos questões até então não levantadas.

Nessa direção, entendem Romão e Pacífico (2006, p. 20) que: “Assim, o ato de dizer, escrever e ler sempre remete sentidos a um permanente diálogo, em que os fios discursivos de um dizer se cruzam com tantos outros fios já falados e tecidos”.

Mas a pergunta que se faz é: como ensinar e analisar os gêneros discursivos na escola? Eis o problema da questão. Como saber se as práticas de escrita dos mais diversos gêneros discursivos estão, realmente, sendo analisadas e compreendidas pelos sujeitos-alunos de forma a não se tornarem estereotipadas, ou seja, considerando-se apenas as estruturas dos gêneros do discurso? Essa resposta vem acompanhada das próprias produções dos sujeitos-alunos quando não conseguem amarrar o próprio discurso, quando deixam de preencher as lacunas e os espaços vazados dos sentidos que podem transbordar para além das estruturas. O professor e o aluno podem, e devem, sim, deixar transparecer as próprias vozes em tons mais elevados do que a voz dominante do livro didático.

Os gêneros do discurso são mais do que textos, são possibilidades de perceber como a comunicação é importante para as nossas relações dialógicas. Dentro desse posicionamento, entendemos que nós, professores, somos capazes de movimentar expectativas para ensinar e levar os alunos a praticarem a escrita dos gêneros do discurso em sala de aula com sabedoria, criatividade e, acima de tudo, com autoria.

Não estamos propondo receitas para tal movimento, o que seria contraditório com nosso embasamento teórico; todavia consideramos que o ensino deva ter uma visão fundamentada nos principais conceitos de polifonia, dialogismo, heterogeneidade, intertextualidade e autoria.

Por exemplo, ao ser trabalhada uma carta pessoal, é fundamental que nós, professores, apresentemos exemplos de cartas pessoais dirigidas a várias pessoas para que os sujeitos-alunos possam ter garantido o acesso a esse gênero discursivo, possam coletivamente ir construindo um arquivo. Trabalhar a estrutura das cartas apresentando outros modelos de cartas – pessoais, comerciais, ao leitor –, para que os alunos possam perceber a diferença da escrita quando se mudam os interlocutores, estabelecendo, dessa forma, um diálogo com outras cartas, bem como explicarmos e mostrar concretamente como os sujeitos-alunos podem constatar, nesse gênero discursivo, a função social que ele tem.

Trabalhar o papel social e comunicativo dos correios, como colocar uma carta no correio (meios, suportes, valores), promover uma interação entre alunos, classes e até mesmo escola (com conversas primeiras para um melhor contato) são algumas possibilidades antes de produzir uma carta, oferecer condições de produção que possam levar o sujeito-aluno a realizar uma melhor produção textual, ou seja, promover sempre o acesso a um arquivo que espalha sentidos.

O trabalho com os gêneros do discurso precisa considerar a relação escrita, social, comunicativa com o gênero ao qual o texto pertence, observar o local da sociedade no qual o devido gênero discursivo será veiculado; qual é o posicionamento dos sujeitos-alunos, da escola, da sociedade frente ao tema e ao enunciado que circulam em determinado gênero; como o enunciado circulará (manuscrito, digitalizado); qual a variedade de linguagem que será utilizada (coloquial, culta); e, finalmente, considerar que os gêneros do discurso, sejam eles quais forem, estão vinculados ao estilo como os sujeitos-alunos produzem e, talvez, à autoria, conforme veremos em nossas análises.

Desse modo a escola, segundo Faria e Silva (2013, p. 63-64), considera que:

[...] não deve apenas identificar os gêneros e variantes que seus alunos já dominam, mas dar-lhes o direito de se instaurarem como sujeitos em diversos gêneros. Aprendemos a falar por gêneros. E esse aprendizado acontece na vida, em relação aos gêneros primários e, também na escola/universidade, em relação aos gêneros mais complexos.

Caminhar para novos horizontes culturais, sociais e políticos para crianças e adolescentes implica oportunizá-los a um direcionamento para a construção de novos discursos. Nesse sentido é preciso considerar que o sujeito-aluno não é um ser passivo e que a própria maneira de agir, de pensar e de relacionar-se é influenciada o tempo todo por outros sujeitos e por outras ideologias. Por essa razão, é essencial que a interação verbal, no contexto escolar, baseie-se na concepção dialógica da linguagem e na concepção de que a natureza humana não é totalmente condicionada; outros sentidos, outras relações sociais, outros gêneros discursivos podem surgir, em dado momento sócio-histórico.

No capítulo seguinte, apresentaremos a metodologia de constituição do nosso corpus, lembrando que, para o analista do discurso, o percurso metodológico já reclama um gesto analítico do pesquisador.

3. O CENÁRIO DE PESQUISA E AS CONDIÇÕES DE AUTORIA

*“O que experimentei? O que vi?
Eu só lembro que as emoções do primeiro instante
foram privadas de qualquer expressão,
porque a minha língua e a minha mente
não tinham sido educadas
para nomear sensações daquele feito.”*
Umberto Eco – (O Nome da Rosa)

No início do ano letivo de 2014, apresentamos o projeto desta pesquisa a uma das Escolas Municipais de Ensino Fundamental, na qual coletamos os dados. Todavia, para que pudéssemos ter o aceite por parte da equipe gestora da escola-campo, dialogamos com a Secretaria Municipal da Educação a fim de que ela pudesse estar ciente do assunto. Sendo assim, a partir do conhecimento da pesquisa, tivemos o aceite para darmos início à coleta de dados para a realização da pesquisa.

Após a aprovação junto à Secretaria de Educação, apresentamos o projeto à professora responsável pelas salas selecionadas e, também, à coordenadora da Unidade Escolar para que compreendessem os objetivos da pesquisa e de nossa permanência nas salas de aula. Realizamos ao todo dezesseis visitas, nas salas de aulas escolhidas, para compor o nosso estudo.

A professora da escola foi quem escolheu as duas salas de aula, cujos alunos poderiam colaborar com esta pesquisa. Por isso, toda a pesquisa foi explicada aos sujeitos dela participantes, inclusive que a pesquisadora também é professora, mas que, naquele momento, estava realizando uma pesquisa para uma determinada Instituição de Ensino, a USP. Muitos alunos já conheciam a Universidade, pois muitos deles são assistidos pelo Hospital das Clínicas (HC), o qual atende prontamente o município onde eles residem.

Assim a coleta de dados teve início no mês de Abril do ano de 2014, mais especificamente no dia 22. Nosso objetivo é analisar como os sujeitos-alunos relacionam-se com a construção da escrita dos gêneros discursivos, carta argumentativa e artigo de opinião e, ainda, como eles constroem e sustentam a inscrição de autoria nos próprios textos, mediante as orientações do livro didático e dos mecanismos e orientações didáticas de sala de aula, mais especificamente os da professora da sala. Por este motivo as condições de produção são

tão importantes para esta pesquisa, pois elas apresentam as produções considerando todo o posicionamento discursivo das escritas dos sujeitos-alunos.

Os sujeitos-alunos escolhidos para essa pesquisa encontravam-se matriculados nos 6º e 9º anos do Ensino Fundamental II, do período da manhã. Esses anos escolares foram selecionados para a coleta de dados porque contemplam o início e o final do Ciclo do Ensino Fundamental II. Dessa forma entendemos que, com os dados, podemos observar como os sujeitos-alunos relacionam-se com a produção escrita, como o processo de autoria vai se constituindo ao longo dos anos escolares.

Para a composição do corpus que envolve a pesquisa, foram escolhidos os gêneros discursivos, dentre eles a carta argumentativa e o artigo de opinião. A escolha desses gêneros discursivos traz uma abertura para pensarmos em como os sujeitos-alunos posicionam-se quanto à condição argumentativa de escrita e de interpretação, pois as escolas públicas, de um modo geral, priorizam o ensino da atividade argumentativa apenas no final do Ensino Fundamental II. Os livros didáticos até se arriscam, timidamente, a propor algumas atividades, porém elas restam no campo do superficial, com poucos debates e o cerceamento da disputa de sentidos.

O estudo do gênero discursivo “Artigo de Opinião” iniciou na mesma semana do dia 22 de abril de 2014, pois os alunos do 9º ano participaram com a escolha desse gênero para compor a atividade, a qual já integra o planejamento escolar das escolas municipais da rede, a produção da redação da “EPTV” (Instituição de Telejornalismo administrada pela Emissora afiliada da “Rede Globo”, com enfoque regional): um concurso cultural em que a escola já tem a sua participação efetiva, como mencionado anteriormente.

Essa participação é uma das mais acompanhadas pela equipe gestora da escola. No ano de 2014, para que os alunos pudessem pensar no tema proposto pela “EPTV”, foi-lhes apresentado um vídeo intitulado “Como construir um mundo que queremos”. Em seguida, os alunos realizaram um debate em sala de aula e construíram a primeira versão do gênero artigo de opinião. Essa primeira versão foi entregue como fonte de coleta da referida pesquisa, para que depois outras versões pudessem ser construídas e entregues à professora, à coordenação, à direção e à Secretaria de Educação de modo que a escolha das melhores fosse efetivada.

Quanto aos alunos do 6º ano, a coleta não foi igual, já que o movimento de participação no concurso da “EPTV” refere-se apenas aos sujeitos-alunos do 9º ano. Então a professora apresentou um tema que os instigou muito a escrever, a debater e a refletir sobre o tema proposto, como acompanhamos: “Você é a favor da proibição dos jogos eletrônicos com temas violentos?”.

A professora da turma realizou leituras de diversos textos que traziam opiniões favoráveis e outros dotados de opiniões contrárias à proibição dos jogos. Um dos textos é intitulado como “Você é a favor da proibição de jogos eletrônicos com temas violentos?”. Esse texto era de um autor desconhecido, pois não lhe foi mencionado o nome para os sujeitos-alunos. Nesse texto, a opinião do autor trazia um posicionamento favorável à proibição, alegando ser um dos combates à violência. Vejamos o texto na íntegra:

VOCÊ É A FAVOR DA PROIBIÇÃO DE JOGOS ELETRÔNICOS COM TEMAS VIOLENTOS?

SIM - Se queremos combater a violência, temos que lidar também com suas causas e uma delas pode ser esse tipo de jogo eletrônico. Por propiciar uma participação ativa do jogador na criação da violência, a influência que ele exerce sobre as pessoas é muito maior que a de filmes ou programas de televisão, por exemplo. Existem pessoas que são mais suscetíveis a essa influência. Aquelas com personalidade limítrofe ou compreensão limitada podem confundir jogo e realidade. Como crianças que assistem ao desenho do Homem-Aranha e depois agem como se realmente fossem o super-herói. Todos nós - mesmo os considerados normais - interiorizamos essa violência, ainda que de forma controlada. Mas em uma situação em que nosso controle é diluído, com o uso de álcool ou drogas, por exemplo, um comportamento agressivo pode aflorar. Uma sociedade tolerante à violência como a brasileira, em que há muita impunidade, é um complicador. Mesmo sem uso de drogas o jovem pode se tornar violento por acreditar que vá ficar impune.

Logo em seguida, outro texto foi lido pela professora para os sujeitos-alunos, a fim de mostrar outra opinião e, então, proporcionar condições de produção para que os sujeitos-alunos pudessem pensar sobre os próprios argumentos de defesa na ideia de sustentação do próprio texto. Assim lemos o texto:

“Sou contra, pois não acredito que esses jogos, por si mesmos, gerem violência. Quando o Counter-Strike foi lançado em 2000, levantou-se essa mesma polêmica e, anos depois, LO não se percebeu aumento da agressividade associado ao jogo.”(Erick Itakura, núcleo da psicologia em informática da PUC-SP).

Dessa forma ao término das leituras os sujeitos-alunos puderam ir questionando e dando os pareceres. A sala o tempo todo teve um comportamento participativo, pois muitos

sujeitos-alunos conheciam e jogavam muitos dos jogos eletrônicos que circulam no comércio. Vale ressaltar que na cidade, aos domingos, há uma grande feira livre, onde os sujeitos-alunos podem comprar livremente esses jogos eletrônicos por valores bem abaixo dos praticados no mercado original. Assim o acesso aos jogos é facilitado e o controle das vendas é baixo, dando abertura para que muitos deles pudessem falar com propriedade sobre o assunto.

A coleta do material acontecia sempre em aulas duplas, de cinquenta minutos cada. O trabalho de escrita tinha sempre a mesma rotina, independentemente do ano, ou seja: em um primeiro momento, havia o processo das leituras e debates, seguido da explicação dos gêneros, em uma aula de cinquenta minutos. Em outro momento, isto é, na outra aula, os alunos produziam os textos.

Durante as coletas, sempre era apresentada, aos sujeitos-alunos, a estrutura do gênero solicitado, apresentada aos alunos pela professora da turma. A apresentação aconteceu com a leitura das características do gênero, neste caso o artigo de opinião, a partir de uma leitura efetuada pelo computador, sem que os alunos pudessem acompanhar a leitura; somente a professora leu. Depois, a estrutura foi colocada na lousa para que os sujeitos-alunos pudessem ter acesso. O texto lido foi o seguinte:

Organização do texto:

Esquemáticamente, um artigo de opinião está organizado em três partes:

Introdução: descrição do assunto que gera polêmica

Desenvolvimento: tese do autor (proposta ou posicionamento), refutação das teses ou atitudes contrárias, argumentos a favor da tese do autor.

Conclusão: tese contrária ou (atitudes contrárias)

Outro texto também foi lido para os sujeitos-alunos para que compreendessem a estrutura do gênero “Artigo de Opinião”; por isso, vejamos:

Estrutura da Dissertação:

Início: Introdução

Meio: Desenvolvimento

Fim: Conclusão

A nosso ver, a leitura da estrutura de determinado gênero discursivo, por si só, não garante a efetiva produção de textos que se enquadrem no gênero proposto, tampouco a

produção de textos com autoria. A estrutura é importante? Sim. A escola pode ensinar? Sim. Mas a escola pode promover condições de produção e de leituras com oportunidade de gestos interpretativos com os gêneros, de modo a não os padronizar nem os categorizar, como fazem os livros didáticos, que a todo o momento trazem o ensino dos gêneros pautados na estrutura, esquecendo-se de que os alunos são falantes de uma língua que já conhecem e, muitas vezes, reconhecem as estruturas antes mesmo de entrarem para o universo escolar.

Durante as visitas na unidade de ensino, também pudemos coletar outro gênero discursivo, as “Cartas Argumentativas”. Todo um trabalho tratando sobre cartas foi apresentado aos sujeitos-alunos. Lembrando que a estrutura de uma carta é facilmente reconhecida pelos sujeitos-alunos, por esse motivo colocamo-nos, novamente, a pensarmos as condições de trabalho que nós, professores, podemos proporcionar para os sujeitos-alunos.

Sabemos que a carta foi o primeiro documento oficial produzido em nosso país, pelas mãos de Pero Vaz de Caminha. A carta foi enviada ao Rei de Portugal e constituía-se em um documento que mostrava os pontos primordiais do Brasil e suas mais ricas propriedades, ou seja, um passo oficial que deu origem ao primeiro processo de comunicação entre Brasil e Portugal. Por isso, durante muitos anos, as cartas trouxeram e levaram, mundo afora, os mais diversos tipos de comunicação, notícias boas, ruins, importantes. Por séculos, o homem utilizou esse gênero discursivo, esse espaço que permite o exercício da autoria e a manifestação da subjetividade.

E com as Cartas Argumentativas não é diferente, pois elas podem promover a inscrição da subjetividade no processo de escrita e indiciar elementos de autoria pelos quais o sujeito pode assumir-se enquanto sujeito-autor.

A coleta de dados com os gêneros “cartas argumentativas” foi realizada, no 6º ano, com a leitura, feita pela professora da sala, de uma carta enviada a uma operadora de telefonia. Essa carta serviu de modelo para os sujeitos-alunos compreenderem que o objetivo da carta argumentativa é diferente do da carta pessoal, já trabalhada anteriormente pela professora, pois os sujeitos-alunos precisavam, agora, posicionarem-se para uma tomada de opinião referente a um problema.

A professora foi elencando, durante a aula, vários problemas recorrentes no município onde a escola está situada, e, também, dentro da escola que os sujeitos-alunos da pesquisa frequentam. Sendo assim, o problema mais debatido por todos foi a consequência do consumo abusivo da água. E, depois de um longo debate, muitos argumentos foram levantados em relação ao tema.

O problema da água na cidade de São Paulo, com o uso da água do volume morto, o lixo que polui as águas do rio, que acumula água proliferando a contaminação com o mosquito transmissor da dengue, e o rio Tietê e o lixo foram pontos recorrentemente lembrados pelos sujeitos-alunos, principalmente os do 9º ano. No entanto o argumento mais forte de todos foi o valor da taxa de água a ser paga na cidade onde foi realizada a pesquisa, não sendo cobrado pela Prefeitura local o valor de consumo, e, sim, uma taxa residencial igual para todas as residências. Desse modo as pessoas que gastam mais pagam o mesmo valor das que consomem menos.

Portanto ficou delimitado o tema sobre o qual os sujeitos-alunos puderam produzir, ou seja, nesse momento um tema único fez parte das condições de produção dos textos.

Sentidos sobre o desperdício de água, a importância para a vida humana, a escassez, os problemas de saúde devido à contaminação da água, enfim, os sujeitos-alunos produziram os textos a partir do conhecimento que tinham sobre o assunto, tendo como base o seguinte enunciado, proposto pela professora: “Escreva uma carta para alguém para lhe explicar por que a água é um recurso precioso.”.

O mesmo trabalho foi realizado na sala de aula do 9º ano. A professora foi indagando sobre a situação do lixo na cidade, falando dos focos do mosquito transmissor da dengue, da água parada, da população que desperdiça água e, também, da situação dos outros municípios, comentando a notícia que estava em foco, naquele momento, a respeito do sistema “Cantareira”, o maior dos sistemas administrados pela Sabesp, empresa destinada à captação e tratamento de água para a Grande São Paulo, e um dos maiores do mundo. Porém a notícia não foi levada em forma de texto escrito para que se tornasse mais um material de acesso aos alunos, ela foi apenas discursivizada.

Apesar de os sujeitos-alunos do 9º ano do Ensino Fundamental estarem em outro nível de escolaridade, o tema proposto para a produção do gênero “Carta Argumentativa” foi o mesmo, com o mesmo enunciado que serviu de proposta para a produção dos alunos do 6º ano. E, por isso, logo em seguida, nas análises, poderemos observar como a relação de escrita com os gêneros discursivos aconteceu, diante das orientações pedagógicas e do livro didático.

De acordo com as colocações sobre os gêneros discursivos, baseados nas produções textuais dos alunos, podemos compreender com base no referencial teórico da Análise do Discurso Pecheuxiana que nesta pesquisa também se pôde construir o movimento “pendular”, tão bem organizado por Petri (2013, p. 41), quando argumenta que “[...]‘Pêndulo’, porque temos que entender também as especificidades desse movimento e

porque ele é tão significativo quando se trata de analisar o discurso, desconstruir conceitos e produzir deslocamentos de sentidos [...]”.

É pensando nesse movimento que a agregação, o deslocamento e o desprendimento de sentidos acontecem e vão atribuindo uma nova roupagem para os sentidos produzidos pelos alunos em suas produções. É a processo que o analista do discurso deve se atentar em olhar e em acompanhar o movimento pendular dos dados que serão analisados, deixando o discurso já instituído ter a oportunidade de produzir novos significados e, conseqüentemente, ressignificar-se.

Diante desse percurso metodológico temos o cuidado em não silenciar a constituição do corpus, pois para a Análise do Discurso, as condições de produção já se constituem parte das análises, bem como um posicionamento discursivo do pesquisador para deixar a posição reducionista em privilegiar apenas a estrutura textual como modelo pronto, pois muitas vezes, a escola e o funcionamento do livro didático acreditam ou têm a ilusão em garantir uma “boa” produção textual. A Análise do Discurso busca refletir sobre as condições de produção e inquietação dos sentidos e o próprio funcionamento discursivo em diversos textos.

Segundo Minayo (2008) a AD apresenta “meios para que o investigador entenda o processo e as condições de produção de um discurso, o sentido de um campo semântico em que ele é produzido, e uma elaboração contextualizada e crítica das realizações discursivas.”

Apresentado o percurso metodológico, dedicaremos o próximo capítulo às análises realizadas.

4. AUTORIA E A DESNATURALIZAÇÃO DOS SENTIDOS DOMINANTES

*Até que a palavra angústia foi secando,
mostrando como a linguagem mentia.
(Eles queriam um dia escrever)
A palavra angústia passou a tomar aquele tom
que os outros usavam...Eu já superei esta palavra.
Clarice Lispector – (A Legião Estrangeira)*

Pensar os sentidos que circulam no contexto escolar possibilita-nos refletir sobre como a autoria instala-se, e, uma vez instalada, pode desnaturalizar os sentidos dominantes, os quais, muitas vezes, são legitimados no contexto escolar. Considerar a escrita nesse contexto faz lembrarmos-nos de todas as coerções que impõem em torno do processo educativo e que permeiam o espaço escolar, afetando tanto os professores quanto os alunos, pois aqueles, não ocupando o lugar de autor (ASSEF, 2014), acabam cerceando as atividades de produção textual dos alunos, acabam por promover práticas de leitura e de escrita fechadas e permeadas pelo discurso pedagógico dominante, dificultando o contato dos sujeitos-alunos com outras formações discursivas que sustentem a produção de novos sentidos.

Sabemos que um ambiente alfabetizador fechado às práticas e às funções sociais da escrita não se configura como um espaço para autoria, pois nessas condições o sentido já está construído, basta repeti-lo. Por outro lado, a construção de novos sentidos abre espaço para que seja pensada a possibilidade de instauração de um espaço discursivo de autoria. Importante destacar em que concepção autoria será entendida neste trabalho:

Para nós, a função-autor se realiza toda vez que o produtor da linguagem se representa na origem, produzindo um texto com unidade, coerência, progressão, não-contradição e fim. Ou em outras palavras, ela se aplica ao corriqueiro da fabricação da unidade do dizer comum, afetada pela responsabilidade social (ORLANDI, 1993): o autor responde pelo que diz ou escreve pois é suposto estar em sua origem. Assim, estabelece uma correlação entre sujeito/autor e discurso/texto (entre dispersão/unidade etc.) (ORLANDI, 2012, p. 69).

Se, conforme a autora, estamos tratando de autoria no “corriqueiro do dizer”, temos de considerar que os sujeitos-alunos não constroem sentidos somente na escola, pois essa relação vai para além dos seus muros e, assim, as outras vozes que produzem sentido interferem nas condições de produção dos discursos dos sujeitos-alunos. Assim temos de reconhecer que a

escola não é a única agência de letramento, embora seja a maior (KLEIMAN, 1995), e, talvez por isso, essa instituição fique alheia a dizeres construídos em outros espaços que, mesmo sem serem espaços institucionalizados, podem fomentar as práticas de leitura e de escrita.

Ainda, neste capítulo tratamos a autoria como posição discursiva, assim, usaremos em vários momentos, no decorrer da dissertação, o verbo autorizar, por isso ressaltamos que esse uso não implica uma autorização de um sujeito passivo, o qual precisa da autorização da professora e do autor do livro didático para ocupar uma posição discursiva. Ao utilizarmos “autorizar” estamos nos referindo ao ato de o sujeito ocupar a posição discursiva de autor, sentir-se pertencente, livre e lutar por esta posição discursiva e não abrir mão dos seus direitos de escolha, a escolha das palavras e da responsabilidade em disputar os sentidos no discurso.

Estudos de Kleiman (1995) sobre letramento trouxeram importantes contribuições para estabelecermos uma relação entre as condições de produção escolar e o nível de letramento dos sujeitos-alunos. Sem as teorias do letramento, o ensino de língua era concebido, especificamente, em relação à escrita, ou seja, a códigos a que poucos têm acesso. Entretanto as questões ideológicas precisam ser problematizadas, ou seja, questionar o fato de a escrita ser mais valorizada que a oralidade; o fato de parecer natural que grau de escolaridade esteja diretamente relacionado ao grau de letramento; o fato de que parece natural que aquele que lê e escreve é mais inteligente que o sujeito não alfabetizado; enfim, são questões que o modelo ideológico de letramento (STREET, 1993) não compreende como naturais, pois existe o poder e a ideologia atuando para fingir que seja assim.

Neste trabalho, adotamos o modelo ideológico de letramento e as concepções de Tfouni (1995), que defende a relação entre autoria e grau de letramento, seja a autoria assumida pelo sujeito tanto na oralidade, quanto na escrita. Com base nos estudos de Tfouni (idem), Pacífico (2002, p. 22) traz aportes significativos sobre a posição do sujeito-autor, quais sejam: “O sujeito precisa estar implicado no próprio texto e se constituir como responsável pelo dizer, ou seja, assumir a função-autor, além da escrita”.

Segundo as considerações da Análise do Discurso, estar na linguagem é estar na desordem, estar na linguagem é estar na incompletude; por isso, quando o sujeito volta e retroage (TFOUNI, 1995) sobre a produção de sentidos, ele pode ocupar o lugar de autor, pois é pelo movimento de retroação que ele pode controlar o discurso a fim de tornar o intradiscurso coerente, com a ilusão de começo, meio e fim. Desse modo o autor deve ser considerado uma posição a partir da qual o sujeito consegue estruturar seu discurso (oral ou escrito) de acordo com o princípio organizador contraditório: a deriva, a dispersão, o sentido inevitável.

Como sujeito que já ocupou a posição de aluno, de professor e, agora, de pesquisadora, coloca-nos a refletir o modo como a nossa escrita funciona e de como o modo de pensar, de ver nos constitui autor, por isso é sempre possível apresentar aos sujeitos-alunos o lugar da autoria, lugar de quem assume a responsabilidade pelo dizer ao longo do processo da vida, pois a vida cria autores, mas muitas vezes, a escola quer desautorizá-los, por isso podemos possibilitar a valorização e autorização para se constituírem autores dos próprios dizeres, dentro e fora da escola.

O sujeito-aluno precisa sentir-se autorizado e acolhido para ler, interpretar, falar e escrever, porque o movimento da autoria é o mesmo, independentemente do grau de escolaridade. Araújo (2008, p. 42) também defende a produção de novos sentidos quando escreve que “O autor faz sua produção tal qual muitos outros que ele tem como Outro, mas não faz igual, faz com um estilo próprio e isso lhe permite instituir uma produção singular.”.

O interdiscurso é o lugar (não físico) do todo, no qual todos os sentidos já produzidos sobre qualquer assunto circulam, no qual formações discursivas e ideológicas esbarram-se de forma completamente anárquica e heterogênea. Por esse movimento heterogêneo é que podemos notar certa semelhança do interdiscurso com o sujeito discursivo, que também está em constante movimento, transformação, em um constante jogo de tensões nos processos de produções de sentidos (MORALES DA SILVA, 2015, p. 84).

Toda produção de sentidos envolve o outro e o Outro; por isso é passível de conflitos, de disputas de sentidos. Ao ocupar a posição discursiva de autor, o sujeito buscará controlar os movimentos de deriva e dispersão (TFOUNI, 1995), próprios da linguagem. Entretanto, como nos aponta Pêcheux (2009), em se tratando da produção de sentidos, há uma luta de classes, e na escola não seria diferente, uma vez que há uma relação desigual de poder e autoridade entre aluno e professor. Portanto a produção de sentidos passa por aí, deixando, assim, de ser responsabilidade apenas do autor. Esse movimento deve ser percebido como um movimento sócio-histórico, uma questão ideológica, e não simplesmente de leitura e de escrita.

Criar um texto com sentidos diferentes e posicionar-se como autor não é uma construção fácil, pois “[...] atribuir sentido é trabalho do imaginário, da ideologia: fazer laço, estabelecer relações, ordenar, classificar, comparar, transformar este novo que perturba em algo sempre já-lá [...]” (TFOUNI, 2008, p. 143). Da citação surgem as indagações: como ser autor em relação aos sentidos que circulam coletivamente, que nos afetam e afetam o outro, porque os discursos propagam o imaginário de diferentes grupos; logo há sentidos que nem

sempre podem circular. Sobre isso, Pacífico (2008) entende que, escrever para o sujeito que se senta nos bancos escolares,

passa a ser um enigma para o aluno, que tem medo de errar, isto é, tem medo de escrever o que o professor não está esperando; logo não pode dar um outro sentido para um texto escolhido pelo professor, visto que a escola trabalha com a ilusão da monofonia (PACÍFICO, 2008, p. 239).

Os sujeitos-alunos, em quase todos os níveis de escolarização, são resistentes às práticas de escrita e de interpretação textual, muitas vezes, por medo de errar, pois aprenderam que há um modo “certo” que deve ser respeitado. Eles escrevem apenas para o professor, sem reconhecerem a função social de um texto, pois não escreverem para um interlocutor, de fato.

Seguindo essa lógica, os gêneros discursivos são trabalhos com base em uma perspectiva fragmentada, sustentada na ilusão de que assim os sujeitos-alunos “compreenderão” melhor as características de cada gênero, bem como reconhecerão suas estruturas, trabalho que tem como foco principal as avaliações externas e internas e, também, outros eventos pedagógicos. O que fica em último plano é proporcionar ao aluno ser autor nos vários gêneros discursivos que circulam socialmente, de acordo com as relações que o sujeito, na posição de aluno ou não, possa estabelecer com seu interlocutor. E é justamente na esfera social, muito mais abrangente que a esfera escolar, que o sujeito deve sentir-se autorizado para produzir os mais diversos gêneros discursivos, sem amarras, sem molduras, sem receitas.

Uma das molduras encontradas na escola como pilar de sustentação o livro didático, que amarra tanto o aluno quanto o professor, quando este não ousa duvidar da autoridade dada ao livro didático. Hoje sabemos (CORACINI, 1999) que o livro didático não deve ser considerado como discurso da verdade. Com a Análise do Discurso, entendemos que é de fundamental importância que o professor trabalhe com a opacidade da linguagem, e não com o sentido pronto, com a exatidão, como se o sentido só pudesse ser UM. Consequentemente, não se pode apagar a possibilidade de o sujeito-aluno assumir-se como autor do texto, trabalhar com a polissemia e construir sentidos, mesmo que estranhos ao livro didático. De acordo com as contribuições da Análise do Discurso, defendemos que é fundamental que o sujeito tenha autorização para historicizar o seu próprio dizer e para construir novos sentidos.

Incessantemente estamos procurando dar sentidos para os textos, para os acontecimentos, como, por exemplo, interpretar o porquê de uma doença inesperada, um engano ocorrido, para uma leitura particular, para uma obra de arte, para uma apresentação.

Desse modo não seria diferente dar sentidos novos para um enunciado que nos é próprio, como afirma Orlandi (2007, p. 64), “[...] o sujeito se encontra na necessidade de ‘dar’ sentido.” Essa citação reclama não mais ocultarmos os sentidos que estão nos discursos escritos e orais de nossos sujeitos-alunos, não mais olharmos apenas para o conteúdo gramatical contemplado nos livros didáticos, mas, sim, permitir ao aluno trabalhar os efeitos do interdiscurso no intradiscurso, lugar possível para o autor.

A autora também afirma que

A inscrição do dizer no repetível histórico (interdiscurso) é que traz para a questão do autor a relação com a interpretação, pois o sentido que não se historiciza é ininteligível, ininterpretável, incompreensível (cf. Orlandi, 1987). Isto nos leva a afirmar que a constituição do autor supõe a repetição, logo, como estamos procurando mostrar, a interpretação. Mais especificamente podemos mesmo afirmar que o dizível é o repetível, ou melhor, tem como condição a repetição. Não porque é o mesmo, mas é o que é passível de interpretação [...] (ORLANDI, 2012, p. 70-71).

Ainda com base na Análise do Discurso, sabemos que a formação imaginária que se materializa na formação discursiva é efeito (e não produto) ideológico. No tocante ao sistema educacional, esse imaginário poda os gestos de interpretação dos sujeitos-alunos, fazendo parecer “evidente” que a leitura já possui significados prontos, previstos (ORLANDI, 2007), não podendo ser destituída a ordem já pré-estabelecida dada ao sentido, seja pelo livro didático, seja pelo discurso do professor. Segundo Orlandi (2007, p. 65),

Quando o sujeito fala, ele está em plena atividade de interpretação, ele está atribuindo sentido às suas próprias palavras em condições específicas. Mas, ele o faz como se os sentidos estivessem nas palavras: apagam-se suas condições de produção, desaparece o modo pelo qual a exterioridade o constitui. Em suma, a interpretação aparece para o sujeito como transparência, como sentido lá (ORLANDI, 2007, p. 65).

O trabalho com autoria, na perspectiva discursiva, acontece, inicialmente, quando o sujeito formula seu enunciado a partir de uma interpretação, a qual leva em conta os mecanismos de antecipação, a tentativa de controle da deriva, ou seja, quando o sujeito vai construindo a rede discursiva e significativa do próprio dizer, como nos aponta Tfouni (2008). A questão para refletirmos, juntamente com a escola, é que o texto do sujeito-aluno pode estar ancorado em outros pontos de apoio, os quais acolherão e produzirão outros sentidos. Esse deslocamento, muitas vezes não previsto pela escola e pelo professor, não deve ser visto como uma condição errônea, que coloca o sujeito-aluno como aquele que não sabe o que está

escrevendo ou aquele que não atribui respostas consideradas corretas para a proposta pedagógica, já que as marcas de autoria são da ordem do discurso, e não da ordem da gramática. Podemos exemplificar nossa argumentação a partir da análise de um recorte que constitui nosso corpus:

“Presado Vizinho

Estou aqui escrevendo esta carta para **você** sobre como a água é preciosa, por caso se ela agente não vive, vamos economizar água **você** fica gastando água atoa lavando a varanda, calçada, carro fica lavando sua casa quando esta chovendo não sei se a senhora esta vendo televisão em São Paulo no nordeste não esta tendo água.”.

A nosso ver, essas condições de produção que vão além do livro didático correspondem a criar condições relevantes para que os gestos de interpretação façam-se presentes e possam permitir a constituição de novos sentidos, portanto a constituição do autor. Para Orlandi (2007, p. 69), “o autor responde pelo que diz ou escreve pois é suposto estar em sua origem. Assim, estabelecemos uma correlação entre sujeito/autor e discurso/texto (entre dispersão/unidade, etc).” Isso significa que o sujeito está na dispersão e é o trabalho do autor que tenta controlar a fuga dos sentidos, criando a ilusão de unidade textual, trabalho autoral.

Vale ressaltar que Orlandi (2007) e Pacífico (2002) advertem que a interpretação é condição para que o sujeito constitua-se como autor. A interpretação é o lugar em que o sujeito constitui-se e faz do seu discurso um movimento de autoria. Nessa relação entre interpretação e autoria, o autor é a posição discursiva capaz de sustentar o dizível na sua condição mais visível para a condução e a inscrição de novos significantes. Assim consideramos junto a Orlandi (2007, p. 71) que “O incompleto na linguagem é o lugar do possível”, pois “ Com efeito, a autoria ao mesmo tempo constrói e é construída pela interpretação” (ORLANDI, 2007, p.75).

A incompletude da linguagem tem de ser considerada, na escola, como o lugar do possível, como lugar do sujeito que trabalha a sua rede de significantes como recurso para marcar, na linguagem, a subjetividade e, além disso, autorizar que a rede de significantes funcione no discurso do sujeito, pois, para o sujeito inscrever-se na história e no processo simbólico, ele precisa constituir-se por sentidos que o afetam, e não simplesmente por aqueles já legitimados pela instituição escolar.

O autor consegue formular, no interior do formulável, e se constituir, com seu enunciado, numa história de formulações. O que significa que, embora ele se constitua pela repetição, esta é parte da história e não mero exercício

mnemônico. Ou seja, o autor embora não instaure discursividade (como o autor “original” de Foucault), produz, no entanto, um lugar de interpretação no meio dos outros. Esta é sua particularidade. 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 a sua posição de autor (se representa nesse lugar), ele produz assim um evento interpretativo (ORLANDI, 2012, p. 69-70).

Os sujeitos-alunos fazem parte de um movimento sócio-histórico e ideológico que interfere na produção de sentidos. Por ser assim, esse movimento deveria ser compreendido pela escola, pois, segundo Orlandi (2007, p. 135), “Os sujeitos têm papel ativo, determinante na constituição dos sentidos, mas este processo escapa ao seu controle consciente e às suas intenções”. Sabemos que essa colocação de Orlandi não cabe a uma escola tradicional que trabalha os conteúdos como pontos cruciais a serem cumpridos num determinado espaço de tempo, como, por exemplo, o funcionamento das apostilas e dos livros didáticos, pois nesses materiais escolares os espaços discursivos já estão estabilizados, o que impede o movimento do sujeito-aluno para tornar-se responsável pelo seu dizer, resultando na interdição da interpretação e, por isso, do possível do novo no discurso. Conforme Morales da Silva (2015, p. 50):

Dessa forma, ao defendermos uma posição de autoria possível na Escola, concebemo-la como uma posição discursiva que o sujeito pode ou não ocupar dependendo da relação que mantém com as condições de produções que lhe são oferecidas. Nesse sentido, denunciemos pela análise de práticas escolares de leitura e escrita e imaginário dominante sobre as posições de sujeitos-escolares não só a desautorização para a tessitura de gestos interpretativos e assunção da autoria, mas, também, a interdição desses movimentos que defendemos serem constitutivos da formação do sujeito discursivo.

Queremos destacar que o trabalho com o livro didático faz parte das condições de produção que sustentam as práticas pedagógicas, as quais podem proporcionar ou interditar os movimentos dos sujeitos-alunos rumo ao caminho da autoria. No que se refere a esta pesquisa, destacamos que o livro didático utilizado pela professora, na ocasião da coleta de dados, era composto de Caderno de Leitura e Produção, logo em seguida o Caderno de Práticas de Literatura e, ao final, o Caderno de Estudos de Língua e Linguagem (Língua e Linguagem, Língua e Gramática Normativa, Ortografia e Pontuação). Como afirma Orlandi (2007, p. 67), “[...] a organização já faz intervir o imaginário”; portanto a organização do livro didático já reclama gestos de interpretação que precisam escutar para além da voz autoritária e dominante do livro didático. Por ser assim, questionamos: quais sentidos podem ser

conhecidos na escola e quais devem permanecer em silêncio? Temos, então, a monofonia como discurso dominante, materializado nas respostas do livro didático como valorização do ensino? E o discurso polêmico como a possibilidade do movimento do sujeito no jogo do dizer, que lhe permite discordar, questionar, não circula no contexto escolar, ficaria sem efeito?

Se a resposta for positiva, entendemos que diante dessas condições os sujeitos-escolares – tanto aluno quanto professor – não passam pelo processo de autorização para colocar o próprio discurso em conflito com o outro, silenciando as próprias construções, e, não raramente, filiando-se às formações discursivas dominantes, o que se dá pelo efeito da ideologia. A distribuição desigual do saber cria a “evidência” da valorização da classe dominante, a qual ainda vê o ensino segundo uma ordem discursiva que naturaliza uma barreira de acesso ao conhecimento. Prevalece, pois, a meritocracia, segundo o paradoxo do saber: a escola foi aberta a todos; portanto não estuda aquele que não quer, não aprende aquele que não tem interesse, não será uma pessoa com profissão porque não tem vontade. Esse discurso dominante é típico em escolas públicas, e os sentidos que dele ecoam sustentam-se no apagamento e no silêncio dos discursos das vozes mais frágeis, a quem é negado o ensino necessário e igualitário a todas as classes.

Aqui, neste capítulo, não se esgotam todas as formações discursivas sobre a construção e a constituição da autoria, como um fechamento para que assim seja o ensino, já que a autoria é um processo contínuo, de idas e vindas, de equívocos e de amarrações. Então este espaço também está destinado a outras amarrações para que, com outras leituras, possamos levar a construção de algo mais para pensar a questão da autoria.

E voltamos a refletir sobre a questão da autoria junto às questões argumentativas. O que significa para a escola dissertar? Conforme Pacífico (2002), a escola, geralmente, não ensina o sujeito-aluno a ter boas opiniões, e utiliza-se de apenas alguns instrumentos: o roteiro, a estrutura do próprio gênero discursivo como recurso. E, ainda segundo a mesma autora, “só haverá argumentação quando não houver consenso, mas este ato não é permitido na escola”. Sujeito e sentido se constroem junto com o texto, por isso as condições de produção do discurso é uma produção de sentidos. Outro ponto é a questão da não observação de que todo sujeito é capaz de argumentar, pois o mesmo cria condições para defender o próprio ponto de vista.

Em uma das coletas realizadas para esta pesquisa, partimos da compreensão do enunciado recomendado pela professora, ao trabalhar com os alunos a produção textual de uma Carta Argumentativa. O enunciado foi o seguinte: “Escreva uma carta para alguém para

lhe explicar por que a água é um recurso precioso”. Os alunos participantes do processo de pesquisa, quanto aos gêneros discursivos, particularmente do 6º e 9º anos, não fugiram do exemplo da professora, pois o enunciado apenas permitiu que os sujeitos-alunos dirigissem-se à produção do texto em uma única direção, controlando a polissemia, não abrindo espaço para o novo, ou seja, os sujeitos-alunos ficaram assujeitados num modelo autoritário de produção.

Essa condição de produção mostrou uma quantidade considerável de alunos que fizeram da produção de texto uma explicação da carta e não colocaram argumentos para constituir e defender uma ideia.

Consideramos que o sujeito precisa dizer-se e depois organizar a escrita, mas devemos considerar, também, que esse não é um processo rápido e fácil, e que a escola pode pensar e agir sobre a rede de significantes do sujeito (arquivo, interdiscurso) que o constitui.

É importante compreendermos sempre que não há uma relação direta e unívoca sobre a alfabetização e o letramento, pois a proposta é contínua. Não é tarefa fácil para a escola, pois envolve caminhos para além do que está posto para os programas da rede estadual e municipal de ensino.

Os recursos que o sujeito vai percorrer na formulação de uma pergunta até uma argumentação e a persuasão que dependerá de fatores argumentativos envolvem todas as condições sócio-históricas do exercício de falar e de escrever.

Argumentar é algo social, que já nasce conosco, mas que ao longo da vida social nos é podado, e, por isso, vamos sendo destituídos desse lugar de autor, de posicionarmo-nos. Vejamos como tão bem as crianças organizam e arrumam argumentos para todas as situações, encarando o processo do dizer como algo natural, pois, quando são crianças, geralmente os pais ou responsáveis conferem-lhes esse espaço do dizer e assumem, a partir de então, a autoria, ou seja, a responsabilidade do discurso.

Os espaços deliberativos que a criança encontra proporcionam a ela que escolha argumentos que os pais ou responsáveis, muitas vezes, ficam sem respostas para continuar o processo do dizer, como “eu não quero dormir”, “eu não vou dar o meu sorvete para ele”, entre outros. Mas, quando se está na escola e precisa argumentar e ser autor do próprio dizer, o sujeito vê-se acuado. A escola necessita do ato político da argumentação, perguntar e fazer com os sujeitos-alunos percebam onde eles se encontram no texto e na produção do seu discurso.

Nós, professores, podemos estimular os nossos alunos para a prática da argumentação, mas devemos pensar onde a persuasão se encontra, falar apenas o que o outro quer escutar? E as emoções, a subjetividade? E, ainda, pensando argumentar, muitas vezes, usa-se o senso

comum, o já-lá, e não sustenta o poder da argumentação; desse modo a autoria não se instala. Igualmente, considerando que o sujeito não fala, ele é falado. Segundo as considerações da Análise do Discurso, autonomia relativa, o sujeito é falado, mas tem autonomia, sim, para construir seus discursos. No entremeio, nas margens, nas costuras...

Será que todos devem argumentar com os sentidos e sujeitos já legitimados? E, continuamos, que tipo de contradição alimenta-se na escola? A contradição da luta de ideias, dos conflitos, ou a contradição da paráfrase? Segundo Pacífico (2002, p. 10), “a atividade de argumentação não tem sido possível, pois a escola coloca filtros, nivela todos os sujeitos, homogeniza padrões, não questiona a razão das coisas, não considera a subjetividade”, acreditando que somente as pessoas autorizadas têm o poder de argumentar, de ser responsável pelo seu dizer, evidenciando a formação discursiva daquilo que pode ou não ser dito.

Concordando ainda com Pacífico (2002), a escola deveria atuar sobre a perspectiva discursiva da argumentação, da argumentação colaborativa, e não daquela que se impõe a todo custo. Não podemos, pois, pensar e continuar considerando que todos os sujeitos assumem as mesmas posições discursivas, porque assim legitimaríamos a homogeneização como percurso de escrita e de leitura, e, ainda, de interpretação, que é o próprio lugar da ideologia, onde se materializa a história discursiva.

Vale lembrar que a escola também se movimentou ao longo dos anos, mas que os sujeitos sempre estiveram lá na esperança de poderem ler aquilo que lhes agradava, aquilo que lhes interessava, pois esse movimento de leitura de que o sujeito participa é fruto do movimento sócio-histórico de construção de sentidos, pois é com sentidos que produz o texto e relaciono a escrita com a autoria.

5. SUJEITOS E SENTIDOS EM DISCURSO: ANÁLISES DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS

Sabe, João, eu estou muito preocupada com o Marcelo, com esta mania de inventar nomes para as coisas... Você já pensou quando começarem as aulas?

Esse menino vai dar trabalho...

Ruth Rocha – (Marcelo, Marmelo, Martelo)

Como nos aponta Bakhtin (2011, p. 262) em “Estética da criação verbal”, os gêneros do discurso trazem uma composição diversificada e multiforme, sendo considerada uma atividade humana que cresce e diferencia-se à medida que se desenvolve em determinado campo.

Dentro do universo oral e escrito, temos uma diversidade de gêneros que também vão surgindo conforme a necessidade de evolução da língua e, por conseguinte, de seus falantes. Por isso afirmamos, com base em leituras do mesmo autor, que não há um plano único para os gêneros discursivos. Apesar desse conhecimento, as mais variadas instituições de ensino procuram reduzir o trabalho com as práticas de leitura e escrita a produções extremamente conteudistas, que visam apenas à estrutura dos textos, de modo a apagar qualquer manifestação polissêmica, tanto no texto oral quanto no texto escrito dos sujeitos-alunos.

Observamos, de acordo com Mikhail Bakhtin (2011, p. 265), que a forma padronizada reflete menor subjetividade na produção dos gêneros discursivos, sendo que a subjetividade marcaria um estilo particular que o sujeito constrói com a escrita, podendo, mais facilmente, assumir-se como autor do próprio texto, encontrando na produção textual um sentimento de pertencimento (CORACINI, 1999).

Sabemos que, ao produzir um texto, o sujeito deixa marcas de estilo, e o estilo garante a presença da subjetividade, que vai renovando os gêneros discursivos e reconstituindo o estilo de cada um deles. Essa prática somente se garante pelas práticas de leitura e de escrita que proporcionam ao sujeito-aluno a construção de determinado gênero discursivo, cuja prática de escrita poderá contribuir para a constituição do autor.

Neste capítulo, daremos atenção especial ao trabalho realizado, nas salas onde coletamos os dados, com os gêneros discursivos “Carta Argumentativa” e “Artigo de Opinião”, visando a analisar as produções textuais dos sujeitos-alunos a partir desse trabalho realizado pela professora da sala. Consideraremos, no decorrer das análises, as produções escritas tal como os alunos escreveram-nas.

5.1 As cartas: condições de produção segundo os enunciados

Refletir sobre a importância de discutirmos, em sala de aula, o funcionamento das cartas em nossa sociedade, haja vista a presença delas nas revistas, por exemplo, em que leitores podem participar dando opiniões, ou fazerem uma interpretação mais sucinta quanto às cartas aos leitores, em que a revista também se posiciona com as enquetes das reportagens.

Também há as cartas comerciais, argumentativas, de cortesia, de apresentação pessoal, carta de reclamação, carta ofício destinada a uma instituição, lembrando que a relação dos interlocutores muda de acordo com o objetivo da carta, o que implica a mudança da linguagem, as posições de simetria ou de assimetria dos interlocutores que podem ser criadas por meio de recursos linguísticos. Tudo isso evidencia que a escola tem um rol muito grande para trabalhar essas questões que vão além da estrutura e dos exemplos dos livros didáticos, pois as cartas constituem um gênero discursivo ainda muito produzido nas práticas sociais.

Muitos veículos de comunicação fazem o uso delas para estabelecer a comunicação, logo ensinar como a interação verbal pode ocorrer nas cartas, e as condições de sua produção leva-nos a ressaltar que das práticas pedagógicas podem emergir novas formas de textualidade, e não apenas a repetição das cópias engessadas no livro didático.

Sendo assim, neste item pretendemos analisar como as condições de produção de um determinado gênero discursivo podem ser influenciadas pela instauração do enunciado, partindo do pressuposto de que “[...] a construção do *corpus* e análise estão intimamente ligadas: decidir o que faz parte do *corpus* já é decidir acerca de propriedades discursivas [...]” (ORLANDI, 2001, p. 63), e olhar para a funcionabilidade do discurso é olhar a produção de novos sentidos.

A Análise do Discurso não trata os objetos discursivos como algo empírico, mas como um processo ideologicamente construído a partir do sistema histórico-social. Com base nessa teoria, podemos dizer que todo discurso sustenta-se numa relação, muitas vezes, desigual de

poder. Consequentemente, a construção dos enunciados elaborados em sala de aula, para os alunos, pode veicular a afirmação de um discurso dominante que precede toda a construção material do texto produzido pelo aluno, que já sabe, com base nas formações imaginárias: quem é ele (o professor) para falar-me assim? Quem sou eu (aluno) para falar assim com ele? O que é possível dizer sobre o objeto discursivo, nesse contexto?

As questões históricas e sociais influenciam os temas geradores dos enunciados, por isso devemos compreender como o momento histórico e o discurso que os circundam instauram efeitos de sentido sobre o enunciado proposto. Para analisar a produção das cartas, partimos do enunciado construído pela professora, no momento da atividade de produção da carta argumentativa, que foi o seguinte: “Escreva uma carta para alguém para lhe explicar por que a água é um recurso precioso.”.

Os alunos dos 6º e 9º anos não fugiram do enunciado, de certo modo determinado pela da professora, pois as condições de produção contribuíram para que os sujeitos-alunos dirigissem-se à produção do texto em uma única direção. Elas não abriram espaço para o novo, ou seja, ficaram “assujeitados” a um modelo autoritário de produção discursiva.

A partir do enunciado, mais especificamente, do uso do verbo “explicar”, dentre os vinte e cinco alunos do 6º ano, quatorze explicaram as causas da falta de água com exemplos fornecidos pela professora, durante as aulas. Esse mesmo movimento apresenta-se com os alunos do 9º ano, sendo que, das trinta e três produções, dezenove continuam na mesma linearidade, apenas construindo o texto de forma a explicar sobre a escassez da água, sem argumentar e, ainda, sem se posicionar diante do tema proposto para uma carta argumentativa, em que a exigência da argumentação já está pressuposta.

O livro didático utilizado pelos referidos alunos traz a definição sobre o que é argumentar, mas esse material não foi lido ou utilizado em momento algum durante a participação dos sujeitos-alunos no processo de escrita. A definição aparece no livro didático da seguinte maneira:

Argumentar é mais do que dar opinião: é justificá-la, sustentá-la, isto é, defendê-la com **argumentos**, para tentar convencer o ouvinte ou o leitor. Existem diferentes tipos de argumentos: apresentação de fatos que funcionam como **exemplos; citação** de opiniões de pessoas importantes e/ou de **dados de pesquisas**; apresentação de **valores, princípios**, etc. (FIGUEIREDO, L.; BALTHASAR, M; GOULART, S., 2012, p. 27).

Essa referência também poderia ser utilizada para promover um debate ou até mesmo uma roda de conversa sobre a condição de argumentar em uma carta, sobre o poder de

convencimento do outro. Porém a informação do livro didático não foi utilizada, e tampouco se sentiram autorizados a assumirem uma postura diferenciada, com muitos sentidos perpassando seus discursos.

5.2 A Argumentação deslizando para a explicação

Podemos destacar que o verbo “explicar” não instaura disputa de sentidos, pois o conceito de argumentar não é o mesmo conceito de explicar trazido pela professora no enunciado da proposta de produção. Bakhtin (2011, p. 275), em “Estética da Criação Verbal”, leva-nos a pensar sobre o posicionamento que a escola vem assumindo frente às atividades de produção textual ao delimitar os enunciados, ou, ainda, ao colocar os sujeitos-alunos numa posição delicada em presença do discurso pedagógico autoritário (ORLANDI, 1996), presente tanto nos livros didáticos como no sistema que impõe as vozes de autoridade como sentido permitido.

[...] Sujeitos do discurso, que cria limites precisos do enunciado nos diversos campos da atividade humana e da vida, dependendo das diversas funções da linguagem e das diferentes condições e situações de comunicação, é de natureza diferente e assume formas várias (BAKHTIN, 2011, p. 275).

Assim pensamos que as condições de produção e, principalmente, as condições como os enunciados são apresentados aos sujeitos-alunos contribuem para manter a circularidade do discurso (ORLANDI, 2007). Visando a romper com essa circularidade, a escola precisa considerar que “Os sujeitos têm um papel ativo, determinante na constituição dos sentidos [...]” (ORLANDI, 2007, p. 135). Podemos entender que o funcionamento do verbo “explicar” silenciou o sentido de argumentação, enfatizando a repetição do discurso sobre a falta de água que circula no senso comum, tais como desperdício, torneira aberta, os prejuízos para o planeta. Vejamos alguns recortes.

Temos três recortes, o primeiro referente a um sujeito-aluno W., do 9º ano. Vejamos o texto na íntegra:

Recorte 1:

Eu estou escrevendo essa carta, porque tem muita gente desperdiçando Água de nossa cidade, da qui uns tempos nosso planeta vai fica sem agua e nos vai morre então não desperdise, muita agua muito importante para nós e não deixa torneira liga mangueira chuveiro em que deixa tudo fechada quando fo lava carro utilize Bardi e não vai esperdisa agua se tudo mundo vai fazer isso se todo mundo fazer isso nosso planeta vai fica melhor.

Muito
Obrigado

Outro recorte também caminhou na mesma direção quanto à construção dos enunciados, por isso continuamos a ler o recorte 2, do sujeito-aluno C. V., do 6º ano.

Recorte 2:

Olá, Fran tudo bem quero falar que água esta acabano, intão quero pedir com muita educação que você não deche a torneira ligada, o chuveiro ligado, a mangueira ligada porqu ai você não disperdisa a água. Você sabi que temos 31% de água no planeta intão pesso com muita educação bom até logo Obrigado.

C. V.

Agora, o recorte do sujeito-aluno A. M. D. P., do 9º ano. Leiamos a carta argumentativa na sua totalidade e, logo em seguida, faremos as análises das três cartas, pois trataremos do mesmo campo teórico de discussão. Assim, podemos ler, e, para que a cidade não seja identificada, por condições de ética e respeito pelos nossos participantes da pesquisa, instauraremos um nome fantasia para todas as vezes em que o nome da cidade aparecer.

Recorte 3:

Baixada do Sol, 22 de maio de 2014.

Prezada Maria,

Venho através desta, lhe informar o quanto a água é preciosa e o quanto precisamos dela.

Em nossa cidade, o nível de água do reservatório está em baixo nível. Os desperdícios estão aumentando a cada dia. Gastamos água desnecessariamente com lavagens de carro e de calçada.

Muitas pessoas trabalham a semana toda e só tem tempo de arrumar a casa nos finais de semana e quando abrem a torneira não há um pingo de água. Enquanto durante a semana a senhora desperdiça e, nos finais de semana não há um pingo de água.

Pesso-lhe para que não desperdice lavando a calçada semanalmente, lave apenas uma ou duas vezes.

Obrigada pela atenção, até mais!

A.

Esses três recortes, citados acima, apontam que o tema gerador para a construção do texto foi desenvolvido pelos alunos na condição de informar sobre o consumo excessivo de água, a quantidade de água que se encontra presente no nosso planeta para uso. Podemos entender que essa informação é encontrada facilmente nos livros didáticos de Ciências, por isso os sujeitos-alunos puderam buscar na memória discursiva para incorporá-las na escrita, além das formas de evitar o desperdício, também disponíveis nos livros didáticos e até mesmo em panfleto. Indubitavelmente esses elementos que os sujeitos-alunos já têm na memória discursiva ajudaram para garantir-lhes que o texto fosse escrito, no entanto somente esses elementos não puderam contribuir para uma disputa de sentidos, ou seja, podemos pensar como a relação com o livro didático ainda está cerceando os sujeitos-alunos e legitimando os sentidos como únicos e acabados.

Como afirma Orlandi (2007, p. 76):

As condições de produção incluem, pois, sujeitos e a situação. A situação, por sua vez, pode ser pensada em seu sentido estrito e em sentido lato. Em sentido estrito ela compreende as circunstâncias da enunciação, o aqui e o agora do dizer, o contexto imediato. No sentido lato, a situação compreende o contexto sócio-histórico, ideológico, mais amplo. [...] em toda situação de linguagem esses contextos funcionam conjuntamente [...].

Como já apresentamos no capítulo 1, sobre os conceitos da Análise do Discurso, o sujeito do discurso não é um sujeito empírico, tal qual pensado segundo a lógica formal. O sujeito discursivo é aquele que atua nos deslizos, nos atos falhos e nos desvios das palavras, tanto na produção dos textos orais como nos textos escritos.

Todavia, apesar de o sujeito do discurso ser dividido, heterogêneo, existem instituições e mecanismos de poder, como, por exemplo, o livro didático, que tentam moldar o sujeito, controlar seus movimentos de leitura, interpretação e escrita, a partir da ilusão de homogeneidade dos sujeitos e dos sentidos. Isso pode explicar porque onze produções textuais, especificamente do 9º ano, apresentam indícios da apropriação dos modelos dos livros didáticos, como, por exemplo, o uso dos mesmos pronomes de tratamento, os mesmos fechos das cartas, indicando que os sujeitos-alunos reproduzem modelos prontos, o que se deve à ausência de um trabalho com o arquivo (PÊCHEUX, 1997), trabalho que poderia ser construído por meio da leitura e da produção de diversos textos e gêneros discursivos, e não reduzindo o trabalho apenas aos exemplos do funcionamento do livro didático.

Conforme as análises, constatamos que os alunos mais afetados pelo modelo de repetição do sentido foram os alunos que mais tempo já convivem com o modelo educacional,

ou seja, os alunos do 9º ano, quando comparadas as suas produções com as dos alunos do 6º ano. Vejamos alguns exemplos de recorte 4 e 5, dos sujeitos-alunos do 9º ano:

Recorte 4:

Prezada Maria,
Venho através desta, lhe informar o quanto a água é preciosa e o quanto precisamos dela...

Recorte 5:

Caro amigo
Através dessa venho lhe informar a importância da água na nossa vida.

A repetição do vocativo “Caro Amigo, Cara Vizinha, prezada Maria, Prezado Senhor Prefeito” sugere que os alunos compreendem a estrutura do gênero que estão produzindo, uma vez que toda carta inicia-se, formalmente, por um vocativo. Porém, como estamos observando em nosso corpus, há uma recorrência ao discurso do senso comum, os sujeitos repetem que a “água é um bem comum”, mesmo que isso seja dito por todos, portanto não se constitui como um argumento forte. Dessa forma, a paráfrase indica a posição discursiva que o sujeito-aluno é autorizado a ocupar quando ele não mobiliza outros sentidos para colocar em curso. Ele poderia trazer sentidos estudados em outras disciplinas, lidos na mídia, pesquisados em outras fontes, entretanto sabemos que a pesquisa não é fomentada no contexto escolar, como estamos analisando com base nas atividades fechadas propostas pelos livros didáticos.

Acreditamos que uma maneira de fazer com os sujeitos-alunos historicizem os próprios sentidos para construir os próprios textos e responsabilizarem-se pelos dizeres é o trabalho com a leitura polêmica, que nós, professores, podemos promover em sala de aula, a qual pode apontar para um discurso polêmico (ORLANDI, 1996), em que várias vozes poderão ecoar nesse contexto e levar os sujeitos-alunos a interpretar um texto dentro do outro. Isso significa que os sujeitos, em contato com uma multiplicidade de textos, podem “escutar”, no sentido pecheuxiano, a voz do autoritarismo, a voz do preconceito, a voz dos oprimidos, a voz dos marginalizados, a voz daqueles que não têm acesso ao conhecimento, à educação e à cultura, pois, assim, é aceitar a posição crítica de leitor, ou seja, sair da Fôrma-leitor e passar para a Função-autor (PACÍFICO, 2002).

Como foi explicitado por Bakhtin (2011, p. 281), “a conclusibilidade do enunciado é a possibilidade de responder a ele, em termos mais precisos e amplos, de ocupar em relação a ele uma posição responsiva (por exemplo, cumprir uma ordem).”. Sendo assim, a proposta de

produção de uma carta argumentativa não foi atingida por esses sujeitos, pois eles não sustentaram a produção de argumentos convincentes sobre a importância da preservação da água e do alto índice de seu desperdício.

Nas próximas análises, veremos produções que marcam uma proximidade entre destinatário e remetente, o que nem sempre ocorre na carta argumentativa, que deve trabalhar com o convencimento do outro, que ocupa, amiúde, uma posição discursiva antagônica frente a uma tomada de decisão, logo o distanciamento é mais firmado. O efeito de sentido de proximidade construído pelos sujeitos-alunos leva-nos a pensar na característica das cartas pessoais, pois, como afirma Marcuschi (2010), o interessante na produção da carta pessoal é que podemos perceber como as estratégias da oralidade estão firmadas na formulação da escrita. Vejamos esse efeito de proximidade nas produções dos sujeitos-alunos O. M. S. e L. O. A., ambos do 9º ano:

Recorte 6:

Baixada do Sol, 22 de maio de 2014.

Caros habitantes da Baixada do Sol

Venho através desta carta lhe informarem que as metrópoles estão ficando sem água e se continuar nesse ritmo logo ficaremos sem água.

Agora vou contar algumas dicas para vocês economizem, lavem suas casas no máximo duas vezes por semana, e quando forem tomar banho fique no chuveiro apenas o necessário, e quando chover coloquem latões, baldes e caixas d'água para não desperdiçar a água da chuva. E quando forem lavar as roupas reutilizem pelo menos três vezes a água para evitar o desperdício de água por que sem a água não vivemos.

Até logo.
O.M.S.

Recorte 7:

Baixada do Sol, 22 de maio de 2014.

Cara vizinha.

A água é um bem muito precioso e sem ela não podemos viver e nem dar a oportunidade de outras gerações virem a esse mundo. Constantemente ouvimos em rádios, jornais, televisões que países estão sofrendo com a falta de água. Então, sugiro que você tenha misericórdia das pessoas que estão precisando de água, economizando!

Saiba que não é necessário lavar a casa, a rua e o carro todos os dias! Pois se a senhora ser cuidadosa, conseguirá manter tudo limpo por um tempo mais longo.

Portanto, lhe peço que mude seus atos e pense nos próximos que continuarão a sua geração.

Até logo!
L.O.A.

De acordo com Marcuschi (2010), o interessante na produção de uma carta pessoal (“Cara vizinha”) é que podemos perceber como as estratégias do discurso da oralidade (“agora vou contar algumas dicas”; “Então, sugiro que você tenha misericórdia das pessoas que estão precisando de água, economizando!”) estão firmadas na formulação da escrita, o que nos leva a interpretar que a grande maioria dos sujeitos-alunos, tanto do 6º ano como os do 9º ano, teve suas escritas relacionadas com o gênero discursivo da carta pessoal, gênero que abre mais possibilidade para o discurso lúdico (ORLANDI, 1996). Ou seja, não há um referente sendo disputado (“não sei se a senhora esta vendo televisão em São Paulo no nordeste não esta tendo água”- ver recorte 9, a seguir), o sentido pode ser qualquer um.

Como observamos no recorte 9, a formulação usada pelo sujeito é própria da oralidade, cria o efeito de sentido de uma conversa, não de uma argumentação. Talvez isso seja entendido porque, pela análise do livro didático utilizado pelos sujeitos da pesquisa, não encontramos nenhuma unidade dedicada ao trabalho da carta argumentativa; ao contrário disso, as cartas pessoais fazem parte do plano de ensino da referida escola-campo da pesquisa em que encontramos a proposta de produção de carta pessoal.

Nesse sentido podemos dizer que a falta de um trabalho com a produção de gêneros discursivos que atendam as necessidades sociais dos alunos pode ser a razão para a (con) fusão de gêneros. Essa (con) fusão, que pode ser interpretada por muitos professores como não conhecimento do aluno, não aprendizado acerca de determinado gênero discursivo, também pode ser entendida, segundo os pressupostos da AD, como resistência dos alunos para moldarem-se a determinadas tarefas escolares. O fato de a escola trabalhar os gêneros como fôrma, teorizando-os como estrutura, conforme estamos questionando, não autoriza os sujeitos-alunos a preencher os espaços vazios com subjetividade, ocupando, assim, a posição-autor.

5.3 O uso recorrente do pronome de tratamento “Você” nas Cartas Argumentativas

No decorrer das análises, encontramos, em sua grande maioria, o uso recorrente do pronome de tratamento “você”, um elemento que nos dá indícios, mais uma vez, do discurso da oralidade perpassando o discurso da escrita.

Esse uso leva-nos a olharmos para o discurso e atentarmos-nos para o funcionamento da linguagem que instaura dada discursividade. Segundo Orlandi (2007, p. 79), “No caso da

materialidade da linguagem, da sua não transparência, e da necessidade, conseqüentemente, de um dispositivo para ter acesso a ela, para trabalhar sua espessura linguística e histórica: sua discursividade.” O uso de “você” foi encontrado em dez produções textuais que nos levam a pensar o lugar que o sujeito-aluno ocupa e o lugar que ele coloca seu interlocutor quando o trata por “você”. Esse movimento pode ser explicado porque o sujeito é fadado à interpretação; capturado pela ideologia, sujeito à historicidade, construindo e fomentando as formações discursivas presentes nos discurso. Vejamos o recorte do sujeito-aluno G. N. G. F. A., do 9º ano:

Recorte 8:

Baixada do Sol, 22 de maio de 2014

Caro, Edimundo

Eu queria lhe falar para **você** usar um pouco menos de água porque nós cidadãos estamos sofrendo uma seca em nossa cidade, a água está cheia de cloro es está muito ruim para beber.

Eu queria falar para **você** lavar a casa uma vez por semana e não todo o dia, na varanda e na calçada é so esfregar com a vassora.

E na sua casa se tiver algum vasamento é bom arrumar, porque um dia a torneira pingando sai muito litros de água.

Até mais!

G.

Observamos, agora, outro recorte que caminha na mesma direção do recorte anterior, escrito pelo sujeito do 9º ano L. V. L.:

Recorte 9:

Baixada do Sol, 22 de maio de 2014.

Presado Vizinho

Estou aqui escrevendo esta carta para **você** sobre como a agua é preciosa, por caso se ela agente não vive, vamos economizar agua **você** fica gastando agua atoa lavando a varanda, calçada, carro fica lavando sua casa quando esta chovendo não sei se a senhora esta vendo televisão em São Paulo no nordeste não esta tendo água.

A água potável vem acabando muito rapidamente muito países sofrem sem água na africa a agua potável é vendida em saquinhos de sacolé por um preço apsurdo.

Você tem que criar um reservatório da agua em sua casa para **você** usar.

Obrigado pela sua atenção

Assinado: L.V.L.

O uso recorrente do pronome de tratamento “você” deixa uma marca de proximidade que o remetente cria com o destinatário. Esse fato não é ruim em uma escrita, pois o sujeito-aluno passa a sentir-se livre para dialogar com o leitor na tentativa de convencê-lo (“Estou aqui escrevendo esta carta para **você** sobre como a água é preciosa, por caso se ela agente não vive, vamos economizar água **você** fica gastando água atoa”) sobre os problemas gerados com a escassez da água ou até mesmo com o seu consumo exagerado.

No recorte do sujeito-aluno A. F. B., do 9º ano, abaixo, podemos observar, de acordo com Orlandi (2001), “Que o sujeito da análise do discurso não é o sujeito empírico, mas a posição sujeito projetada no discurso”, e garante que o sujeito-aluno possa escrever de forma a sentir-se pertencente ao contexto. Assim a relação entre destinatário e remetente mais uma vez constitui-se numa relação cercada de intimidade, a ponto de sentir-se tão igual, ou seja, com os mesmos direitos e deveres para fazer dessa justificativa um ato de convencimento na produção da carta argumentativa. Portanto as posições argumentativas estão intrinsecamente ligadas às formações discursivo-ideológicas de cada sujeito. Vejamos:

Recorte 10:

Baixada do Sol, 22 de maio de 2014.

À Presidente Dilma,

Estou aqui para lhe informar, o quanto a água é importante.

Sem água, não comemos, não tomamos banho, e entre outras. Ela é o recurso mais precioso que tem. Alguns países a água é vendida, a preços muito altos, como se fossem joias. Você é uma autoridade muito grande, pedimos a sua ajuda para mudar isso.

Peço para a senhora que nos ajude também, com reportagens, anúncios, propagandas. Até porque a senhora precisa dela também.

Portanto, pense nisso até se conscientizar.

Obrigada pela atenção!

A. F. B.

O sujeito-aluno cria o efeito de sentido de intimidade ao encaminhar uma carta para a maior autoridade política representativa do Brasil, a presidente Dilma, a quem ele se refere ora com o pronome de tratamento “você”, ora usando o tratamento “senhora”, como aparece no recorte 10. Esses pronomes criam um efeito de proximidade com o interlocutor, e, conseqüentemente, novos sentidos podem ser construídos no discurso. Sabemos que o problema não pode ser considerado apenas estrutural na escrita, porque é importante olharmos para a subjetividade que perpassou todo o texto mediante o conhecimento que o sujeito-aluno tem sobre a responsabilidade que a presidente de um país deve ter para com o seu povo. Esse

efeito pode ser interpretado quando o sujeito-aluno convida a presidente Dilma para refletir sobre o consumo da água, defendendo seu ponto de vista (do aluno) com um argumento muito forte “Até porque a senhora precisa dela também”.

O sujeito-aluno inscreve-se na formação discursiva que defende os cuidados com o consumo de água e aponta caminhos para sustentar seu argumento, na tentativa de discutir problemas que atingem toda a coletividade. Por isso, o sujeito, apesar de escrever a partir da posição de aluno, parece ocupar a posição de eleitor, que pode cobrar da presidente uma atitude política. Ele reafirma o compromisso que a presidente Dilma deve ter com a divulgação em massa da questão para que o povo possa ter acesso aos problemas que a sociedade vem enfrentando com a falta de água devido ao consumo exagerado. Ao escrever “pense nisso até se conscientizar”, o sujeito assume uma posição argumentativa, de disputa do dizer, deixando implícito que ela ainda não tem consciência da importância da água. O sujeito propõe que sejam usadas medidas de conscientização da população, tais como reportagens, anúncios e propagandas, sendo esses, segundo ele, os veículos de comunicação que possibilitarão a todos pensarem sobre o assunto.

A partir das análises realizadas, podemos dizer que a estrutura de um gênero discursivo não se garante por si só, pois os efeitos de sentidos gerados pelos discursos perpassados por outras formações discursivas desconstroem a ilusão do sentido único e fechado, bem como a de transparência da linguagem.

5.4 Quebra do Poder de Argumentação

Para sustentar o poder de argumentação, o sujeito deve usar argumentos coerentes e convincentes; deve ter acesso a uma multiplicidade de sentidos acerca de dada questão; deve trabalhar com o discurso polêmico (PACÍFICO, 2002). A autora citada ainda afirma que assumir o lugar de quem pode argumentar não é tarefa fácil. Talvez, por isso, em um dos recortes, o sujeito-aluno P. H., do 6º ano, utiliza o advérbio “só” para tentar construir uma argumentação ao sugerir mudanças de atitudes e comportamento quanto ao uso consciente da água pela empresa Sabesp. No entanto o sujeito quebra o poder da argumentação quando, logo em seguida, afirma: “só não tenho muitas ideias”. A nosso ver, o sujeito-aluno deixa marcas de que a escola não proporciona aos alunos o acesso ao arquivo, pois, se o fizesse, provavelmente o sujeito teria mais ideias para escrever. Vejamos:

Recorte 11:

Baixada do Sol, 09/05/2014

P. H. R.

Oi impresa sabespi, sua impresa é muito boa muito legal só que eu acho que vocês podiam fazer algumas mudas só não tenho muitas ideias, tipo melhorem alguma coisa que realmente precisa ser mudado intão tchau

P.H.

Em outra carta argumentativa, recorte 12, do sujeito-aluno K., produzida por um sujeito do 6º ano, encontramos, novamente, o uso da palavra “só” e, mais uma vez, podemos constatar a quebra da argumentação, pois, ao escrever “eu só queria dizer”, o sujeito dá indícios de que não tem muitos argumentos sobre a questão e o que ele escreve é a repetição de sentidos que circulam no discurso do senso comum (“eu só queria dizer que é bom economizar água e que todos precisamos fazer isso”). Em outras palavras, o sujeito não aprofunda os argumentos, não constrói uma estratégia argumentativa, como é a esperada para esse gênero discursivo, mas indicia uma marca autoral ao eleger o pronome de tratamento “eu” para compor o enunciado “ eu só queria dizer”.

Além disso, apesar de repetir sentidos já cristalizados, o texto apresenta coesão e coerência, como podemos ler em “é bom economizar água e que todos nós precisamos fazer isso por que sem a água nós não íamos conseguir sobreviver”, em que os mecanismos de coesão “isso” e “por que” funcionam como retomada e explicação, respectivamente, dos termos antecedentes. O sujeito-aluno inscreve-se no próprio discurso, mesmo permanecendo “amarrado” aos já-lá do senso comum, o que pode ocorrer pela falta de acesso à construção coletiva do arquivo. Observamos:

Recorte 12:

Baixada do Sol, 09 de maio de 2014.

Senhor prefeito, **eu só queria dizer** que é bom economizar água e que todos nós precisamos fazer isso por que sem a água nós não íamos conseguir sobreviver , por isso se tiver algum vazamento, o senhor pudesse concertar, porque a água é um recurso precioso.

K.

Interpretamos que o sujeito-aluno, ao colocar em curso determinados sentidos, insere-se no jogo de formações imaginárias que sustenta quem tem o direito à argumentação, pois, ao

escrever “só queria dizer”, o sujeito indicia, com o uso de “só”, que o seu “dizer” não tem poder de convencimento. Como já apresentamos, as filiações a determinada região de sentidos estão relacionadas à ideologia.

A respeito dessa questão, trazemos uma citação de Pêcheux (2009, p. 146) que nos faz refletir sobre a importância do papel da ideologia, bem como sobre os desvios de linguagem que surgem nas atividades de produção textual:

[...] é a ideologia que, através do ‘hábito’ e do ‘uso’, está designando, ao mesmo tempo, *o que é e o que deve ser*, e isso, às vezes, por meios de ‘desvios’ linguisticamente marcados entre a constatação e a norma e que funcionam como um dispositivo de ‘retomada do jogo’. É a ideologia que fornece as evidências pelas quais ‘todo mundo sabe’ o que é um soldado, um operário, um patrão, uma fábrica, uma greve etc., evidências que fazem com que uma palavra ou um enunciado ‘queiram dizer o que realmente dizem’ e que mascaram, assim, sob a ‘transparência da linguagem’, aquilo que chamaremos *o caráter material do sentido das palavras* e dos enunciados (PÊCHEUX, 2009, p. 146).

Parece-nos que o sujeito-aluno não se sente autorizado a inscrever-se na ordem da argumentação, interpretação que se sustenta nos usos linguísticos “eu só queria dizer” e, também, “o senhor pudesse corcertar, porque a água é um recurso precioso”, em que o “só”, conforme analisamos, já marca um lugar de inferioridade do sujeito, e o “pudesse” é da ordem do pedido, não da argumentação. Desse modo entendemos que o sujeito-aluno, diferentemente do sujeito que construiu o recorte 10, não se coloca na posição de eleitor do prefeito, ou seja, de quem poderia argumentar e reivindicar seus direitos. Ao contrário, como vimos, o sujeito pede, não reclama.

5.5 Fecho: um elemento fundante para se analisar

Sujeito e condições de produção são elementos que tornam possível compreendermos um gênero discursivo, como afirma Gallo (1992). Estão sempre em constante articulação e fazem dessa relação criação de novas “possibilidades” de processos de significação, como sustenta a Análise do Discurso. Entretanto o discurso pedagógico dominante, de acordo com Orlandi (2001), é o discurso do tipo autoritário, o que impõe sempre a mesma metodologia de produção de texto.

No interior de uma teoria, como assegura Gallo (1992), e de uma metodologia sempre estão presentes a tensão entre o novo e o diferente. Por isso a posição que cada sujeito-aluno assume ao finalizar o texto e fazer com que exista uma possível coerência depende da posição que ele assume como autor e, ainda, como parte integrante daqueles argumentos que sustenta. Nesse processo, a autora citada considera a importância do fecho do texto.

Para Gallo (idem), o “fecho” de uma atividade de produção é sempre um indício, uma marca de autoria. Muitos discursos escritos elaborados dentro da instituição escolar marcam o final de uma produção com a palavra “Fim”, o que podemos compreender como efeito único, acabado e absoluto, encontrado no discurso pedagógico, “tem que ter um fim”. No entanto há uma grande diferença em ter um fim ou ter a liberdade na escrita para elaboração de um “fecho”. Vejamos o “fecho” de alguns recortes:

Recorte 13:

Então é isso.
Um grande abraço.

Recorte 14:

Espero nos vermos logo,

As práticas de escrita e as práticas orais são marcadas ideologicamente, mas a escola e a sociedade concebem a oralidade como algo menor e acreditam que autoria esteja ao alcance apenas daqueles que já dominam o código escrito. Conforme Tfouni (2010, p. 47),

A função-autor não é prerrogativa possível apenas para aqueles que aprendem a ler e escrever, mas, antes, é uma função ligada a um tipo de discurso-social e historicamente constituído (como, aliás, todos os discursos o são), pode estar acessível àqueles que não dominam o código escrito.

A dissociação entre escrita e oralidade são práticas valorizadas com diferentes pesos na escola, sendo esse um desnível ainda a ser reelaborado pelas práticas escolares, já que a liberdade da escrita no momento de produção da carta argumentativa mostrou-se fortemente marcada pelo discurso oral.

Os recortes selecionados, de modo geral, marcam o discurso da circularidade, como já exposto. Porém cada sujeito-aluno foi construindo e relacionando-se com o gênero discursivo Carta Argumentativa e deixando marcas de subjetividade, indícios autorais, como podemos

ler em: “Espero nos vemos logo”, “Espero lhe ver”, “Tomara que faça isso, tchau, até logo”. Em nosso entendimento, a subjetividade possibilita desvios em relação ao discurso legitimado; no caso desta pesquisa, desvios em relação a proposta de produção de determinado gênero discursivo, discursos e propostas que tentam conter a polissemia, já que o agente do discurso (seja o professor, seja o livro didático) pretende-se único, e, por esse motivo, oculta o referente pelo dizer (GALLO, 1992, p. 30).

O recorte 13, que trouxe como “fecho” “Então é isso.”, leva-nos a pensar que o sujeito-aluno precisa dar um fim ao seu texto, pois é assim que se valida a proposta de produção escrita, na instituição escolar. Para atender a essa expectativa da escola, o sujeito inscreve-se em uma formação discursiva informal para o gênero discursivo em questão, mas, ao mesmo tempo, tentando seguir um modelo; tem que ter um fim, “então é isso”, não procura mais nada para dizer, ou não se arrisca a dizer mais nada para convencer e argumentar com o leitor da carta. Essa foi a formação discursiva na qual o sujeito-aluno inscreveu-se, muito mais próxima do discurso da oralidade.

5.6 Análises sobre o Artigo de Opinião

Abrimos mais uma seção para discursivizar sobre as inscrições, as formulações que vão dando corpo ao sentido (ORLANDI, 2012) e os gestos interpretativos que os sujeitos-alunos do 6º ano do Ensino Fundamental teceram ao longo do percurso de escrita para a construção do artigo de opinião.

Dedicamo-nos a analisar as produções dos sujeitos-alunos a fim de investigar como o movimento da escrita e autoria em gêneros discursivos podem relacionar-se. Bakhtin (2011) não pensou os gêneros discursivos como modelos pedagógicos a serem seguidos, por isso destacamos:

O estudo da natureza dos enunciados e dos gêneros discursivos é, segundo nos parece, de importância fundamental para superar as concepções simplificadas da vida do discurso, do chamado “fluxo discursivo”, da comunicação, etc., daquelas concepções que ainda dominam a nossa linguística (BAKHTIN, 2011, p. 269).

Do que temos analisado, podemos afirmar que, quando os gêneros discursivos tornam-se estruturas fechadas, como modelo pronto, tendo a fragmentação da prática escolar já

associada ao modelo convencional de escrita padrão, os gêneros deixam de funcionar como possibilidades de escrita que atendem as necessidades sociais e transformam-se em escrita escolar descontextualizada, na maioria das vezes. Tomamos por base de estudo a colocação feita por Bakhtin (2011, p. 270), quando afirma que “Um grupo linguístico, a multiplicidade de falantes evidentemente não pode ser ignorada de maneira nenhuma quando se fala da língua.” Isso significa que a escola não pode desconsiderar que há um grupo de falantes usando a língua e esse uso não será o mesmo, tampouco terá a mesma finalidade para todos, o que pode ser mais bem entendido, ainda, se considerarmos que “toda compreensão é prenhe de resposta” (BAKHTIN, 2011, p. 272), que nem sempre será a mesma para todos os envolvidos numa interação verbal.

Desse modo as análises a seguir, a nosso ver, apontam para o modo como os sujeitos-alunos relacionaram-se dentro do universo da escrita e da leitura e como eles se constituíram na produção de um artigo de opinião.

Em um primeiro momento, investigamos, especificamente, as produções textuais do 6º ano, construídas segundo o tema: “Você é a favor da proibição de jogos eletrônicos com temas violentos?”. Compreendemos que a pergunta, ao usar “a favor”, tenta dirigir as respostas dos interlocutores, principalmente se considerarmos que a coleta ocorreu dentro de uma escola em que os sentidos contrários à violência já estão, de modo geral, legitimados. Pudemos observar o funcionamento discursivo do nosso corpus que marca como os sujeitos-alunos posicionam-se de modo aparentemente antagônico (sim e não). Porém isso não significa que estejam filiados às formações discursivas homogêneas (sim ou não), pois nem os sujeitos, nem as formações discursivas estão fechados, conforme podemos comprovar com a citação abaixo:

A introdução do conceito de formação discursiva coloca em cheque a noção de máquina estrutural fechada, “na medida em que o dispositivo da FD está em relação paradoxal com seu ‘exterior’: uma FD não é um espaço estrutural fechado, pois é constitutivamente ‘invadida’ por elementos que vêm de outro lugar” (PÈCHEUX, 2014, p. 310).

Sobre o enunciado proposto para a produção do artigo, a nosso ver, se a pergunta fosse feita de outra maneira, como, por exemplo, “Qual a sua opinião sobre os jogos eletrônicos com temas violentos?” ou “Qual a sua opinião sobre os jogos eletrônicos?” daria mais possibilidades para que o sujeito manifestasse-se favoravelmente, ou não, à proibição.

Tizioto (2009), em sua pesquisa com escrita na Educação Infantil, discute a relação dos sentidos dominantes que envolvem a escola. Segundo a autora:

Com relação à escrita, há um discurso dominante que circula socialmente e que sustenta os sentidos de que os sujeitos-alunos não sabem, não gostam de, não querem escrever. Questionamos a naturalização de tais sentidos e perguntamo-nos: como ocorrem as atividades de leitura e escrita no contexto escolar? (TIZIOTO, 2009, p. 62).

Essa citação confirma nossa inquietação quanto à formulação do enunciado proposto aos alunos, pois pode parecer, ao professor, que seja natural sua formulação, sem que ele duvide do uso de “a favor”, visto que esse uso parece ir ao encontro da ideologia dominante no contexto escolar. Dentre as possibilidades de interpretação, entendemos que os alunos podem ser capturados pelo sentido dominante e manifestarem-se favoráveis à proibição, ou eles podem instaurar uma luta de vozes e manifestarem-se contra a proibição, mesmo que esse não seja o sentido legitimado pela escola. Vamos às análises.

5.7 Posicionamento a favor (sim)

Continuamos com as produções do 6º ano. Observamos que nove produções textuais apresentaram um parecer favorável à proibição de jogos eletrônicos com temas violentos, como podemos ler abaixo:

Recorte 15:

“Sim, eu sou a favor...” (L. H. M. P.).

Ou, ainda, no próprio título do texto:

Recorte 16:

“Jogos Violentos?... Digo não! (Minha opinião)” (I. S. N.).

Esses sujeitos-alunos posicionam-se discursivamente na mesma direção do questionamento feito pela professora, ou seja, criticando a violência nos jogos eletrônicos, como podemos ler:

Recorte 17:

*“Algumas pessoas levam isto a sério e fazem estas coisas. Na minha opinião, tinha que proibir todos estes jogos violentos e quem vendesse, tinha que devolver o dinheiro. **Isto é sério!** Há muitos outros jogos violentos, **coisas que nem deveríamos ver, mas vemos**”.* (I. S. N.).

Analisamos que o sujeito-aluno constrói um argumento forte, pois são proibidos os jogos para menores e o sujeito-aluno tem consciência desse fato, posicionando-se como alguém que conhece as consequências da circulação desses jogos, o que pode ser interpretado com a formulação *“Isto é sério!”*.

Em seguida, constrói seu último enunciado para o texto: “coisas que nem deveríamos ver, mas vemos”. Apesar de observarmos uma possível dispersão, no início do texto, em “Algumas pessoas levam isto a sério e fazem estas coisas”, pois o leitor pode ficar em dúvida de quais coisas as pessoas fazem, isto é, se veem ou vendem ou jogos ou não, já que “levam isso a sério”, entendemos que no final o aluno retoma o uso de “sério” e fecha seu texto com coerência, o que, a nosso ver, é uma marca de autoria. Além disso, observamos um argumento de que a sociedade não respeita a lei de censura para programas ou até mesmo de vendas de jogos eletrônicos para menores, o que fica marcado com “coisas que nem deveríamos ver, mas vemos” (I. S. N.).

Em outro recorte, o sujeito J. C. T. vai além dos jogos eletrônicos e denuncia como a mídia também veicula a violência.

Recorte 18:

*“Também temos filmes, desenhos e etc, tem um desenho que só diz palavrões, **eu acho que deveriam tirar do ar desenhos desse tipo.**”*

Observamos que o sujeito-aluno percebe que a mídia tem uma grande força na manipulação de opinião, portanto ele vê na censura uma possibilidade de controle da violência, como podemos ler em “eu acho que deveriam tirar do ar desenhos desse tipo”. O sujeito sai da paráfrase e exerce os próprios gestos de interpretação ao trazer para seu texto

um lado da questão que não tinha sido discutido em sala, constituindo, assim, sua inscrição autoral.

Novo movimento autoral encontramos no recorte abaixo, em que o sujeito-aluno usa a tecnologia para posicionar-se contra os jogos violentos:

Recorte 19:

“Porque inventaram um cabo mais realista para XBOX360 que se chama hdmi, que melhora muito o gráfico do jogo, fica muito realista, então fica difícil diferenciar o que é verdadeiro do que é falso.”

Como podemos observar, o sujeito usa o argumento da tecnologia em “Porque inventaram um cabo mais realista para XBOX360 que se chama hdmi” para sustentar que a imagem fica mais realista e a violência fica mais evidente. Logo os jogos devem ser proibidos.

Os textos são diferentes, claro, porque, como vimos acima, os falantes são diferentes, assim como as respostas aos enunciados. Porém eles se filiam à mesma formação discursiva que defende uma posição favorável à proibição dos jogos eletrônicos com temas violentos. E encontramos movimentos de autoria, pois os sujeitos levantaram os argumentos, muitos baseados na própria realidade em que compartilham os jogos eletrônicos, os quais sustentaram a tomada de posição no texto.

5.8 Posicionamento contra (não)

Nesta seção, voltamos nosso olhar para as produções textuais, ainda do 6º ano, nas quais predomina o posicionamento que os sujeitos-alunos tiveram de forma contrária à proibição dos jogos eletrônicos com temas violentos. Ao analisarmos as produções textuais, consideramos sempre o que afirma Bakhtin (2009) em “Marxismo e Filosofia da Linguagem”:

A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida (BAKHTIN, 2009, p. 99).

Por isso a escolha dos enunciados dá-se, segundo o autor, de forma responsiva; não é neutra, visto que o signo é ideológico. Vejamos alguns recortes:

Recorte 20:

“Não, eu não sou a favor da proibição, pois tenho certeza que nós seres humanos sabemos diferenciar a ficção da realidade...”. (A. J. P. S.).

Recorte 21:

“Bom, a minha opinião sobre esses tipos de jogos é a seguinte: não sou a favor, eu gosto desses jogos, eu jogo!”. (M. E. G. B.).

Notamos que os sujeitos-alunos sentiram-se autorizados a filiar-se a uma formação discursiva que não é a dominante no contexto escolar. Ao assumir a responsabilidade pelo dizer e deixar marcas de subjetividade, como em “eu gosto desses jogos, eu jogo!”. (M. E. G. B.), o sujeito o faz com coerência, marcando, assim, um gesto autoral. Segundo a Análise do Discurso, as palavras só podem ser ditas porque elas têm uma historicidade, não do tempo, mas do sentido. Para nós, os sujeitos-alunos, ao interpretarem, conseguiram ir além do dito, do que estava escrito em uma única pergunta geradora. A constituição dos inscritos autorais indicia a escrita como algo que tece o novo e que se sustenta nesse novo, especificamente, no recorte do sujeito-aluno M. E. G. B., em que a utilização da vírgula logo no início da construção enunciativa “Bom, ...” já marca um posicionamento discursivo “como um vestígio da relação do texto com o discurso e deste com a memória [...]” (ORLANDI, 2012, p. 117), e “aparece onde a continuidade falta.” Momento em que o sujeito-aluno precisa pensar em como defenderá sua ideia e como se relacionará com a construção argumentativa (ORLANDI, 2012, p. 121). Ainda segundo a mesma autora,

A pontuação administra - sem eliminar - a falta e o equívoco. Ela não os resolve pragmaticamente, ela os trabalha como necessidade pragmática. Gesto que de um sujeito que situa em um mundo com suas dimensões em que o sentido é carregado de memória e o dizer tem sua extensão, seus segmentos, suas dimensões (ORLANDI, 2012, p. 116).

E o sujeito continua usando a pontuação até o final do seu texto, deixando indícios de tantos outros sentidos que não foram ditos, mas podem circular com o ponto de exclamação, como pode ser observado quando ele dá um “fecho” para seu texto: “Esse jogo é a nossa sociedade hoje em dia, é a nossa população!”. Podemos dizer que o ponto de exclamação faz circular, implicitamente, sentidos de denúncia social, tais como nossa sociedade é tão ou mais violenta que os jogos eletrônicos, logo ninguém proibirá essa violência? Essa é uma das possibilidades de interpretação que o sujeito-autor construiu para seu texto.

E, mais uma vez, observamos como a pontuação firma-se como marca de inscrição autoral, indicando modos de subjetivação. Para Orlandi (2012, p. 121), “O acréscimo é um efeito da injunção à progressão textual, posta a trabalhar pela função autor”.

Em outro recorte, o sujeito-aluno A. J. P. S. já se posiciona contra a proibição logo no título “Proibição não”. Vejamos seu texto:

Recorte 22:

*“Acho também que é pensamento da pessoa se deve ou não acreditar nos jogos. **Meu primo de Pradópolis tem muitos jogos desses e isso não o afeta, ele trabalha, não bebe e nem fuma, e é por isso que acredito que isso é só um boato”.***

O sujeito-autor recorre a um exemplo familiar para usar como argumento. Ele assume a responsabilidade do dizer quando afirma no final do enunciado “é só um boato”, o que cria o efeito de sentido de inverdade do poder dos jogos para influenciar as pessoas.

Portanto, segundo as considerações de Orlandi (2012, p. 142), “Os boatos são gestos de interpretação como todos os outros que fazemos para que o mundo faça sentido.”. E, com isso, o sujeito-aluno tenta construir uma verdade, que vai em direção oposta à da formação discursiva dominante. No entanto poderá estabelecer essa verdade ou a desestabelecer, segundo a mesma autora. Pois “Onde há boato há disputa pelo sentido... o boato é uma arma tanto para a dominação como para a resistência” (ORLANDI, 2012, p. 142).

Pela análise desse recorte, interpretamos que o sujeito-aluno não teve medo de posicionar-se quando fez esse tipo de construção, considerando que “o boato é um fato público de linguagem” (ORLANDI, 2012, p. 142), pois, caso essa produção fosse lida em sala de aula, outros gestos de interpretação poderiam surgir em contraponto com os de outros sujeitos-alunos. Sabemos, entretanto, que a disputa pelo sentido não se constitui como o principal objetivo das aulas de produção textual, visto que, na sua grande maioria, elas não são planejadas e organizadas para esta finalidade.

5.9 O percurso do Sujeito pelas Formações Discursivas

Encontramos nas análises sete produções textuais nas quais os sujeitos-alunos não se fixam em uma formação discursiva, transitam de uma para outra, ora mantendo um posicionamento discursivo favorável à proibição dos jogos eletrônicos com temas violentos, ora discordando disso. Esse fato é possível porque o sujeito, para a AD, como já vimos, é cindido, heterogêneo. Em uma das produções textuais do sujeito-aluno C. V. A. R., podemos ler o seguinte título: “O que concordamos e o que não concordamos”.

Essa formação já aponta indícios de que, no decorrer da construção do texto, o sujeito-aluno pode vir a não sustentar sua posição para defender uma ideia e para argumentar sobre o tema. Vejamos a produção textual na íntegra:

Recorte 23:

O que concordamos e o que não concordamos

*Eu acho que alguns jogos não são tam assim violentos como o “getea” alguns são muito violentos, mas tem outros que não tem nada assim, bom eu não concordo que proíba jogos ta que alguns são até assustadores mas eu jogo “getea” é gosto algumas coisas que passa na tv que não concordo com as coisas que diz. **Eu não concordo com esses desenho Bem 10, home aranha, “super chochi” e etc porque não concordo, meu primo breno tem apenas três anos e já fica brincando de luta porque ve esees desenhos, ele fica “agressivo” quando chego na casa dele ele comesa a me xutar, mi bater e outras coisas então não concordo com certas coisas mas tem coisas que concordo sim.***

Entendemos que o sujeito-aluno não assume um posicionamento, porque é capturado por várias formações ideológicas. Essa confusão materializa-se na formação discursiva, o que torna o intradiscorso incoerente, em que vigora a dispersão. O sujeito não consegue controlar a dispersão e pontos de deslize que ocorrem na construção do texto, como a mudança de assunto dos jogos violentos ou não violentos para “algumas coisas que passa na tv que não concordo com as coisas que diz”, sem estabelecer uma relação coerente no intradiscorso, sem explicar quais são as coisas ditas. Na sequência, ele escreve que “mas tem coisas que concordo sim”, sem explicitar quais são elas. Portanto a autoria não se instala.

Sabemos que o discurso e as formações ideológicas estão em movimento, incessantemente, tornando movediço o percurso de construção textual. Porém o sujeito deseja terra firme, principalmente na escola, uma pequena sociedade que legitima sentidos, que não deixa espaços a serem preenchidos. A esse respeito, Orlandi considera que:

Tentamos o solo firme e único e, no território das palavras, nos defrontamos sempre com múltiplas versões. Essa é uma das formas da contradição na produção dos sentidos, no confronto do simbólico com o político: temos necessidade de um mundo normatizado quanto a seus sentidos, estabilizado, onde ‘x’ signifique ‘x’, com o qual podemos nos identificar (ORLANDI, 2012, p. 143).

Talvez tenha sido esse desejo de porto seguro o responsável pela dispersão de sentidos encontrada no recorte acima, mas “x” pode deslizar e o sentido pode vir a ser outro, e é a função-autor que deve estar no controle a fim de criar a ilusão de que há uma unidade de sentidos.

No recorte a seguir, do sujeito-aluno K. V. O., apesar de ele dar indícios de seu posicionamento, ele usa a narrativa para produzir seu texto e não deixa explícito se é contra ou a favor da proibição dos jogos violentos. Vejamos:

Recorte 24:

Eu jogava jogos violentos como “gta”

*Antes dos 10 anos eu era viciada em jogos violentos mas agora não sou mais. Quando eu jogava “gta” eu era mais agressiva com meus irmão e familiares e até passava com uma psicóloga, **mas graças a consulta, a meus Pais e a Deus eu parei de jogar jogos violentos. Mas não era só eu mas também outras crianças que era normal**, e agora viraram bandidos e assaltantes por causa desses jogos de “gta”. Mas se tudo dar certo jogos educativos viram e não ávera jogos violentos.*

Ao escrever “Mas se tudo dar certo jogos educativos viram e não ávera jogos violentos”, o sujeito-aluno deixa implícito que deve ser favorável à proibição, mas o sentido pode ser outro, como analisamos acima. Outro ponto a considerarmos também é o uso de “normal”. Quais os sentidos possíveis para “normal”, nesse texto? Seria não jogar? Não ser violento? Não ir à psicóloga? Retomando a citação anterior, de Orlandi (2012), podemos afirmar que não é fácil para os sujeitos contradizerem um discurso com sentido já legitimado.

Então, no caso do recorte produzido por K. V. O., parece-nos que ele volta e tenta encontrar-se no “mundo semanticamente estabilizado”, como entendido por Pêcheux (2009), e, nesse movimento, ele se perde e deixa os atos falhos e os pontos de deriva aflorarem no texto, não assumindo a função-autor. Consideramos o que escreve Orlandi quanto ao controle do sujeito:

Assim como o próprio sujeito não tem o controle, que é levado a mostrar, sobre os sentidos: ele vacila, ele nem sempre sabe o que diz, nem sempre tem o que dizer. Procura palavras que lhe fogem. Diz sem saber exatamente o alcance do dizer (ORLANDI, 2012, p. 143).

Em outra produção textual, do sujeito-aluno M. H. G., encontramos uma formação discursiva que argumenta de forma bem diferenciada, tentando alcançar outros pontos para defender seu posicionamento quanto à questão dos jogos eletrônicos com temas violentos, pois, na construção do seu texto, o sujeito-aluno aponta a falta de diálogo dos pais como a principal causa da violência, e não os jogos eletrônicos como um problema.

Vejamos a produção textual na íntegra:

Recorte 25:

A vida virtual

*As vez muitas crianças se em volve com os jogos violentos **porque os pais não conversa com ele ai resolve mata as pessoas porque acha que aquela dor que ele tem passa mais isso começa nos jogos se as vez os pais com versasse com ele não seria desse jeito** cada um tem sua opinião essa foi minha não são criança que ta era sam os pais.*

Interpretamos que esse sujeito identificou-se com outra formação discursiva, que não aquelas sobre os jogos eletrônicos violentos. Ele migrou para outra região da violência, o descaso dos pais para com os filhos, a falta de diálogo, como lemos em “porque os pais não conversa com ele”. Sabemos, pelo acesso ao interdiscurso, que essa formação discursiva circula em nossa sociedade e, no caso, o aluno identificou-se com ela e trouxe-a para o intradiscurso, no qual deixa marcado seu posicionamento, conforme lemos em “cada um tem sua opinião essa foi minha não são criança que ta era sam os pais.” Chama-nos atenção, também, o título do texto, que cria no leitor a expectativa de que os sentidos construídos serão sobre os jogos, que são “virtuais”. Porém há uma inversão de sentidos, e o sujeito passa a escrever sobre a vida real, sobre problemas familiares que podem levar à violência. Para nós,

apesar dos problemas de coesão encontrados no texto, entendemos que o sujeito ocupa a posição discursiva de autor, porque o que ele produz é interpretável (ORLANDI, 1996).

Na sequência seguiremos com as análises, agora do 9º ano do Ensino Fundamental, e continuaremos com uma investigação de como a construção do texto argumentativo ocorreu e de como, também, esses sujeitos relacionaram-se no movimento da escrita para a construção dos próprios textos.

5.10 Mantendo-se na Paráfrase

As análises que se seguem referem-se ao artigo de opinião produzido pelos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, o qual teve como tema a proposta da redação da “EPTV”, como já mencionado no capítulo sobre a metodologia da pesquisa.

Os sujeitos-alunos assistiram a um vídeo sobre o tema “Como construir um mundo que queremos” e receberam algumas orientações para construírem o próprio texto.

Vejamos as orientações dadas pela “EPTV” para o desenvolvimento da produção textual na íntegra:

“b) este ano o tema da redação será: “Como construir um mundo que queremos?”. O título da redação é livre e o objetivo é fazer com que o tema seja um convite à reflexão de cada aluno e debatido em sala de aula. Nossa sociedade tende a caminhar cobrando a solução de problemas socioeconômicos e ambientais que envolvam violência, degradação do meio ambiente, escassez de recursos naturais e sistemas de saúde, previdenciário, transporte e educação precários, entre outros. Mas, onde fica o papel individual na responsabilidade e nas práticas que possam inverter a situação atual, ou mesmo criar formas verdadeiramente transformadoras para construção de um mundo melhor? Se não somos capazes de modificar ninguém, precisamos ao menos, saber que nossas ações podem nos transformar e serem exemplos de influências positivas e benfeitoras para quem está ao nosso redor. Quem sabe pensando, refletindo e procurando uma resposta sobre o tema seja possível abandonar o confortável papel crítico e passível, levando mais do que uma conscientização e sim a práticas sociais realmente transformadoras, abrindo caminho para um mundo melhor onde nos enxergamos como parte integrada desse processo.”

A partir das orientações que o material da “EPTV” distribui às escolas e, por isso, fornecidas aos sujeitos-alunos, podemos interpretar as várias vozes que percorrem as orientações. Parece-nos que as orientações da “EPTV” funcionam como “orientações pedagógicas”, o que nos leva a questionar o enunciado “O título da redação é livre e o objetivo é fazer com que o tema seja um convite à reflexão de cada aluno e debatido em sala de aula”, pois o aluno pode duvidar de que seja “livre”, uma vez que há uma relação entre a formação discursiva, que determina o que pode e deve ser dito na escola, e a formação ideológica que captura os sujeitos. Além disso, vale destacar que “um discurso é efeito de sentidos e não transmissão de informação” (ORLANDI, 2011, p. 31). Donde surge a questão: poderá o sujeito-aluno construir um artigo de opinião para a mídia, via escola? As análises responderão à questão.

Questionamos, também, o enunciado “abandonar o confortável papel crítico e passível” que, pelo efeito da ideologia, parece naturalizar que um sujeito que tem atitudes críticas pode ser passível. Há, a nosso ver, um apagamento dos sentidos referentes a essas posições antagônicas, cabendo a um aluno do 9º. ano lidar com esses furos do dizer.

Indo além, as orientações sugerem que o aluno deve pensar em “práticas de ações realmente transformadoras”, deixando implícito que os sujeitos-alunos devem abandonar práticas antigas e, quem sabe, apresentar um novo modelo a ser seguido, controlando a relação dialógica que o sujeito pode ter com a escrita do enunciado “Como construir o mundo que queremos?”.

Nesse sentido, das trinta e três produções textuais coletadas, vinte e quatro mantiveram-se na paráfrase, ou seja, os sujeitos-alunos repetiram os exemplos das próprias orientações, trazendo o discurso da circularidade (ORLANDI, 2011), um dizer que já está instituído ou pela escola, ou pela sociedade, ou pela mídia. Os sujeitos-alunos partiram do conhecimento do senso-comum e, ainda, tentaram escrever sobre quase todos os problemas apontados na proposta da redação. Vejamos um recorte, do sujeito-aluno M. V. S. M.:

Recorte 26:

A verdade sobre o mundo

O mundo onde nós seres humanos vivemos é um lugar que foi feito para nós mas infelizmente , não estamos tendo o comprometimento adequado com ele, pois há pessoas que desperdiçam água e ela infelizmente vai acabar um dia não vai durar para sempre vai literalmente acabar um dia. Desmatamos a florestas que filtram nosso ar e é lar de vários animais. E além dos casos citados, nós seres humanos não estamos sendo civilizados um com os outros, sempre ocorrem brigas, assassinatos, homicídios, racismo, etc... E a varias pessoas

que entende isso e se compromete tenta não arrumar confusão pensa no seu desenvolvimento escolar e pensa no seu futuro e é assim que todos nos deveríamos ser, querem por exemplo você tira nota vermelha em Matemática e Ciências, aí você tem que estudar um pouco o mais as duas matérias para o Bimestre seguinte tirar nota Azul.

É isso que eu penso sobre o mundo Hoje em dia e quem sabe futuramente as pessoas tenha consciência dos atos cometidos.

Outro exemplo que caminha na mesma direção da paráfrase pode ser observado na produção do sujeito-aluno C. S. O. B. Vejamos:

Recorte 27:

A água, saúde e educação

Como construir o mundo que queremos? Hoje muitos pensam que o desperdício de água não é nada, mas em São Paulo muitos estão vendo o contrário. A falta de água afeta muitas casas.

A água na nossa casa é a mais utilizada, serve para beber, tomar banho, cuidar das plantas e outras mais. Muitos conseguem viver sem comida, mas sem água não. Ao citar esse tema “como construir o mundo que queremos” não podemos esquecer a saúde, o transporte, a educação, a escassez de recursos naturais entre outros. Para um mundo melhor, a saúde, o transporte e a educação precisa de uma melhoria.

Precisamos saber que nossas ações podem nos transformar e servirem como exemplo de influencia para quem está ao nosso redor.

Devemos considerar que todos os enunciados partem de outros enunciados e essa interação leva o sujeito-aluno a escolher sentidos para compor o próprio texto. O problema da falta de água vivido no momento em que os sujeitos-alunos estavam realizando as produções textuais foi recorrente em seus textos, o que marca a influência das condições de produção para a construção dos sentidos. Queremos destacar o “fecho” dado pelo sujeito C. S. O. B., ao escrever “Precisamos saber que nossas ações podem nos transformar e servirem como exemplo de influencia para quem está ao nosso redor.”, cuja formulação retoma os dizeres dados na orientação, indiciando que o sujeito-aluno realizou a atividade tal qual as propostas encontradas nos livros didáticos, nas quais os alunos devem ler o texto e dele retirar as respostas. Os recortes 26 e 27 trazem sentidos filiados à formação discursiva dominante, proposta pela mídia, que leva o indivíduo a assumir a responsabilidade pelos problemas mundiais, silenciando os problemas gerados pelo abuso de poder, pelas grandes potências, pela desigualdade social, pois é mais fácil fazer cada um acreditar que ele é responsável pelos problemas, inclusive pelas notas vermelhas, como podemos ler em “você tira nota vermelha em Matemática e Ciências, aí você tem que estudar um pouco o mais as duas matérias para o

Bimestre seguinte tirar nota Azul.”. Pelo efeito da ideologia, esse sujeito não questiona a instituição escolar e o fracasso dos alunos, pois “parece natural” que esse problema é do indivíduo, não da escola.

5.11 As propostas: espaços para a Autoria

Ressaltamos que nossa opção pelo trabalho com gêneros discursivos não tem a pretensão de focar as formas composicionais conteudistas e estruturais de uma produção textual, e, sim, observar como os sujeitos-alunos caminharam na construção da relação da escrita com os enunciados propostos.

E, nesse sentido, buscamos analisar como alguns alunos conseguiram, mesmo com todo o controle da polissemia existente nas orientações do material da “EPTV”, buscar mecanismos na linguagem para assumirem-se como autores e tornarem-se responsáveis pelos próprios dizeres.

No recorte abaixo, vemos como o sujeito-aluno V. C. B. busca uma articulação com os leitores a fim de encontrar uma resposta para a proposta de produção textual pedida, “Como construir o mundo que queremos?”. Vejamos:

Recorte 28:

O mundo como queremos

Na minha opinião, antes de querermos mudar o mundo, temos que querer mudar a nós mesmos.

Bom o mundo vai mal, então temos que começar a agir para muda-lo. **Se nós seres humanos, que vivemos no mundo não agirmos, quem mais poderá agir?**

Temos que acabar com o desperdício de água, parar com o desmatamento, com a poluição e com tudo o que faz mal ao mundo. Enquanto em alguns lugares, pessoas, lavam a rua, a calçada, deixam a torneira aberta enquanto escovam os dentes, lavam a louça etc, existem vários lugares em que as pessoas não tem água nem pra beber, que dirá para lavar a rua ou a calçada.

O desmatamento, será que eles não entendem que o oxigênio vem das árvores e que nos precisamos delas para viver? Não é possível que as pessoas não entendam isso... a poluição, tem pessoas que parece que se jogar lixo no lixo a mão vai cair, porque ela só joga o bendito do lixo no chão, poxa, não custa nada cada um pegar seu lixo e jogar fora.

É muito fácil mudar o mundo, basta cada um ter um pouco de atitude fazer as coisas de maneiras diferentes. Ao invés de lavar a calçada todos os dias, lave-a somente uma vez por semana, feche a torneira quando escovar os dentes ou lavar a louça. **Parem de desmatar, ninguém quer morrer por falta de ar... bom, pelo menos eu não quero!**

Faça sua parte, de exemplos, **ao invés de só reclamar comece a agir!**

Em nosso entendimento, o texto traz indícios de autoria, pois convida o leitor a pensar junto como autor, chamando-o para uma corresponsabilidade, usando a ironia para questionar sentidos com os quais não concorda, como podemos ler em “tem pessoas que parece que se jogar lixo no lixo a mão vai cair, porque ela só joga o bendito do lixo no chão, poxa, não custa nada cada um pegar seu lixo e jogar fora.”.

O autor também constrói um efeito de proximidade com o leitor, o que, a nosso ver, faz parte de uma estratégia argumentativa, buscando tornar o leitor seu cúmplice e, com isso, alcançar a persuasão, ponto forte do artigo de opinião. Para nós, o sujeito-aluno V. C. B. apropria-se, num movimento autoral, do funcionamento do gênero discursivo em questão e, por isso, ele faz funcionar a argumentação, como se estivesse em uma relação com um interlocutor, de fato.

O recorte 29 também indicia gestos autorais do sujeito-aluno N. A. S., que marca um posicionamento crítico pela pergunta usada como título do texto “O Tempo será suficiente?”, instaurando efeitos de sentido de que algo está fora da ordem e o leitor precisa mobilizar-se em relação a isso. O sujeito-autor instaura um diálogo com as orientações da própria proposta de produção textual, alegando que o tema não é novo e só agora resolveram tratar disso, o que pode ser lido em “Assim o Mundo já vem enfrentando vários problemas socioeconômicos e ambientais há dezenas de anos, mas a situação está sendo vista de forma alarmante apenas agora.”. Além disso, o sujeito autoriza-se a polemizar o próprio enunciado da proposta de redação, marcando uma posição discordante da possibilidade de os alunos encontrarem uma receita para o mundo que querem, o que pode ser lido em “Será mesmo que podemos construir o Mundo do modo que queremos?”. Importante salientar que essa foi a única redação que fez circular uma formação discursiva que duvida de que essa responsabilidade é apenas de cada um, ou apenas do jovem, como podemos ler em “Não depende apenas de nós (os jovens). Se o presente de hoje não der o primeiro passo, como teremos certeza que nós, o futuro teremos tempo para tentar reconstruir o mundo do modo que almejamos?”.

Vamos ao texto:

Recorte 29:

O Tempo será suficiente?

Reclamar é fácil, todos já reclamamos de algo. **Mas você já fez algo para mudar o que reclamou para melhor?**

Acredito que devemos começar à mudar nós mesmos antes de tentar mudar o mundo. Afinal, do que adianta você tentar mudar os outros e fazer burradas piores?

A falta de água, por exemplo, está sendo sentida por São Paulo fortemente há bastante tempo, mas recentemente a cidade enfrentou uma crise de escassez de 24 horas sem água.

Porém, o Mundo já vem enfrentando vários problemas socioeconômicos e ambientais há dezenas de anos, mas a situação está sendo vista de forma alarmante apenas agora.

Será mesmo que podemos mudar o mundo?

Será que vai dar tempo?

Será mesmo que podemos construir o Mundo do modo que queremos?

Não depende apenas de nós (os jovens). Se o presente de hoje não der o primeiro passo, **como teremos certeza que nós, o futuro teremos tempo para tentar reconstruir o mundo do modo que almejamos?**

Pare, reflita, não pense apenas, faça.

As análises apontam que não é tarefa fácil sair da paráfrase, que, para nós, marca a posição do sujeito-aluno e ir para a polissemia, que é a posição do sujeito-autor. Todavia nosso corpus indica que os sujeitos movimentaram-se e deixaram marcas de autoria em muitas produções textuais.

Para encerrar este capítulo, queremos ressaltar que, para nós, o trabalho com os gêneros discursivos, como já apontado, deve ir além das estruturas fraseológicas ou composicionais, pois eles reclamam gestos interpretativos que constituem o sujeito-autor. Pelas análises, constatamos que, independentemente do gênero em questão, a autoria pode instalar-se se o sujeito tiver conhecimento do funcionamento dos gêneros discursivos e encontrar uma razão para produzi-los.

Além disso, é condição para a autoria sair da fôrma-leitor (PACÍFICO, 2002), e, por meio de gestos de interpretação, o sujeito pode ocupar a função-leitor (idem), mobilizando os sentidos do interdiscurso no intradiscurso, assumindo a responsabilidade pelos dizeres que coloca em discurso, mesmo que não sejam aqueles legitimados pela instituição escolar. “O estudo da linguagem não pode, pois, nessa perspectiva que adotamos, estar apartado da sociedade que a produz. Então os processos que entram em jogo na constituição da linguagem são processos histórico-sociais.” (ORLANDI, 2011, p. 26).

E, por ser assim, defendemos que os escritos dos alunos devem ser produzidos e circular para além dos muros da escola, devem fazer eco na sociedade, pois, dessa forma, a interação verbal pode ocorrer em situações sociais concretas, e não como simulacro da realidade, que, na maioria das vezes, nunca sairá das páginas dos livros didáticos ou dos cadernos dos alunos.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi assim que sempre se fez. A literatura é a literatura, seu Paulo. A gente discute, briga, trata de negócios naturalmente, mas arranjar palavras com tinta é outra coisa. Se eu fosse escrever como falo, ninguém me lia.
Graciliano Ramos – (Infância)

Propiciar aos sujeitos-alunos a produção da escrita com gestos de autoria foi o que nos motivou a realizar esta pesquisa. Como dito anteriormente, às vezes a construção de novos sentidos não se faz presente na escola, e essa interdição deixa os sujeitos-alunos limitados a produzir, ou repetir, uma sequência de enunciados já estabelecida pelas propostas escolares. Essas atividades, como discutimos ao longo deste trabalho, não abrem caminhos para que a subjetividade e os gestos interpretativos dos sujeitos-alunos manifestem-se a fim de contribuir para a assunção da posição de autor.

Investigar a autoria e(m) gêneros discursivos foi nosso principal objetivo ao longo desta pesquisa, que apresentou análises de produções escritas por alunos que frequentam especificamente os 6º e 9º anos da rede pública. Com base nas análises, podemos dizer que ainda há um movimento de retorno aos modelos valorizados pelo livro didático, configurando o que Orlandi (1996) chama de circularidade do discurso autoritário pedagógico.

Outro ponto relevante que as análises apontaram é que as condições de produção afetam sobremaneira a constituição dos sujeitos e dos sentidos. Se o sentido para a escrita parece estar determinado, a tendência é de que o aluno mantenha-se na paráfrase, ou seja, na repetição dos discursos dominantes, em dada formação social, ou na repetição do discurso do senso comum. Por outro lado, notamos que a liberdade da escrita, sem a cobrança de notas, ou mesmo a não obrigatoriedade em seguir o modelo estrutural dos gêneros discursivos, impulsionaram os sujeitos a “arriscarem-se” a construir sentidos novos e, conseqüentemente, produzir discursos que funcionaram dentro das propostas dos enunciados.

Nesse sentido constatamos, durante a coleta, que, quando há espaço de discussão e debate, múltiplos sentidos são permitidos, deslizando para os sentidos não legitimados. Desse modo a possibilidade de o sujeito não estar controlado pelo modelo do livro didático mostrou como a relação do funcionamento dos gêneros discursivos com a escrita permitiu vigorar a

polissemia e gerar diferentes discursos, embora esse movimento ainda não seja visto como uma atividade de grande relevância na sala de aula, pois alunos e professores, de modo geral, têm as vozes abafadas, tanto pelo sistema educacional como pelo livro didático.

Contudo, para que haja autoria, o movimento da quebra de regras, muitas vezes, torna-se necessário. Porém nem esse processo nem sempre é visto positivamente no contexto escolar. Pensamos com Pêcheux & Gadet (1991, p. 101), em “A língua inatingível”, que “qualquer ataque a essa ordem é, portanto, visto como necessariamente uma quebra das regras, um desvio, um posicionar-se fora da língua”.

A escrita é uma atividade complexa, principalmente quando pensada em relação à autoria, que implica a inscrição do sujeito na escrita e o controle da coesão, da coerência textuais, a historicidade do sentido, a responsabilidade pelo curso do dizer. É uma atividade difícil, por isso ela precisa ser preparada, planejada e instigada para que possa ser praticada pelo sujeito, o que deve ocorrer desde a Educação Infantil, ainda na produção oral.

Bem mais que codificação, a autoria é um compromisso com a escrita – a restrição deve-se ao objetivo deste trabalho, pois há autoria na oralidade, como apontamos –, com o dizer do outro e com os discursos outros, ou seja, a autoria não é um gesto solitário, pois reclama do sujeito-autor a interpretação de sentidos e gêneros discursivos que circulam, socialmente. “Quando o sujeito fala, ele está em plena atividade de interpretação, ele está atribuindo sentido às suas próprias palavras em condições específicas” (ORLANDI, 2007, p. 65).

E o que tem faltado nas escolas, a nosso ver, é trabalhar os gêneros discursivos em condições específicas tais como eles existem na sociedade, sem os transformar em atividades escolares descontextualizadas. É preciso considerar que os gêneros discursivos existem “em um estado de relações dialógicas com todos os enunciados pertencentes ao gênero que vieram antes dele.” (FARIA E SILVA, 2013, p. 61).

Com base nos dados analisados, observamos que os sujeitos-alunos já reconhecem as formas padronizadas dos gêneros trabalhados na escola, mas nem sempre constroem seus textos segundo a estrutura solicitada pela professora. Isso talvez se deva ao fato de eles constatarem que determinada produção não atende às suas necessidades sociais e buscam uma liberdade para criar sentidos outros, em outras estruturas textuais, como algumas análises demonstraram. Vale retomar que, conforme Bakhtin (2011), os gêneros são formas relativamente estáveis. A partir disso, Bakhtin (idem) já nos proporciona meios de lançarmos ao diferente, ao novo, sem a pretensão de colocar os gêneros em molduras.

Os sujeitos-alunos constroem seus textos dentro de uma sociedade em constante processo de transformação, e essa transformação deve tornar-se libertadora, de modo a propiciar uma prazerosa e significativa relação dos sujeitos com a linguagem. Assim o processo voltado à prática de produção textual não deve restringir-se às receitas prontas, mas, sim, oportunizar aos sujeitos inscreverem-se nos próprios textos.

Recorremos, mais uma vez, às análises, e, junto a elas, encontramos o movimento de finalização das produções textuais fundando o movimento autoral em uma tessitura do sentido novo, tanto nas cartas argumentativas quanto nos artigos de opinião, em que os sujeitos materializaram seus pontos de vista sobre o tema abordado, filiando-se a formações discursivas acordes, ou não com a dominante no contexto escolar. Destacamos os títulos dados às produções que nos levaram a perceber o movimento com as marcas da autoria das escolhas das palavras para compor com responsabilidade um convite à leitura dos próprios enunciados.

Do mesmo modo consideramos que o resultado de nossas análises pode contribuir para um novo olhar no que se refere ao trabalho com os gêneros discursivos e autoria, posto que, ao final desta pesquisa, podemos afirmar que não é o gênero que interfere na assunção ou não da autoria; o que constatamos é a necessidade de não se teorizar os gêneros discursivos, e, sim, construir condições para o sujeito interpretar o funcionamento das relações dialógicas no gênero proposto, e, a partir desse funcionamento, o sujeito construirá seu texto.

A nosso ver, a escrita, no contexto escolar, pode construir uma valiosa interação entre os sujeitos-escolares, entendidos, aqui, como professores e alunos, pois, numa perspectiva dialógica, ambos podem expor-se à opacidade dos textos e constituírem-se junto aos textos.

Sendo assim, apesar de considerarmos que há uma relação desigual de saber e de poder que sustenta as condições de produção na escola, defendemos que a escola deve criar novas condições para a assunção da autoria de seus alunos para que eles usem a escrita como materialidade de seus posicionamentos ideológicos, e, conforme argumentamos ao longo deste trabalho, tais condições exigem a instauração do discurso polêmico (ORLANDI, 1996).

Esta pesquisa buscou percorrer esses caminhos, os caminhos abertos ao diálogo, para analisarmos o funcionamento das escritas dos sujeitos-alunos e das relações dialógicas que eles constroem a fim de tentarmos ampliar as oportunidades em espaços “semanticamente estabilizados” (PÊCHEUX, 2009), como é o espaço escolar.

REFERÊNCIAS

- ASSEF, A. E. C; PACÍFICO. S. M. R. *Escrita e Identidade: a busca do sujeito-professor por completude*. FFCLRP/USP, 2014.
- BAGNO, M. *Preconceito Linguístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola, 1999.
- BAKHTIN, M. M. *Estética da Criação Verbal/ Mikhail Mikhailovitch Bakhtin; prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov; introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. – 6ª. Ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.*
- BAKHTIN, M. M. Língua, Fala e Enunciação. In: Bakhtin, M. M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem/ tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira - 13. ed. – São Paulo: Hucitec, 2009.*
- BARROS, D. L. P. Dialogismo, Polifonia e Enunciação. In. BARROS, D. L. P. *Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade*. São Paulo. Editora da Universidade de São Paulo, p. 1-10, 1994.
- BRAGATTO FILHO, P. *Pela leitura literária na escola de 1º grau*. São Paulo: Ática, 1995.
- BRAIT, B. *Bakhtin, Dialogismo e Construção do Sentido/ organização: Beth Brait.- B179 2ª ed. red.- Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2005.*
- BRANDÃO, H. N. *Estilo, Gêneros do Discurso e Implicações Didáticas*. Texto apresentado no III Seminário da Análise do Discurso, Universidade Católica de Salvador. Salvador, BA, em outubro/2005.
- BRANDÃO, H. N. Texto, gênero do discurso e ensino. In: BRANDÃO, H. N. (org.). *Gêneros do discurso na escola*. São Paulo: Cortez, 2002.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental. 2ª ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- BRONCKART, J. P. *Atividades de linguagem, textos e discursos*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.
- BROWNE, H. *Uma menina escrevendo*. 1860-1880. Óleo sobre tela. Victoria & Albert Museum, Londres.

CORACINI, M. J. *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira*. Campinas- SP: Pontes, 1999.

CORACINI, M. J. O Espaço Híbrido da Subjetividade: o (bem) estar/ ser entre línguas. In: CORACINI, Maria José. *A celebração do outro: arquivo, memória e identidade*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

EDUCAÇÃO E LINGUAGEM. Programa de Pós-graduação em Educação: Universidade Metodista de São Paulo. V.1, 1998. São Bernardo: UMESP, 1998 Semestral.

FARIA E SILVA, A. P. P. Bakhtin. In: OLIVEIRA, L. A. *Estudos do Discurso*. 1ª ed., Editora Parábola, 2013.

FÁVERO, L. L.; KOCH, I. G. V. *Linguística Textual: introdução*. São Paulo: Cortez, 1983.

FÁVERO, L. L. *Coesão e coerência textuais*. 5ª ed., São Paulo: Ática, 1998.

FERNANDES, C. A. *Análise do discurso: reflexões introdutórias*. 2ª ed. São Carlos: Claraluz, 2008.

FERNANDES, C.; SANTOS, J.B. (org.). Teorias lingüísticas: problemáticas contemporâneas. In: GREGOLIN, M. R. V. *Análise do Discurso: lugar de enfrentamentos teóricos*. Uberlândia: UFU, 2003.

FIGUEIREDO, L. de. *Singular & Plural: leitura, produção e estudos de linguagem/ Laura de Figueiredo, Marisa Balthasar, Shirley Goulart*.-1. Ed.- São Pulo: Moderna, 2012

FRANCO, J., PACÍFICO, S. M. R. O livro didático na sala de aula. A legitimação do sentido. In: *Leitura e escrita*. No caminho das linguagens. Ribeirão Preto- SP. Alfabeta, p. 25-47, 2007.

GADET, F.; HAK, T. Análise Automática do Discurso. In: GADET, F.; HAK, T. *Por uma Análise Automática do Discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Tradução Bethania S. Mariani. [et al.] - 5ª ed.- Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014.

GADET, F.; HAK, T. Os Fundamentos teóricos da “análise automática do discurso” de Michel Pêcheux (1969). In: GADET, F.; HAK, T. *Por uma Análise Automática do Discurso:*

uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Tradução Bethania S. Mariani. [et al.]- 5ª ed.- Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014.

GALLO, S. L. *Discurso da Escrita e ensino*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1992. (Coleção Momento).

GALLO, S. L. *Sobre o processo de autenticação e de legitimação*. Como o texto se produz. Nova Letra. Blumenau, 2008.

GNERRE, M. *Linguagem, escrita e poder*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

GRIGOLETTO, M. Leitura e funcionamento do discurso do livro didático. In: CORACINI, M. J. (org). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas-SP: Pontes, p.67-77, 1999.

HENRY, P. Sujeito, Linguagem e Saber: em torno da linguística, parte II. In: HENRY, P. *A ferramenta imperfeita: língua, sujeito e discurso*./ tradução: Maria Fausta P. de Castro- 2ª ed. – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2013.

KLEIMAN, A. Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. In: ROJO, R (org) *Alfabetização e Letramento: perspectivas linguísticas*. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2009.

KLEIMAN, A. B. Modelos de Letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. *Os significados do letramento*. Campinas. Mercado de Letras, 1995.

KONDER, L. Em Bakhtin. In: KONDER, L. *A questão da ideologia*. São Paulo, Companhia das Letras, 2002.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. *Fundamentos de metodologia científica*. 7ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LISPECTOR, C. *A legião estrangeira*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

MACHADO, A. M. *Abrindo Caminho*. 2. ed. São Paulo: Ática, 2010.

MALDIDIER, D. *A Inquietação do Discurso: (re)ler Michel Pêcheux hoje*. Tradução: Eni P. Orlandi – Campinas: Pontes, 2003.

MARCUSCHI, L. A. Letramento e Oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: SIGNORINI, I. (org). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Mercado das Letras, 2010.

MARCUSCHI, L. A. *Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MINAYO, M.C.S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: HUCITEC, 2008.

MORALES DA SILVA, M. *A constituição de leitores e autores pelas teias discursivas: os efeitos dos diálogos com a literatura no Ensino Fundamental*. 2015. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2015.

MORALES DA SILVA, M.; PACÍFICO, S. M. R. Os clássicos no Ensino Fundamental: o (en)canto do sonho louco de Dom Quixote e suas possibilidades de interpretação. *Cadernos de Pedagogia*, São Carlos, Ano 5, v.5, no.9, p. 89-102, 2011.

ORLANDI, E. P. *Análise do Discurso: princípios e procedimentos*. 3ª ed. Campinas-SP: Pontes, 2001.

ORLANDI, E. P. Análise de Discurso. In: ORLANDI, E. P. *Introdução às Ciências da Linguagem: Discurso e Textualidade*. Campinas-SP: Pontes Editores, 2006.

ORLANDI, E. P. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 6ª ed. Campinas-SP: Pontes, 2007.

ORLANDI, E. P. *Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. 5ª ed. Campinas-SP: Pontes, 2007.

ORLANDI, E. P. *Papel da Memória/ Pierre Achard... [et al.] tradução e introdução: José Horta Nunes – 2ª Edição*, Campinas, SP: Pontes Editores, 2007.

ORLANDI, E. P. *Gestos de Leitura: da história no discurso/ Eni. P. Orlandi (org) [et al.] 3ª ed.* – Campinas, SP: Editora Da Unicamp, 2010.

ORLANDI, E. P. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 6ª Edição- Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

ORLANDI, E. P. *Discurso e Texto: formulação e circulação dos sentidos*. 4ª Edição, Pontes Editores. Campinas, SP, 2012.

PACÍFICO. S. M. R. *Argumentação e autoria: o silenciamento do dizer*. Tese de doutorado apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto-USP, 2002.

PACÍFICO. S. M. R. *Leitura, escrita e autoria nas séries iniciais do Ensino Fundamental*. FAPESP-No. 2010/15782-6.

PACÍFICO. S. M. R. *Professor e autoria: interpretação sobre o Ler e o Escrever*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

PCNs. *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental. 2ª ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma afirmação do óbvio*. Campinas-SP: Pontes, 1988.

PÊCHEUX, M. *Estrutura ou acontecimento*. Tradução: Eni P. Orlandi -5ª ed. Campinas-SP: Pontes, 2008.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas-SP: Editora da Unicamp, 2009.

PÊCHEUX, M. Ler o arquivo hoje In: ORLANDI, E. P. (Org) [et al] *Gestos de leitura: da História no Discurso*. Campinas-SP: Editora da UNICAMP, 2010.

PÊCHEUX, M.; GADET, F. A Língua Inatingível. In: ORLANDI, E. P. *Análise do Discurso: Michel Pêcheux*. Campinas- SP; Pontes, 2011.

PÊCHEUX, M. *Análise do Discurso: três épocas (1983)*. In: GADET F.; HAK, T. (Orgs.) *Por uma Análise Automática do Discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Trad. de Eni P. Orlandi. Campinas: Unicamp, 2014.

PEREIRA, M. C. Análise de Discurso: Apresentação e Conceitos Fundamentais. In: PACÍFICO, S. M. R. *Professor e autoria: interpretação sobre o Ler e o Escrever*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

PETRI, V. O Funcionamento do Movimento Pendular Próprio às Análises Discursivas na Construção do “Dispositivo Experimental” da Análise de Discurso. In: PETRI, V; DIAS, C. (orgs). *Análise de Discurso em perspectiva: teoria, método e análise* Santa Maria: Editora da UFSM, 2013.

PFEIFFER, C.C. *Escritos: escrita, escritura, cidade (III)*. LABEURB, UNICAMP. Campinas-SP, 2004.

PINO, A. *As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev. S. Vigotski*. São Paulo: Cortez, 2005.

RAMOS, G. *Infância*. 38 ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.

RIOLFI, C. R. Quebras na Escrita, surpresas para quem escreve: o percurso subjetivo na formação do professor de Língua Portuguesa. In: CALIL, E. (org). *Trilhas da escrita*. São Paulo, Cortez, 2007.

ROCHA, R. *Marcelo, marmelo, martelo*. São Paulo: Moderna, 2011.

RODRIGUES, E. S. S.; PACÍFICO, S. M. R. Investigações sobre a autoria em textos produzidos por alunos da 4ª série do Ensino Fundamental. In: PACÍFICO, S. M. R.; ROMÃO, L. M. S. (orgs.). *Leitura e escrita: no caminho das linguagens*. Ribeirão Preto-SP: Alfabeta, 2007.

RODRIGUES, H. R. Análise de gêneros do discurso na teoria Bakhtiniana: algumas questões teóricas e metodológicas. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 4, n. 2, p. 415-440, jan./jun. 2004

ROMÃO, L. M. S.; PACÍFICO, S. M. R. *Era uma vez, uma outra história: leitura e interpretação na sala de aula*. São Paulo: DCL, 2006.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. 23ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVEIRA, V. F. P. Por um acesso fecundo ao arquivo. *Letras* nº21- Corpus: Análise de Dados e Cultura Acadêmica, jun., 2002.

SOUZA, J.C.R. *Escrita e autoria: vozes que constituem e atravessam o discurso do sujeito-professor*. Dissertação de mestrado apresentada à FCLRP-USP, 2010.

STREET, B. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

STREET, B. Introduction: the new literacy studies. In: STREET, B. (ed.) *Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993, p.1-21.

STREET, B. *Social literacies. Critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. Londres: Longman, 1995.

TFOUNI, L. V. A autoria e Contenção da deriva. In: TFOUNI, L. V. *Autoria: um Lugar à espera? E O caráter terapêutico da escrita: práticas de letramento em um hospital psiquiátrico*, Estudos Linguísticos, São Paulo, 2008.

TFOUNI, L. V. *Autoria: um lugar à espera?* Estudos Linguísticos, São Paulo, 37 (3): 71-77, set.-dez.2008.

TFOUNI, L. V. *Múltiplas faces da autoria*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2008. 280 p. (Coleção Linguagens).

TFOUNI, L. V. *Letramento e Alfabetização*. 9. ed. – São Paulo: Cortez, 2010.- (Coleção questões da nossa época; v.15).

TFOUNI, L. V. Letramento-mosaico multifacetado. In: TFOUNI, L. V. *Letramento, escrita e leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

TIZIOTO, P. A.; PACÍFICO, S. M. R.; ROMÃO, L. M. S. *Leitura e interpretação: percursos que engendram a escrita infantil*. *Revista Leitura. Teoria & Prática*. ALB. Ano 27, nº 53, p.61-70, nov.2009.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. *Pensamento e linguagem*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. 5ª ed. São Paulo: Ícone, 1998.