

ALINE ESTER DE CARVALHO ASSEF

A identificação do sujeito-professor com a escrita: sentidos em (dis)curso

RIBEIRÃO PRETO- SP
2014

ALINE ESTER DE CARVALHO ASSEF

A identificação do sujeito-professor com a escrita: sentidos em (dis)curso

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

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

RIBEIRÃO PRETO-SP
2014
versão corrigida

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.

Ficha Catalográfica

ASSEF, Aline Ester de Carvalho.

A identificação do sujeito-professor com a escrita: sentidos em (dis)curso / Aline Ester de Carvalho Assef; orientadora Soraya Maria Romano Pacífico, 2014.

Dissertação (Mestrado) apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - Universidade de São Paulo – Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Percursos teóricos pela Análise do Discurso. 2. Nas tessituras da identidade e da linguagem: o sujeito-professor e o discurso escrito. 3. Identidade e escrita: a relação do 'eu' com o outro. 4. Sobre as análises do *corpus*.

ASSEF, Aline Ester de Carvalho

A identificação do sujeito-professor com a escrita: sentidos em (dis)curso

Dissertação apresentada à Faculdade de
Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da
Universidade de São Paulo para obtenção do
título de Mestre em Educação.

Aprovada em:

Banca Examinadora

Prof.Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof.Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof.Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Aos meus três amores: Neusa, Henry e Davi,
pelos novos sentidos da vida, dedico.

AGRADECIMENTOS

Ao olhar a construção dos sentidos que movem meu trabalho desde a elaboração do projeto até a redação final da dissertação, sinto-me agraciada por Deus e grata por ter encontrado ao longo do caminho pessoas tão queridas e especiais que me conduziram até esse lugar, o lugar de professora-pesquisadora. São para estas pessoas que carinhosamente dedico aqui meus agradecimentos:

À professora doutora Soraya Maria Romano Pacífico, com quem não só compartilho minha amizade, mas minha profunda admiração, quem sempre me orientou com sabedoria e respeito. Um exemplo de professora dedicada e apaixonada pelos sentidos dos discursos e da vida.

Às professoras doutoras Elaine Sampaio Araújo e Luzmara Curcino Ferreira pela generosidade de colocarem em curso outros sentidos e possibilitarem novos olhares durante o exame de qualificação, que resultaram em valiosas contribuições para elaboração do presente trabalho.

À minha família, em especial pela presença sempre constante e amorosa de minha mãe Neusa Marques, meu tio Jair Marques e minha avó Estela Marques, que me ensinaram a acreditar em inúmeras possibilidades de sentidos para vida, possibilitando a construção de discursos essenciais para formação do meu caráter, que permitiram minha identificação com os estudos. Ao Henry, meu amado esposo, que teceu fios especiais na minha vida e me presenteou com um novo sentido para nossa história, nosso filho Davi.

O que dizer do Davi, que mesmo antes de nascer já é tão amado e participou ativamente da reta final do trabalho, pois dentro de mim pôde compartilhar dos desafios e alegrias de escrever e, com suas ainda tímidas “mexidinhas”, animar minhas condições de produção.

À minha querida amiga Gisele Vinha pelo carinho e cumplicidade em todas as jornadas, inclusive no mestrado, por estar presente em minha vida compartilhando os sentidos da amizade.

Às professoras do CADEP, nossas colegas, que generosamente participaram de nossa pesquisa, contribuindo com seus textos e cedendo seu tempo, possibilitando a realização de nossos estudos sobre as tessituras da identidade e da escrita.

A todos, o meu mais profundo reconhecimento.

Uma tarde comecei a olhar o mundo. O sol se punha mesmo fazendo o céu em não sei quantas cores. O sino batia. E uma doce tristeza cobria as coisas da terra. Pensei numa descrição. Podia escrever assim as minhas impressões. Fui ver um lápis. E só me saiu da cabeça a hora sublime do sol posto. Não dava para aquilo. Seria como o meu povo. Não devia me meter onde não podia estar.

José Lins do Rego

RESUMO

ASSEF. A. E. C. **A identificação do sujeito-professor com a escrita: sentidos em (dis)curso**. 2014. 139f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2014.

O presente trabalho pretende investigar a relação dinâmica e complexa de identificação do sujeito-professor com a escrita, no que diz respeito a como este sujeito constrói seu discurso escrito, quais as marcas linguísticas que ele disponibiliza e que podem indiciar uma possível identificação ou não com a produção textual escrita. Para tanto, utilizamos como instrumento de coleta de dados textos dissertativo-argumentativos de um grupo de professores de séries iniciais do Ensino Fundamental, que atuam no ensino público em Ribeirão Preto e que participam de um grupo de estudo, pesquisa e extensão, na FFCLRP/ USP, denominado CADEP (CENTRO DE APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA DOS EGRESSOS DE PEDAGOGIA). Realizamos as análises dos textos em consonância com os pressupostos teóricos da Análise do Discurso de linha francesa, a fim de observarmos a relação desses sujeitos com a linguagem escrita, o que foi possível pela análise das marcas linguísticas presentes em seus discursos, nos desvãos das palavras, nas brechas do dizer, na inextricável relação do dito com o não dito. Pensando na complexidade dessa relação, despertou-nos o interesse em pesquisar a identificação do sujeito-professor com a sua produção escrita no que tange aos mecanismos ideológicos presentes no seu discurso, que naturalizam determinados sentidos e não outros, suas vivências e as formações imaginárias que permeiam a sua escrita, elementos estes que podem influenciar de maneira significativa a construção do discurso escrito, assim como afetar o posicionamento do sujeito como autor. Nos recortes analisados, encontramos marcas linguísticas que indicaram uma identificação do sujeito-professor com a linguagem escrita que lhe possibilitou criar o efeito-autor; encontramos, também, mas em menor quantidade, indícios de não identificação do sujeito com a sua produção escrita, prejudicando, nesse caso, a assunção da autoria. A partir das análises dos textos dos sujeitos-professores, notamos a importância do CADEP como um espaço no qual é permitido ao professor interpretar, movimentar os sentidos, produzir e compartilhar discursos a partir de processos historicizados e subjetivos. Dessa forma, defendemos que é preciso disponibilizar aos sujeitos-professores condições para que ocupem a posição discursiva de autores do seu discurso e nessas condições estão incluídos o acesso e o estudo dos referenciais teóricos dos quais o professor não pode ser privado quando assume a docência. Assim, entendemos que o professor também terá condições de oportunizar um espaço, na sala de aula, capaz de instigar os alunos a se identificarem com a linguagem escrita e a assumirem, nos seus textos escritos, a posição de autores do seu discurso.

Palavras-chave: Discurso. Sujeitos-professores. Identificação. Autoria.

ABSTRACT

ASSEF, A. E. C. **The identification of the subject- teacher with writing: directions in (dis)course.** 2014. 139f. Dissertation (Master's Degree) – Faculty of Philosophy, Sciences and Languages of Ribeirão Preto, University of São Paulo, Ribeirão Preto, 2014.

The present study aims to investigate the dynamic and complex relationship of identification of the subject teacher with writing, with regard to how this subject builds his/her written discourse, which linguistic marks it makes available and may indicate a possible identification with or without the written textual production. Therefore, we have used as an instrument of data collection dissertative-argumentative texts from a group of teachers of the early grades of elementary school, who work in the public education in Ribeirão Preto and are participating in a study, research and extension group in FFCLRP / USP, called CADEP (LEARNING CENTER OF TEACHING OF PEDAGOGY GRADUATES). We have performed the analysis of texts in line with the theoretical assumptions of Analysis of the French Discourse (Discourse in the French line), in order to observe the relationship of these subjects with the written language, which was made possible by the analysis of the linguistic marks that were present in their discourses, in the recondite of the words, in the gaps of uttering, in the inextricable relation of the said with the unsaid. Thinking about the complexity of this relationship, our interest was aroused in researching the identification of the subject teacher with his/her written output with respect to the ideological mechanisms that are present in his/her discourse, that naturalize certain ways and not others, their experiences and imaginary formations that permeate his/her writing, elements which may significantly influence the construction of the written discourse, as well as affect the positioning of the subject as an author. In the cutouts that were analyzed, we found the linguistic marks that indicted an identification of the subject teacher with the written language that enabled him/her to create the effect-author, we have also found, but in smaller quantities, evidence of the no subject identification with their written production, damaging in this case, the assumption of authorship. From the analysis of the texts of the subject-teachers, we have realized the importance of CADEP as a space in which the teacher is allowed to act, move the senses, produce and share discourses from historicized and subjective processes. Thus, we argue that it is necessary to provide conditions for subject-teachers to occupy the discursive position of authors of their own discourse and in these conditions, the access to and the study of theoretical frameworks are included from which the teacher cannot be deprived when he/she takes the teaching. Consequently, we understand that the teacher will also be able to have opportunities in a space, in the classroom, to instigate students to identify with the written language and assume, in their written texts, the position of the authors of his discourse.

Key words: Discourse. Subject-teacher. Identification. Authorship

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 PERCURSOS TEÓRICOS PELA ANÁLISE DO DISCURSO	21
1.1 O processo de letramento na constituição identitária do sujeito com a escrita.....	34
1.2 Sujeito-autor: um lugar de responsabilidade.....	37
2 NAS TESSITURAS DA IDENTIDADE E DA LINGUAGEM: O SUJEITO-PROFESSOR E O DISCURSO ESCRITO	44
2.1 Escrita e poder: implicações históricas.....	52
2.2 Autoria e a construção de identidade com o discurso escrito.....	56
2.3 Os sentidos da memória na constituição da identidade.....	64
3 IDENTIDADE E ESCRITA: A RELAÇÃO DO ‘EU’ COM O OUTRO	73
3.1 <i>Corpus</i> discursivo: o (dis)curso dos sentidos.....	76
4 SOBRE AS ANÁLISES DO <i>CORPUS</i>	81
4.1 Sujeitos e sentidos em diálogos: aproximações e distanciamentos.....	83
4.2 O título como mecanismo de identificação do sujeito com a escrita.....	87
4.3 Sobre o emprego de perguntas (retóricas ou não), no interior dos títulos.....	89
4.4 O tecer das referências nos discursos dos sujeitos-professores usadas como argumento de autoridade.....	91
4.5 Os sentidos sobre Educação: uma escrita que produz efeitos de identificações e (des)identificações.....	97
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	110
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	114
ANEXO A - Poema: Educação pela Pedra, de João Cabral de Melo Neto	121
ANEXO B- Recortes da obra: Doidinho, de José Lins do Rego	122
ANEXO C - Termo de consentimento	124
ANEXO D - Textos dissertativo-argumentativos dos sujeitos-professores	125

INTRODUÇÃO

Sou minha própria paisagem;
 Assisto à minha passagem,
 Diverso, móbil e só,
 Não sei sentir-me onde estou.
 Por isso alheio vou lendo
 Como páginas, meu ser.
 (Fernando Pessoa)

Como falar de identificação do sujeito-professor¹ com a escrita sem nos colocarmos nessa posição de sujeito-professor constituído pela e na escrita? Uma identificação tecida e marcada por uma trajetória acadêmica e profissional voltada para educação e construída por memórias que criam sentidos, para nós tão familiares e ao mesmo tempo tão reveladores. Sentidos que, assim como a linguagem, não se esgotam e podem se transformar, virem a ser outros, quando evocamos novas lembranças.

Nossa história com a Educação e a construção da nossa identidade como professora começaram logo após o término do Ensino Fundamental, quando optamos por cursar o Magistério, em nível de Ensino Médio. Atualmente extinto, era um curso considerado técnico e que equivaleria, nos dias de hoje, ao Ensino Médio, mas com um caráter profissionalizante. Pretendíamos, com o curso, obter uma habilitação para darmos aulas em Educação Infantil e anos iniciais, trabalharmos como professora e, futuramente, pleitearmos uma vaga num curso de graduação, na área de humanas, de uma universidade pública.

Pois bem, ingressamos no Magistério e, até meados do curso, estávamos envolvidas pelas disciplinas, em especial a de Psicologia. Algumas metodologias também nos despertaram o interesse, pois tinham um caráter bem prático, com ênfase na elaboração de projetos, produção de peças de teatro, letras de músicas, poesias, técnicas de desenhos, construção de recursos materiais (confecção de livros, dobraduras, jogos matemáticos, etc.). Embora essas aulas práticas fossem interessantes, do ponto de vista instrumental, a ausência

¹É mister pontuarmos que "sujeito-professor" refere-se a uma posição discursiva e não a uma pessoa, pois conforme a fundamentação teórica adotada, estamos considerando um sujeito histórico e ideológico.

de um suporte teórico que as sustentasse, que embasasse de forma crítica as práticas educativas e relacionasse o conhecimento com a produção do mesmo causava-nos um certo incômodo. Quando iniciamos os estágios, este incômodo transformou-se em uma grande lacuna, e a inconsistência teórica fez-se presente em práticas aplicadas de qualquer maneira, sem reflexão, descoladas da realidade dos alunos.

Durante os estágios obrigatórios, minha decepção com o curso de Magistério foi aumentando, a Psicologia que tanto me encantou estava longe das salas de aula, e a didática, então, nem se fala. Não conseguíamos entender como a realidade escolar era tão diferente daquela apresentada nas aulas. No curso, existiam poucos momentos de reflexão acerca do que era observado nos estágios, um espaço para discussão que confrontasse a prática observada, as técnicas e algumas poucas teorias estudadas nas disciplinas. A insuficiência teórica, decorrente dessa lacuna no ensino, não nos permitiu construir um alicerce que sustentasse as nossas práticas educativas e nos desse discernimento para compreendermos a atuação da maioria dos profissionais. Além disso, a ausência de supervisão e de acompanhamento que nos permitisse relacionar os conteúdos aprendidos no curso com o contexto escolar que observávamos impossibilitava-nos de realizar uma síntese do que realmente aprendemos, ao mesmo tempo, que nos imobilizava frente àquela realidade escolar observada, a qual não conseguíamos entender e muito menos vislumbrar uma maneira diferenciada de atuar em práticas pedagógicas.

Diante dessa realidade, decepçamo-nos com o Magistério, e mesmo gostando da ideia de atuarmos como professora, ocuparmos essa posição, tornou-se inviável, não nos sentíamos capacitada para tanto. Então, buscamos outros caminhos, significar outros sentidos, uma nova área com a qual nos identificássemos. Nosso objetivo era obter uma formação mais completa e cursar a graduação em Psicologia em uma universidade pública. Concluído o curso de Magistério, iniciamos nossa preparação para o vestibular e ingressamos em um cursinho preparatório. Depois de um ano inteiro de muita dedicação e estudo, ingressamos no curso de Psicologia, na UNESP, em Assis.

Durante a graduação em Psicologia, não optamos por nenhuma área que fosse comum à Educação, mas estávamos sempre envolvidas com trabalhos em grupo que utilizavam uma abordagem social. Nessa área social, o trabalho que mais nos marcou foi uma proposta de pesquisa e intervenção junto a grupos de terceira idade. Tal projeto tinha por objetivo resgatar, através da oralidade, histórias de vida, procurando por meio das narrativas dos

idosos ressignificar o seu passado, a fim de possibilitar a instauração de novos sentidos e ideais na sua vivência atual.

O trabalho com relatos orais chamou-nos atenção quanto à importância da linguagem como instrumento social e histórico e de como o movimento de produção dos discursos construídos por aqueles sujeitos os tornava autores do seu dizer, de tal maneira que lhes era possível imprimir novos efeitos de sentido à realidade que estavam vivendo.

A partir dessa proposta de intervenção e pesquisa com grupos de terceira idade, também se iniciou o nosso interesse sobre autoria. No entanto, importante destacar que, no momento em que realizamos a pesquisa com os sujeitos idosos, ainda não tínhamos uma clareza teórica a respeito do conceito de autoria; por isso, naquele momento, nosso olhar espreitava outros sentidos. Somente mais tarde, o contato com a Análise do Discurso (AD), em uma disciplina no curso de graduação em Pedagogia na FFCLRP/USP, possibilitou-nos ter um novo olhar referente ao tema e, desta forma, retomarmos nossas reflexões anteriores direcionando nossos estudos para a autoria, um termo que se tornou conhecido para nós não somente de forma teórica, como também, de maneira prática.

Aliás, o encantamento com a AD e a identificação com a teoria ocorreram na medida em que fomos percebendo o quanto a linguagem nos constitui e a relevância do discurso no processo de aprendizagem e constituição do outro. A instauração de novos gestos de leitura, desencadeada a cada nova análise, instigava-nos a aprofundar os estudos sobre a teoria. A Análise do Discurso nos permite refletir sobre a linguagem, não nos conformar com as supostas evidências, analisar o entremeio do histórico com o linguístico, lugar em que se dá a própria materialidade do discurso. Essa materialidade passível de reflexão motiva-nos a prosseguir nossos estudos pela região de equívocos que a língua instaura, devido a sua opacidade e à falta de transparência, já que os sentidos produzidos pelo discurso sempre podem vir a ser outros. Essa movimentação dos sentidos também nos move a buscar sempre um novo olhar.

Essa busca já nos constituía como sujeito, fazia parte da nossa identidade, mesmo antes de nos depararmos com a AD, e foi ela que nos fez retomar nossos estudos na área da Educação, na graduação em Pedagogia. Como tínhamos uma formação anterior no nível do Ensino Médio em Magistério, pudemos ingressar como professora da Rede Estadual de Ensino, nas séries iniciais, mais especificamente atuando no campo da alfabetização, com primeiro e segundo anos do Ensino Fundamental. Nessa nova fase da nossa trajetória,

sentimos a necessidade de nos aprofundar na questão da autoria pelo fato de percebermos a sua relevância para nossa formação, bem como para nossa atuação junto aos alunos.

Ao atuarmos com alunos do primeiro e segundo anos do Ensino Fundamental, sentimos a necessidade de compreender melhor como se desenvolvia o processo de alfabetização e como poderíamos mediar esta aprendizagem de maneira a contribuir para a formação de futuros leitores e autores. Em conformidade com Tfouni (1995), entendemos que, no processo de alfabetização não devemos privilegiar habilidades de mera codificação e decodificação no ensino da leitura/escrita, mas garantir um espaço em que a própria criança vá percebendo a função social da escrita, na medida em que se desenvolve a alfabetização, mediante a ênfase de “aspectos constitutivos” de suas produções, tanto orais quanto escritas.

Pensando assim, procuramos desenvolver, em nossa prática docente, um trabalho com alfabetização que privilegiava as produções das crianças a partir de suas experiências no mundo, que não se limitava puramente à aprendizagem de habilidades e ao domínio de regras gramaticais, mas que viabilizava situações nas quais os alunos pudessem se posicionar como autores do seu discurso, mesmo não dominando completamente o código escrito, pois procuramos destacar os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita, conforme concebido pelas teorias do letramento (TFOUNI, 1995; KLEIMAN, 1995). Ao compartilhar essas experiências com a equipe de professoras da escola onde lecionávamos e observar as mais diversas posturas e reações, despertou-nos a curiosidade de investigar, com este mesmo grupo de professoras, o tema que sustentou nossa pesquisa de conclusão de curso de graduação, o conceito de autoria e o seu reflexo na prática docente.

Dessa forma, buscamos desenvolver um trabalho de análise de produções discursivas de professores das séries iniciais, a partir dos referenciais teóricos da Análise do Discurso francesa (AD) e das teorias do letramento, especialmente Tfouni (1995, 2001), com o intuito de investigar a autoria nos textos escritos por sujeitos-professores. Para que a realização da nossa pesquisa fosse possível, solicitamos aos professores que escrevessem um texto narrativo a respeito de sua trajetória profissional, destacando fatos e acontecimentos de sua história pessoal ou profissional que considerassem relevantes, assim como episódios vivenciados durante o exercício de sua prática docente.

Ainda sobre o gênero textual ressaltamos que, embora tenhamos solicitado um texto narrativo aos sujeitos-professores, no qual poderiam discorrer sobre suas experiências pessoais e ocuparem um lugar discursivo alternativo ao discurso científico, e nem por isso,

como já vimos, mediante as pesquisas realizadas por Tfouni (idem), desprovidos de autoria, ocorreu que estes sujeitos, em sua maioria, não conseguiram ocupar este lugar alternativo de discurso, pois mesmo produzindo uma narrativa, o princípio de autoria não se instalou.

Diante dessas considerações, somos levadas a defender que o princípio de autoria está relacionado não só ao tipo de texto (narrativo, descritivo, dissertativo) e suas respectivas características, mas sim e, principalmente, à modalidade de língua, isto é, oral ou escrita. Naquele momento, propusemo-nos a analisar a instauração da função-autor em textos escritos por professores, com o intuito de observar o lugar que estes sujeitos ocupavam no discurso que produziam, no caso, o discurso narrativo, considerando as características típicas dessa estrutura. Contudo, o que observamos, mediante as análises, foi que, embora o texto narrativo apresentasse uma estrutura mais favorável ao aparecimento da autoria, os sujeitos-professores, ao formalizarem seus discursos narrativos por meio da escrita, não conseguiram ocupar a função de autores do seu discurso, o que nos leva a refletir que a dificuldade maior, neste caso, seja com a modalidade escrita da língua.

Assim, entendemos que independentemente de qual seja o gênero textual, os sujeitos-professores, em geral, estão envolvidos por formações imaginárias e ideológicas que os desautorizam a ocupar a função-autor em suas produções discursivas. Assim, concordamos com Revuz (2004, p.38), quando exemplifica em palavras o sentimento que domina os professores: “Escrever... Não é comigo.” “O sentimento que domina, neste caso, não é de interdito, mas de estranheza.”

O fato de a maioria dos sujeitos-professores da nossa pesquisa não ter assumido a autoria do seu discurso escrito, visto que apenas um sujeito-professor conseguiu produzir um texto com autoria, dos nove textos analisados, leva-nos a dizer que poderia indicar uma ausência de identificação do sujeito com a linguagem escrita, visto também que tais sujeitos já passaram pelos bancos escolares como alunos e, provavelmente, foram silenciados, e por que não dizer, submetidos a um ensino de língua repleto de regras e leis que deveriam ser apenas repetidas, o que nega ao sujeito a oportunidade de realizar vários eventos interpretativos.

Dessa forma, entendemos que não assumir a escrita pode implicar ausência de identificação do sujeito com a linguagem escrita, uma vez que, durante anos, ele falou, falou, mas quando lhe foi solicitado que produzisse um texto escrito, pode ter ocorrido uma relação de estranhamento com o desconhecido da língua, que é o que Coracini (2007) chama de língua madrasta, que é estranha ao sujeito com a qual ele não se identifica, apesar de tratar-se

de sujeitos que passaram pelos bancos escolares como alunos e, agora, estão na escola como professores que sabem que a escrita exige leis, regras e obediência. Isso nos leva a pensar tal qual Coracini (idem) que a língua escrita, objeto de ensino dos professores, deveria ser-lhes familiar; todavia, os sujeitos indicam estranhar a relação com a escrita, por isso, resistem, demoram para escrever e entregar os textos para a pesquisadora e, quando o fazem, as análises mostram que a autoria não se instalou.

Importante marcar, aqui, que a possível falta de identificação do sujeito-professor com a linguagem escrita pode afetar os processos identitários pelos quais ele se constitui, ou seja, a sua própria identidade como professor. Para problematizar a identidade, utilizamo-nos das palavras de Coracini e Eckert-Hoff (2010, p.10):

Como a própria palavra (re)vela, a identidade (latim-Idem= o mesmo) é a busca do que nos torna iguais, ou ao menos semelhantes aos outros que nos cercam, nos limites dos grupos que frequentamos ou das formulações discursivas em que nos inscrevemos.

A partir dessas afirmações e compreendendo a identidade como um processo que se constitui na relação com o outro, a construção dos processos identitários do professor com a linguagem também se dá no plano das relações sociais, uma vez que é na relação com o outro que o sujeito torna-se consciente de si e também do outro. Ao reconhecer a alteridade que o cerca, o sujeito-professor constrói suas identidades em função das representações sociais que adquire ao longo de sua vida. Além disso, segundo Oliveira (2006), ao nos determos ao fato de que o ser humano é um ser de linguagem, devemos considerar que as práticas discursivas também constituem estas identidades. Assim, discurso e sujeito assumem um papel constitutivo de tais processos identitários.

De fato, em nossa experiência como professora das séries iniciais, percebemos que grande parte dos sujeitos-professores vê a escrita como um obstáculo à produção de textos, como se “colocar no papel” o objeto discursivo fosse tarefa mais difícil do que refletir sobre ele. Por isso mesmo, a fala torna-se, muitas vezes, o único modo de colocar a língua, opiniões e práticas dos professores em curso, dentro e fora do âmbito escolar.

Ao considerarmos tudo isso e as condições de produção que envolvem as produções escritas dos sujeitos-professores, podemos refletir que, em geral, eles apresentam uma grande

resistência em construir discursos escritos. Diante dessa constatação, surge nossa hipótese dos sujeitos-professores não se identificarem com este tipo de linguagem, seja pelas dificuldades que apresentam em dominar suas regras, seja pelas formações imaginárias e ideológicas que os constituem, seja pela maior facilidade em produzir discursos orais, seja como for, o que nos interessa é que esta possível falta de identificação com a escrita pode prejudicar a assunção de autoria em sua produção escrita e, conseqüentemente, afetar o desenvolvimento de um trabalho de produção de textos escritos com autoria dos alunos, em sala de aula.

Frente a essas inquietações, despertou-nos o interesse por investigar, agora no mestrado, como se dá a identificação dos sujeitos-professores com a linguagem escrita, envolvendo as formações imaginárias e ideológicas que os constituem e que poderiam refletir na sua identidade como professores e autores de discursos escritos. Sentimo-nos instigadas a pesquisar o discurso escrito dos professores, em especial a produção de textos dissertativo-argumentativos, com o olhar voltado para observação de como se dá a identificação do sujeito-professor com a linguagem escrita e quais as marcas linguísticas que indiciam que o sujeito-professor se identifica ou não com a sua produção.

Todavia, o interesse sobre o processo de construção da identidade do sujeito-professor na produção escrita iniciou-se antes do nosso ingresso no mestrado com a proposta de pesquisa sobre autoria dos professores, durante nosso curso de graduação em Pedagogia, na FFCLRP/USP, que tinha por objetivo investigar, no discurso dos sujeitos-professores, a posição discursiva que ocupavam ou não para produzirem sentidos e inscreverem o seu dizer na história. Como professora do Ensino Fundamental dos anos iniciais, entendemos como basilar para o sujeito-professor ocupar a posição-autor e identificar-se com as suas produções escritas, a fim de desenvolver o processo de assunção da autoria e identificação da escrita também nos alunos.

Ainda considerando a relevância e abrangência do papel do professor e falando da posição não somente de professora, mas também de pesquisadora, destacamos a importância da linha de pesquisa em Políticas Públicas e Organização do Trabalho Educacional, da qual fazemos parte. A escolha por esta linha de pesquisa ocorreu no sentido de ampliar a visão política e metodológica sobre o nosso campo de atuação, oferecendo-nos uma possibilidade mais significativa de articulação entre a teoria e prática, elementos tão complementares, mas que no cotidiano escolar muitas vezes encontram-se tão distantes, disputando um lugar de legitimação.

Voltando o olhar para nossa prática pedagógica, percebemos a importância da organização do nosso trabalho pedagógico para um desempenho mais engajado e comprometido da nossa função de educadora, assim como, para construirmos uma identidade com o trabalho que realizamos e com o posicionamento que assumimos como profissionais da Educação. Destacamos a contribuição que recebemos dos conhecimentos adquiridos na Pós-Graduação em Educação na USP- Ribeirão Preto, de cada disciplina referente a estas temáticas que nos permitiu a construção de novos sentidos sobre o campo da Educação e da pesquisa.

Falando em pesquisa, vamos nos voltar a ela, mais especificamente para as análises que realizamos em nosso estudo. Utilizamos como instrumento de coleta de dados, para o desenvolvimento da nossa pesquisa de mestrado, textos dissertativo-argumentativos escritos por um grupo de professores de séries iniciais do Ensino Fundamental que atuam no ensino público em Ribeirão Preto e que participam de um espaço pedagógico oferecido pela FFCLRP/USP, denominado Centro de Aprendizagem da Docência dos Egressos de Pedagogia (CADEP).

Esse centro contempla duas oficinas pedagógicas, uma voltada para o estudo da Matemática e outra para o estudo de Língua Portuguesa. Optamos por trabalhar com o grupo de professores que participam da Oficina Pedagógica de Língua Portuguesa. Levamos em consideração que o fato de os professores participarem especificamente desse centro de aprendizagem pode ser um indício de certo interesse deles em aperfeiçoarem o seu conhecimento sobre o ensino da língua materna. Esse dado torna-se relevante, ao pensarmos sobre a busca do sujeito por uma possível identificação com a linguagem, especialmente com leitura e escrita, a fim de melhor ensiná-las aos seus alunos, uma vez que essas questões constituem a cerne dos estudos na Oficina Pedagógica de Língua Portuguesa.

O *corpus* que utilizamos para analisar é composto por textos dissertativo-argumentativos, porque ao que nos parece esse gênero discursivo é mais difícil de ser construído, posto que exige do sujeito, segundo Pacífico (2002), a construção de argumentos que sustentem seu ponto de vista, o que implica assumir a responsabilidade pelo que diz. É relevante destacar o quanto consideramos importante que o sujeito tenha acesso a uma multiplicidade de sentidos para produzir seu discurso. Dessa forma, dos sentidos possíveis, já-ditos, construídos sócio-historicamente, selecionamos um recorte que a nosso ver pode funcionar como fragmentos de memória discursiva que vão se somar a outros tantos

fragmentos possíveis de serem acessados pelos sujeitos-professores. Por ser assim, como referência para que os professores escrevam suas produções e dada a relevância da leitura literária para o professor, selecionamos, a princípio, a poesia de João Cabral de Melo Neto “Educação pela pedra” e recortes da obra “Doidinho” de José Lins do Rego (ambos em anexo).

Diante dessas considerações introdutórias, segue a formulação do nosso trabalho. Procuramos organizar o nosso texto em quatro capítulos, além da introdução e considerações finais, de maneira que o leitor pudesse acompanhar o processo de desenvolvimento da nossa pesquisa de mestrado. Temos a presente introdução que inaugura nossas reflexões acerca da temática abordada. Procuramos traçar um percurso do nosso processo de identificação com a área da Educação, com a escolha profissional e com a filiação teórica, a fim de tecer, no decorrer dos estudos, considerações referentes à identidade do sujeito-professor com o discurso escrito. Optamos por percorrer este viés marcado pela subjetividade e memória (neste caso, não só a discursiva, mas também, a psicológica), para nós tão significativas, por entendermos sua importância para a construção da nossa própria identidade, já que nos reconhecemos como profissionais da Educação e também ora nos movimentamos e ora somos envolvidas pelos diversos sentidos que a nossa atuação como professora e nossas produções escritas suscitam.

Destacamos, também, na introdução, o nosso interesse pelo assunto e pela linha de pesquisa adotada e, embora não sendo usual, mas em consonância com a nossa filiação teórica, a Análise do Discurso, que não separa teoria e prática, ao falar da nossa prática, recorremos à teoria. Mesmo que de forma incipiente, abordamos o embasamento teórico que sustenta nossas investigações, bem como apresentamos uma breve explanação sobre a metodologia que utilizamos para a coleta de dados e constituição do *corpus*.

Contudo, é no primeiro capítulo que apresentamos com maior consistência a fundamentação teórica que sustenta nossa pesquisa de mestrado, cujos referenciais são alicerçados na Análise do Discurso fundada por Michel Pêcheux. Nessa parte, destacamos conceitos relevantes da teoria que sustentam nossos estudos como: discurso, identidade, memória, ideologia, autoria, enfim, conceitos fundamentais para a realização das análises do nosso *corpus*.

O segundo capítulo versa sobre o tema principal da nossa pesquisa: identidade e escrita. Para tanto, buscamos discorrer sobre questões referentes ao processo de construção da

identidade do sujeito com a linguagem escrita, que envolvem aspectos referentes à subjetividade, à linguagem, às formações imaginárias, ao letramento, à autoria e à memória, com o intuito de compreendermos melhor de que maneira, possivelmente, ocorre o processo de identificação do sujeito-professor com o seu discurso escrito.

Iniciamos o terceiro capítulo, com uma breve explanação teórica. Em seguida, procuramos especificar a metodologia que adotamos para a elaboração da pesquisa. Apresentamos, de forma mais detalhada, os instrumentos de coleta de dados e também os sujeitos envolvidos na pesquisa que muito contribuíram para o desenvolvimento da mesma.

No quarto capítulo, realizamos as análises dos textos dissertativo-argumentativos solicitados aos professores das séries iniciais da rede pública de ensino e das marcas linguísticas presentes em seus discursos escritos que poderiam indiciar identidade com os seus textos. Para tanto, trabalhamos com o paradigma indiciário de Ginzburg (1980) que nos auxilia a compreender alguns recortes dos escritos que considerarmos mais significativos para efeito de análise.

Finalmente, apresentamos ao leitor as considerações finais decorrentes da nossa pesquisa, mediante as análises que nos conduziram à produção de sentidos, num movimento que consideramos precioso para a investigação do processo de identificação dos professores com seus textos escritos, assim como o desvelar do nosso próprio processo de identificação tanto com o discurso escrito que produzimos quanto com a posição de professora e pesquisadora que temos assumido.

Consideramos importante ressaltar que também ocupamos o lugar de professora dos anos iniciais, de quem atua em sala de aula e, ao mesmo tempo, ocupamos o lugar de pesquisadora, de quem está na academia, trazendo para a discussão questões que são cobradas no espaço escolar e acadêmico e que envolvem a produção de conhecimento; a responsabilidade pelo dizer; a identificação com a produção escrita, a originalidade do texto. Assumimos, durante esta nossa investigação sobre a identidade e escrita, o desafio de tentar nos posicionar como analistas do discurso sabendo que isso implica lidar com a nebulosa relação do sujeito com os sentidos, que sempre podem ser outros/Outro².

²Importante entender, aqui, que outro se refere ao interlocutor, sujeito a quem se dirige ou de quem se fala; Outro remete ao interdiscurso, a uma rede de significações exterior ao sujeito que constitui seu dizer.

1 PERCURSOS TEÓRICOS PELA ANÁLISE DO DISCURSO

Se as coisas são inatingíveis... ora!
Não é motivo para não querê-las...
Que tristes os caminhos, se não fora
A presença distante das estrelas!
(Mario Quintana)

Sabemos que podemos realizar o estudo da linguagem com base em diferentes teorias que a tomam como objeto de investigação; por ser assim, destacamos que optamos por uma forma particular de se significar a língua, qual seja, a Análise do Discurso pecheutiana. Na Análise do Discurso, a língua é concebida como materialidade, pois se constitui na forma material de expressão do discurso. A Análise do Discurso (AD) considera as condições de produção do discurso a partir da análise de aspectos socioideológicos. Dessa maneira, o objeto sócio-histórico de estudo da AD não é nem a língua, nem a fala, e sim, o discurso que implica uma relação com a exterioridade à linguagem, pois se encontra no social e não se restringe ao linguístico.

Convidamos o leitor a nos acompanhar pelos percursos teóricos que conduzirão nossas reflexões e que nos possibilitarão pensar sobre questões referentes à concepção de língua que adotamos no presente trabalho. Para tanto, consideramos necessária a apresentação de conceitos como: sujeito discursivo, formação discursiva, formação ideológica, formação imaginária, interdiscurso, memória discursiva, polifonia, heterogeneidade, esquecimentos, sentido, interpretação, autoria, pressupostos teóricos que constituem esta forma singular de se conceber a língua, tal como entendida pela Análise do Discurso. Salientamos que, doravante, quando o leitor se deparar com esses usos, eles devem ser entendidos como conceitos e não como palavras que circulariam em qualquer outra situação discursiva. Assim como o discurso, tais conceitos também não se restringem ao campo da AD; logo, podem circular em outras formulações que não seja a teoria que fundamenta nosso trabalho; por isso, fica aqui a ressalva.

É nesse espaço que a AD pretende trabalhar, com a materialidade específica do discurso, desconstruindo a ilusão de transparência da língua, ao considerar o deslocamento discursivo do sentido, já que existem os pontos de deriva que oferecem lugar à interpretação. Como analistas do discurso, ao trabalharmos com a interpretação, precisamos estar atentos às relações existentes entre as filiações identitárias e históricas do sujeito discursivo que se dão nas relações sociais em redes de significantes e nas memórias discursivas que os constituem (PÊCHEUX, 2008). Relações que transcendem a obviedade da língua, pois ocorrem no exterior da própria linguagem.

Na exterioridade da linguagem, há vários discursos que se inscrevem em determinados espaços socioideológicos e não em outros, que ecoam vozes e sentidos também variados, o que significa, muitas vezes, a coexistência de discursos heterogêneos que apresentam uma tensão entre as formações discursivas divergentes, dependendo da ideologia que interpela os interlocutores. Assim, a noção de discurso abrange as noções de sentido e de ideologia, já que determinado discurso produz efeitos de sentidos segundo a ideologia que interpela o indivíduo em sujeito e captura-o, assim como de acordo com a maneira que esse sujeito compreende e representa a realidade social e política na qual se insere.

Convém destacar que a noção de ideologia pertence ao plano do inconsciente e se produz na materialidade do discurso, ou seja, na relação do sujeito com a língua e com a história (ORLANDI, 1993), de maneira que o sujeito é afetado inconscientemente por seus efeitos. Essa relação entre língua e história só é possível mediante o efeito da ideologia que permeia o imaginário do sujeito e produz o seu assujeitamento sob a ilusão de autonomia, naturalizando os sentidos produzidos por ele em seus discursos.

De modo geral, então, podemos dizer que a língua faz parte da história, assim como a constrói para a produção de sentidos. Desta forma, os estudos dos discursos, que tomam a língua materializada em forma de texto (oral ou escrito), devem considerar os processos histórico-sociais de sua constituição. Ao considerarmos estes processos na construção dos discursos, destacamos as suas condições de produção, as quais compreendem os sujeitos, denominados de sujeitos discursivos e o lugar histórico-social que ocupam. Para Pêcheux (1995), não podemos apagar e ignorar que as determinações econômicas condicionam as relações de produção de sentidos. Podemos relacionar as condições de produção, segundo Orlandi (2003), ao contexto imediato em que se produzem os discursos, contemplando os sujeitos discursivos e o contexto sócio-histórico, ideológico, no qual eles se inserem. Além da

dimensão sócio-histórica, incluindo a dimensão econômica que divide os sujeitos no espaço e nas instituições, temos ainda as coerções de ordem cultural e interindividual responsáveis pela forma como os sujeitos se apropriam (ou não) dos discursos, dos objetos simbólicos, das interpretações autorizadas, etc. Sobre essa relação dos sentidos com suas condições de produções e sujeitos discursivos, Orlandi (2003, p.47) diz que:

O sentido é assim uma relação determinada do sujeito - afetado pela língua - com a história. É o gesto de interpretação que realiza essa relação do sujeito com a língua, com a história, com os sentidos. Esta é a marca da subjetivação e, ao mesmo tempo, o traço da relação da língua com a exterioridade: não há discurso sem sujeito. E não há sujeito sem ideologia. Ideologia e inconsciente estão materialmente ligados.

Na perspectiva discursiva, o sujeito é entendido como uma posição discursiva que o indivíduo, ao produzir sentidos, ocupa num determinado espaço coletivo e ideológico, e que, assim sendo, expressa várias vozes constitutivas desse lugar sócio-histórico a partir de onde fala/escreve. De acordo com essa concepção, o sujeito discursivo não é um sujeito empírico, mas uma posição que é projetada no discurso e que pode indicar diferentes posições sujeito em relação à interlocução e às condições de produção que compreendem o contexto imediato e o contexto sócio-histórico-ideológico, isto é, a enunciação.

Nesse domínio enunciativo, o sujeito discursivo assume uma posição dentre muitas possíveis e devido a esse efeito produzido pelo contexto imediato e sócio-histórico que o cerca, pela ideologia e, também, interlocuções que o afetam, não lhe é conscientemente acessível a maneira pela qual ele se constitui enquanto posição discursiva. Assim, temos que o sujeito discursivo se produz em diferentes posições e se constitui por uma pluralidade de vozes que advêm do lugar de onde emana seu dizer.

Para a compreensão do sujeito discursivo, é preciso considerar qual é o conjunto de vozes sociais que constitui a sua voz, dentro da conjuntura sócio-histórico-ideológica em que este sujeito está inserido. Na AD, a presença dessas diferentes vozes, oriundas do entrecruzamento de diferentes discursos, denomina-se de polifonia. O conceito de polifonia foi criado por Bakhtin (1981), ao desenvolver estudos sobre o romance de Dostoiévski. Nestes estudos, Bakhtin (1981) começou a refletir sobre o funcionamento do discurso e as diferentes vozes que constituíam uma obra literária. A princípio, o autor desenvolveu a noção

de dialogismo que considera no discurso a interação entre os sujeitos e a realidade social que os envolvem. Aliás, Bakhtin destaca a natureza dialógica, não só do discurso, mas da vida:

Natureza dialógica da consciência, natureza dialógica da própria vida humana. A única forma adequada de expressão verbal da autêntica vida do homem é o diálogo inconcluso. A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal. (BAKHTIN, 2001, p.348).

Nesse diálogo com a palavra, o sujeito dialoga com o outro, sendo que esse outro representa o mundo social no qual o sujeito está inserido e, também, há o diálogo que os textos mantêm entre si. Assim, ao refletir sobre as relações que se estabelecem entre o sujeito e o outro nos processos discursivos, Bakhtin (1981) reflete sobre a presença no romance de diferentes vozes. Tais reflexões não se restringiram ao texto literário, mas se estenderam para variadas formas de discurso.

De acordo com a teoria bakhtiniana, podemos compreender o sujeito discursivo como sendo polifônico, na medida em que o sujeito é atravessado por discursos constituídos por vozes diversas que se entrelaçam e resultam da interação social, como também estabelecem relações sociais. É nessa teia de relações e vozes que se encontra o sujeito historicamente constituído que produz discursos determinados segundo essas condições de interlocução social, determinação engendrada pela exterioridade da língua.

Tais conceitos oriundos da teoria bakhtiniana foram introduzidos na AD, através do trabalho de Jacqueline Authier-Revuz, que partiu das noções de dialogismo e polifonia, por meio de uma releitura de Bakhtin, tomando como ponto de partida a teoria pecheutiana do discurso e pressupostos da Psicanálise. Assim, a entrada de Bakhtin na AD se deu via Authier-Revuz e, conforme Maldidier (2003), ocorreu durante o Colóquio Materialidades Discursivas, realizado em 1980 em Nanterre, evento este que marcou a terceira época da AD, ainda de acordo com Maldidier (idem).

Partindo da concepção de Bakhtin de que os discursos são constituídos por outros discursos anteriores a ele e por diversas vozes que neles se entrelaçam, Jacqueline Authier-

Revuz (1982) propõe a noção de heterogeneidade. Tanto as noções de polifonia como a de heterogeneidade sustentam a concepção de sujeito como um ser não homogêneo, por se constituir de elementos diversificados que se entrecruzam e que, por vezes, opõem-se e negam-se. Authier-Revuz (1982) defende que os discursos são heterogêneos pelo fato de que todo discurso é formado por outros discursos; a homogeneidade é apenas um efeito, uma simulação. Desse modo, podemos dizer que ocorreu um deslocamento dos conceitos de Bakhtin para o interior da AD, pois através de Authier-Revuz a noção de polifonia foi interpretada e deslocada para a de heterogeneidade e esta incorporada à teoria do discurso. Assim, os conceitos da teoria bakhtiniana só passaram a integrar a AD após um trabalho de interpretação e transformação de Authier-Revuz no interior do referencial teórico pecheutiano.

Por meio da releitura feita por Authier-Revuz dos pressupostos de Bakhtin, foi possível a formulação dos conceitos de heterogeneidade constitutiva e mostrada. A heterogeneidade constitutiva é a própria condição para a existência dos sujeitos e discursos, pensando que todo o discurso resulta do entrelaçamento de diferentes vozes sociais em uma mesma voz. Já na heterogeneidade mostrada, há “formas marcadas, explícitas, da presença do outro significante” (AUTHIER-REVUZ, 2004, p.20). Assim, partindo das formas marcadas, temos um lugar descritível referente ao outro, em que a voz do outro está marcada de forma explícita no discurso do sujeito, como, por exemplo, por meio de citações diretas e indiretas, intertextualidade (presença de um texto em outro) e etc.

Nossa experiência como professora permite-nos dizer que, no espaço escolar, os sujeitos envolvidos diretamente no processo de ensino-aprendizagem, professores e alunos, são geralmente concebidos por noções diferentes às quais nos referimos, a saber, polifonia e heterogeneidade, pois, na maioria das vezes, são aprisionados pela ilusão de monofonia e de homogeneidade e, como resultado, são capturados por formações imaginárias que os concebem como sujeitos que devem repetir um único sentido, reproduzindo, dessa forma, a ilusão de que se todos os alunos deram a mesma resposta, tal qual proposta pelos manuais didáticos, é porque todos aprenderam a lição. Isso, muitas vezes, compromete as posições sujeito-aluno e sujeito-professor, pois ao imaginarem uma assimetria entre eles e os autores do livro didático (LD), por exemplo, os sujeitos escolares ficam imobilizados em moldes que os fazem repetir o sentido construído por aqueles considerados detentores do saber.

Por formações imaginárias, segundo Orlandi (2003) respaldada pelos escritos de Pêcheux (1995), entendemos como sendo um mecanismo de funcionamento do discurso que produz imagens projetadas de sujeitos, lugares sócio-históricos e objetos, isto é, o que funciona nos discursos é um jogo de representações imaginárias que os interlocutores têm de si e da situação em que se encontram, ao produzirem seus dizeres. “Temos assim a imagem da posição sujeito locutor (quem sou eu para lhe falar assim?), mas, também, da posição sujeito interlocutor (quem é ele para falar assim, ou para que eu lhe fale assim?) e, também, a do objeto do discurso (do que estou lhe falando, do que me fala?).” (ORLANDI, 2003, p.40)

A respeito desse jogo imaginário, destacamos, também, a fala de Fernandes (2005) que aponta para a importância do lugar histórico-social em que se encontram os sujeitos enunciadore de determinado discurso, envolvendo contexto e situação, nas condições de produção dos discursos, um lugar que não pertence a uma realidade física, mas assume uma posição imaginária socioideológica, marcada pelo jogo da linguagem, da memória, da ideologia e de posições de poder. Isso significa dizer que o discurso é constituído por formações imaginárias produzidas pelos sujeitos discursivos. Como constatamos em outro trabalho (CARVALHO, 2008), as produções discursivas dos professores são, muitas vezes, atravessadas por imagens vinculadas a posições autoritárias e de poder, ou, ao contrário, imagens enfraquecidas e destituídas de um saber acadêmico que inviabilizam o aparecimento da autoria nos textos dos professores que não estão na academia, que não fazem pesquisa, colocam-se e são colocados, por meio de representações imaginárias, à margem do lugar ocupado por aqueles que têm autoridade para produzir e divulgar conhecimento, em outras palavras, que podem ser autores.

A partir desses apontamentos, sabemos que o sujeito discursivo é plural, pois é constituído por uma pluralidade de vozes, permitindo que ele se inscreva em diferentes formações discursivas (FD) e ideológicas (FI). A FD, conforme Orlandi (2003), materializa a FI no discurso, pois os sentidos são determinados ideologicamente. Isso ocorre na discursividade, não se manifestando diretamente através das palavras, mas sim, por meio da materialização da ideologia no discurso, produzindo sentidos que possuem determinados traços ideológicos e não outros.

Podemos dizer, em consonância com a AD e conforme a afirmação de Pêcheux (1995, p.160), que as formações discursivas são “aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de

classes, determina o que pode e deve ser dito”. Dentro dessa conjuntura de formulações possíveis, temos o que Orlandi (1993, p.145) chamou de “princípio de aceitabilidade discursiva”, como um princípio que exclui o que não pode ser formulado, ou seja, o que não pode ser dito dentro de determinada formação discursiva, dada a formulação ideológica que a determina.

Dessa forma, temos uma correspondência entre formação ideológica e formação discursiva, pois é a partir das posições ideológicas assumidas pelo sujeito e movimentadas pelos processos sociais e históricos que as palavras, expressões etc. assumem o sentido de acordo com a formação discursiva às quais pertencem. Nas formações discursivas, há o entrecruzamento de diversos discursos e formações ideológicas, o que caracteriza sua interdiscursividade na medida em que integra diferentes dizeres, oriundos de sujeitos socialmente organizados em um dado espaço social e momento histórico, e que se inscrevem em determinadas posições ideológicas, a partir das quais os sentidos se manifestam. De acordo com Pêcheux (1995, p. 160), “o sentido das palavras é determinado por posições ideológicas”.

A partir desse quadro teórico, podemos dizer que as formações discursivas são heterogêneas e se constituem necessariamente por discursos decorrentes de lugares sociais assumidos por sujeitos socialmente organizados. Decorre daí que as formações discursivas se definem em sua relação de articulação com formações ideológicas e determinam o que pode ser dito pelo sujeito que ocupa dada posição em determinado contexto. Vale ressaltar que essa relação com as FIs e a contradição que as constituem fazem com que as FDs sejam esburacadas e mantenham uma relação constitutiva com o interdiscurso.

Por interdiscurso, entendemos, então, de acordo com a AD, a presença de diferentes dizeres oriundos de diferentes lugares sociais e momentos históricos que se entrecruzam dentro de uma formação discursiva. De acordo com Pêcheux (1995), a estrutura material do interdiscurso é constituída por dois efeitos, a saber: o efeito de encadeamento do “pré-construído” e o efeito da “articulação”.

Diremos, então, que o “pré-construído” corresponde ao “sempre-já-aí” da interpelação ideológica que fornece-impõe a ‘realidade’ e seu “sentido” sob a forma da universalidade (o “mundo das coisas”), ao passo que a “articulação” constitui o sujeito em sua relação com o sentido, de modo que

ela representa, no interdiscurso, aquilo que determina a dominação da forma-sujeito. (PÊCHEUX, 1995, p.164)

Entendemos, assim, que o interdiscurso remete ao já-dito, a uma filiação de dizeres que sustenta e determina o dizer, a uma memória discursiva afetada pelo esquecimento. Desse modo, só uma parte do dizer é acessível ao sujeito, já que não se tem acesso ou controle sobre a maneira pela qual os sentidos se constituem nele, sendo estes sustentados por um jogo de relações que envolvem aspectos ideológicos e inconscientes. Não se trata de lembranças do passado, mas a materialidade de uma memória social que caracteriza a memória discursiva. É uma memória coletiva na qual os sujeitos estão inscritos e através da qual são fornecidas formações sócio-histórico-culturais as quais os discursos exprimem e materializam.

A respeito da memória discursiva, consideramos importante ressaltar que ela disponibiliza dizeres sustentados pelo já-dito que foram apagados no intradiscurso pelo esquecimento e que retornam sob a forma de efeitos de sentidos que afetam a maneira como o sujeito significa uma/numa determinada formação discursiva. Conforme Pêcheux (2010, p.52):

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

Nesse sentido, a memória discursiva sustenta o dizer a partir de uma rede de filiações históricas e sociais, múltiplos sentidos e diferentes vozes que possibilitam a interpretação, pois historicizam o dizer e recuperam o já-dito como dispositivo que aciona diversas instâncias ideológicas e representações imaginárias, permitindo ao sujeito interpretar o acontecimento.

Parece válido salientar aqui que, para colocar os sentidos em curso, o sujeito também é afetado por esquecimentos. Conforme Michel Pêcheux (1995), o esquecimento no discurso pode ser apresentado de duas formas. O esquecimento ou ilusão nº 1, também chamado de esquecimento ideológico resulta do modo como o sujeito é afetado pela ideologia e reside no domínio do inconsciente. Por meio deste esquecimento, o sujeito tem a ilusão de ser a origem do seu dizer, quando na verdade retoma sentidos já existentes. Os sentidos não se originam no sujeito, mas são construídos pelo modo como a língua e a história o afetam.

O outro esquecimento, o de nº 2, é da ordem da enunciação e produz a impressão da realidade do pensamento, como se só fosse possível dizer um enunciado com determinadas palavras e não com outras, estabelecendo uma relação direta entre pensamento, linguagem e mundo. É um esquecimento parcial e semiconsciente, pois é possível recorrer às famílias parafrásticas para tentar explicar, “traduzir” o que se diz.

Essa discussão está relacionada aos processos parafrásticos que, juntamente e em tensão com os processos polissêmicos, caracterizam o funcionamento da linguagem e instauram o conflito entre o mesmo e o diferente. A paráfrase representa o já-dito, e o seu retorno é o dizer sedimentado; a polissemia provoca um deslocamento do dizer, uma ruptura nos processos de significação, a possibilidade do múltiplo. E é nessa relação tensa entre paráfrase e polissemia que os sujeitos e os sentidos se constituem e se movimentam, dando um caráter de incompletude ao discurso que permanece inacabado devido ao movimento constante do simbólico e da história.

Não há sentido sem repetição, sem sustentação no interdiscurso, daí a importância da paráfrase, ao mesmo tempo em que se deve à polissemia a própria condição da existência dos discursos, na medida em que possibilita a multiplicidade dos sujeitos e dos sentidos e, assim, reafirma a própria necessidade do dizer. Há assim no discurso, tanto a presença da paráfrase como da polissemia, pois o sujeito discursivo intervém no repetível, por meio do interdiscurso e se movimenta na multiplicidade dos sentidos provocada pelo deslocamento do dizer característico da polissemia. Por isso, concordamos com Orlandi (1993, p.20) quando diz que:

A polissemia é o conceito que permite a tematização do deslocamento daquilo que na linguagem representa o garantido, o sedimentado. Esta tensão básica, vista na perspectiva do discurso, é a que existe entre o texto e o contexto histórico-social: porque a linguagem é sócio-historicamente constituída, ela muda; pela mesma razão, ela se mantém a mesma. Essa é a sua ambiguidade.

Transpondo essa tensão constante entre os processos parafrásticos e polissêmicos para a dinâmica de interação professor-aluno existente na produção do discurso pedagógico legitimado pela escola, queremos dialogar com Orlandi (1996b) que aponta três tipos de discursos agrupados de acordo com o seu funcionamento: o lúdico, o polêmico e o autoritário, e dependendo da predominância de um deles na relação entre professor e aluno com o objeto

do conhecimento é que nos torna possível refletir sobre a expressão ou não do dialogismo, da polifonia, do acesso ao interdiscurso e à intertextualidade, elementos estes que possibilitam a instauração da polissemia no discurso e, conseqüentemente, a relação do sujeito com a posição-autor. Faz-se necessário pontuar que, a posição-autor está relacionada à constituição de um lugar de interpretação, que leve em consideração o outro (interlocutor) e o Outro (interdiscurso).

Nesse sentido, pensar em sujeito-autor requer uma reflexão acerca das condições de produção desta posição, do discurso pedagógico que pode constituir-se de forma polêmica ou autoritária. É preciso lembrar que a escola atua pelo prestígio da legitimidade e, desta forma, possui uma autoridade discursiva que é personificada pelo professor, fato esse que tece sua relação com a sociedade e, conseqüentemente, com os alunos. Logo, o discurso pedagógico é construído por estas relações que se manifestam num dado momento histórico-social e a partir também de todas as formações ideológicas que atravessam o sujeito, produzindo, assim, formações imaginárias que perpassam a sociedade, o que afeta a formulação e circulação dos discursos.

Comprendemos que as formações imaginárias provocam um distanciamento entre a imagem real e a ideal que é preenchido pela ideologia, pois ocorre dentro de uma ordem social determinada e possui seus próprios valores. Dessa forma, tomando como exemplo os professores e os alunos, temos geralmente uma imagem social idealizada de que o aluno é aquele que não possui saberes, e por isso, está na escola para aprender, enquanto o professor é aquele que detém todo o conhecimento e está autorizado pela escola a ensinar.

Em conformidade com Orlandi (1996b), temos que o discurso pedagógico, de acordo com as formações sociais e históricas, na maioria dos casos, caracteriza-se como um discurso autoritário que dissimula uma neutralidade mediante a transmissão da informação marcada pela cientificidade. Dessa forma, o professor muitas vezes se apropria da linguagem do cientista e se “esconde” atrás do livro didático, de maneira a não se permitir assumir uma posição de autor do seu discurso, a fim de garantir uma imagem arraigada social e historicamente de que ele é o transmissor do conhecimento e, assim, o único autorizado pela instituição escolar que, ao mesmo tempo, oculta o seu dizer e o dizer do cientista. Como contraponto desta relação assimétrica, resta ao aluno apenas a posição de receptor e ouvinte passivo; conseqüentemente, para este também lhe é negado assumir uma posição de autor do seu discurso.

Nesse tipo de relação caracterizada pela assimetria e pela negação da disputa do dizer, a heterogeneidade e o dialogismo são sufocados, ocorrendo, assim, a ilusão de monofonia que silencia a voz do aluno. Entretanto, antes, a voz do próprio professor também já foi silenciada pelo livro didático. Assim, o sujeito-professor busca de forma, não necessariamente consciente, reforçar a diferença de posição de poder assimétrica que a instituição, a história e a sociedade lhe outorgaram e que o constituem como sujeito assim como constituem o aluno. Nesse sentido, entendemos que o silenciamento do dizer do aluno e também o do professor, este último decorrente do lugar imaginário que ele coloca o material didático, podem interferir na expressão da subjetividade de ambos, prejudicando não só o processo de identificação com os discursos produzidos em sala de aula, bem como afetando a própria identidade do sujeito escolar.

A esse respeito, em parceria com Bezerra (2013), analisamos marcas linguísticas presentes em materiais oferecidos pela Secretaria Estadual da Educação aos professores da rede estadual de ensino. Esses materiais pertencentes ao Programa Ler e Escrever implementado no Estado de São Paulo, na década de 1990, são utilizados como material didático até hoje em escolas da rede pública estadual. Como o material é extenso, nos restringimos a analisar os Guias de Planejamento e Orientações Didáticas destinados aos professores e o Caderno de Coletânea de Atividades entregue aos alunos, a fim de encontrarmos pistas sobre quais sentidos se movimentam nas diferentes formações discursivas, ideológicas e imaginárias que sustentam os discursos presentes nesses materiais e quais efeitos sob a imagem do professor eles (re)produzem.

De maneira geral, reforçando o que estávamos discorrendo sobre o silenciamento do professor e, respectivamente dos alunos, encontramos marcas linguísticas que indiciaram uma imagem de professor destituída de saber, a qual é sustentada pela ideologia de um professor incapaz de planejar e conduzir suas aulas e que precisa de alguém que se responsabilize por essa tarefa, no caso, uma equipe da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Notamos, por meio das descrições detalhadas dos encaminhamentos das atividades, que essa imagem atinge não só o professor, mas também os alunos, mediante os enunciados da maioria das atividades que desautorizam o professor a ocupar o lugar de produtor de conhecimento e subestimam seu papel como educador.

Disso decorre que, tanto professores como os alunos assumem o lugar de consumidores das propostas já estabelecidas pelo Programa Ler e Escrever. Conforme

Coracini (1999, p.68): “O professor recebe um “pacote” pronto e espera-se dele que o utilize. Ele é visto como usuário, assim como o aluno, e não como analista. Ele é um consumidor do produto, segundo diretrizes ditadas pelo autor (do livro didático)”. Sob essas condições, os sujeitos são aprisionados pela ilusão de monofonia e de homogeneidade e, como resultado, são capturados por formações imaginárias que os concebem como sujeitos que devem repetir um único sentido, reproduzindo, dessa forma, a ilusão de que se os professores seguirem corretamente as instruções contidas nos guias e se todos os alunos derem as respostas esperadas, a aprendizagem será garantida. Isso, muitas vezes, compromete as posições sujeito-aluno e sujeito-professor, pois ambos ficam imobilizados em moldes que os fazem repetir o sentido construído por aqueles considerados detentores do saber.

Frente à tentativa de monofonia instaurada na sala de aula, podemos pensar que a consequência disso é o controle da polissemia exercido pelo material do Ler e Escrever, respaldado, muitas vezes, pela própria escola e, frequentemente, apoiado nas próprias palavras do texto das orientações didáticas como se o significado estivesse colado às palavras, indiciando um caráter de transparência da linguagem.

Notamos que essa dinâmica se caracteriza por uma relação autoritária, em que há um confronto ideológico marcado por formações imaginárias que fixam o material didático e, por conseguinte o professor que o toma como sendo suas palavras, como o único autorizado a dizer, mas que ao mesmo tempo também não é autorizado a ser autor do seu próprio discurso, pois o discurso é oriundo de um material didático que traz pronta uma interpretação que nem mesmo é “fruto” do seu gesto interpretativo. Isso nos faz pensar que, ao negar este espaço de interpretação ao professor, conseqüentemente, a autoria do aluno será afetada, pois também lhe será negado ocupar este espaço.

Em concordância com Pfeiffer (2004), consideramos importante refletir sobre a abertura de espaços de interpretação no ambiente escolar, visto que os professores recebem pronto determinado sítio de significância dado por outro lugar que não o da sala de aula. Não é raro, nos depararmos com uma imagem de sujeito-escolar (professores e alunos) permeada pelo fracasso, pela incapacidade de dizer e interpretar. Frente a esta realidade, é vetada a esses sujeitos-escolares a entrada em determinado espaço dizível dos sentidos, pois o gesto interpretativo não pertence a eles e, sim, a outro, o que não significa que professores e alunos não tenham a capacidade de atribuir sentidos, mas que os gestos interpretativos lhes foram barrados no processo de escolarização.

Vale salientarmos que entendemos ser função da escola e dos professores propiciarem aos alunos condições para que estes se posicionem na função-autor, instaurando novos sentidos para a relação do sujeito com a língua, abrindo espaço à interpretação, para que estes historicizem seus discursos. O sujeito só se constitui como autor se o que ele produz for compreensível; para tanto, professores e alunos devem historicizar o seu dizer e produzirem eventos interpretativos, ou seja, ser autor reclama romper com a visão reducionista de ser copista, de realizar leituras parafrásticas. Somente quando a história se inscreve na língua torna-se possível a significação, e o autor tem de lidar com isso.

Desse modo, a posição-autor se faz na relação com o interdiscurso e com o interlocutor que constituem um lugar de interpretação; logo, o lugar do autor se produz a partir do lugar da interpretação. Nesse sentido, é imprescindível que o professor assuma uma posição de autor do seu discurso para que propicie aos seus alunos condições de também inscreverem o seu discurso num lugar de interpretação. Segundo Pfeiffer (2004), o espaço de escolarização é compreendido como um lugar de construção e divulgação do conhecimento, sendo que para se divulgar é preciso saber construir o conhecimento. Por ser assim, o professor deve trabalhar com a autoria num processo de construção de saberes e dizeres com os seus alunos, a fim de criar condições reais e não simuladas que autorizem o dizer de ambos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Pensando dessa forma, esperamos que o sujeito-professor, que possui alto grau de escolaridade, em suas produções textuais se autorize a assumir o seu dizer e que tenha também um alto grau de letramento. Diante dessas condições, o sujeito-professor seja capaz de construir textos orais e escritos controlando a dispersão e a deriva dos sentidos, próprias das construções textuais. Isso significa dizer que o sujeito-professor assumo o lugar de autor e, a partir desse lugar, produza um texto sem contradição, com começo, meio, fim amarrados, o que segundo Tfouni (1995) é a principal característica do discurso letrado.

1.1 O processo de letramento na constituição identitária do sujeito com a escrita

Passemos, neste momento, para um viés que consideramos relevante na nossa pesquisa, pois está relacionado ao modo como o sujeito se relaciona com a escrita e, conseqüentemente, aos processos identitários que permeiam essa relação, a saber, o conceito de letramento. Conforme Tfouni (1995), o letramento se caracteriza como uma prática social que considera aspectos sócio-históricos envolvidos na produção e na circulação da linguagem, seja ela escrita ou oral, abrangendo, sem distinção, todos os grupos que vivem numa sociedade letrada. Nessa visão, não há dicotomia entre oralidade e escrita, já que aborda tanto discursos orais como escritos, bem como diferentes gêneros que circulam na sociedade. Seguindo essa perspectiva, Rojo (2001) aponta para relação de complementariedade entre oralidade e escrita estabelecida por meio do letramento:

Portanto, para os indivíduos que crescem dentro do padrão escolar de letramento, o processo começa nas trocas orais familiares e pré-escolares e tem continuidade ao longo de uma escolaridade, em geral, bem sucedida, até a universidade ou pós-graduação. Nesses casos, oral e escrita não se separam tão radicalmente, mas, ao contrário, mantém relações complexas, de hibridação de gêneros e de modalidades. (ROJO, 2001, p. 66)

Todavia, o que vivenciamos como aluna e depois presenciamos como professora, no contato com outros docentes por meio de relatos de suas práticas, é que essa concepção de letramento que deveria ser mantida ao longo de todo um processo de escolarização, muitas vezes é interrompida nas fases iniciais. Geralmente, quando a criança entra na escola, a complexa relação entre oralidade e escrita já sofre uma ruptura, dando lugar a práticas que restringem a alfabetização à aquisição de habilidades distantes das práticas sociais.

Importante destacar que o processo de alfabetização não deve se restringir à aquisição de habilidades de codificação e decodificação, pois dessa forma a aprendizagem fica limitada às práticas escolares, mas deve abranger práticas sociais mais amplas que envolvem a leitura e a escrita dos textos que circulam dentro e fora da escola (PACÍFICO; ROMÃO, 2007). Embora a alfabetização pertença ao âmbito individual, a aquisição da leitura/escrita precisa ultrapassar os limites da escolarização e das práticas escolares, por meio do enfoque de

aspectos sócio-históricos que centralizem mais a esfera social. Assim, a ênfase deixa de ser a língua e passa a ser o discurso e as práticas sociais que o colocam em circulação, o que pode permitir ao sujeito ocupar a posição de autor e se identificar com as suas produções textuais.

Conforme Tfouni (idem), a questão da autoria, sob o olhar do letramento, deve ser considerada tanto em discursos orais como em escritos, pois em ambos a autoria pode aparecer. Segundo essa concepção de letramento, a autoria do discurso pode ocorrer tanto em discursos escritos como em discursos orais, pois devemos considerar que podem existir traços da oralidade no discurso escrito, assim como características da escrita em discursos orais. Logo, temos que essa correlação entre as modalidades da língua contempla, entre os letrados, os sujeitos não alfabetizados e sujeitos alfabetizados com baixo grau de escolaridade. No entanto, o que observamos até aqui, demonstra que os sujeitos-professores que produziram os textos por nós analisados em outro trabalho (CARVALHO, 2008), apesar de terem alto grau de escolaridade, apresentaram dificuldade para controlar a produção textual, deixando a deriva e a dispersão dos sentidos instalarem-se.

Com base na referida pesquisa, somos levados a dizer que, apesar de os sujeitos apresentarem alto grau de escolaridade, apesar de serem sujeitos-professores, apesar de terem produzido um texto narrativo, no qual, de acordo com Pacífico (2002), seria mais fácil de o sujeito ocupar a função-autor, ao término de nossas análises nos deparamos com resultados que vão numa direção oposta a tudo que acabamos de anunciar. Como compreender, então, tais resultados?

Para nós, isso pode ser explicado se considerarmos a complexa relação de sujeito com a escrita, uma vez que não há relação direta entre grau de escolaridade e grau de letramento. As pesquisas de Tfouni (1995) apontam que sujeitos não alfabetizados ocupam a posição de autores na produção de textos orais; por outro lado, os sujeitos da nossa pesquisa eram alfabetizados, mas não ocuparam o lugar de autor na produção de texto escrito.

Aqui consideramos importante discorrer sobre a diferença existente entre o discurso narrativo e o silogismo, este último característico do discurso científico, para melhor compreendermos essa complexa relação entre sujeito e escrita. De acordo com Tfouni, temos que: “Silogismo e narrativa constituem-se em discursos diversos, produtos sócio-históricos que instalam lugares discursivos diferentes, o que determina também um tipo de relação entre sujeito e sentido que não é igual.” (TFOUNI, 1995, p.71).

Ainda com Tfouni (idem), entendemos que as narrativas aparecem como uma alternativa no discurso de sujeitos não alfabetizados frente ao raciocínio lógico-verbal presente no silogismo, característico de discursos científicos. Nesse sentido, a narrativa é privilegiada principalmente por sujeitos não alfabetizados e alfabetizados com baixo grau de letramento, instaurando um lugar discursivo alternativo ao raciocínio lógico-verbal, sendo que este seria utilizado principalmente por sujeitos alfabetizados com um grau médio ou alto de letramento.

O discurso narrativo utiliza mecanismos linguístico-discursivos que procuram transformar a experiência pessoal do sujeito em realidade, a partir da inserção da subjetividade, pois o sujeito ocupa um lugar no discurso para falar de sua história pessoal, acontecimentos significativos de sua experiência de vida, sentimentos, reflexões a partir do seu conhecimento do mundo, etc. Por outro lado, no silogismo, característico do discurso científico, o sujeito procura libertar-se da subjetividade, por meio da objetividade e descontextualização, características atribuídas à escrita e ao letramento.

Outra diferença entre o silogismo e a narrativa, que consideramos também, conforme Tfouni (1995), diz respeito à natureza dos genéricos presentes nos respectivos discursos. No silogismo, os genéricos são empregados com o intuito de ocultar outros sentidos possíveis, a fim de se criar a ilusão da objetividade e verdade completas, controlando a possibilidade de outras perspectivas a partir das quais se fala do objeto, restringindo o campo de conhecimento e interpretação. Em contrapartida, nas narrativas temos a presença de genéricos que não restringem a interpretação, pelo contrário, possibilitam a abertura para diversos olhares e sentidos outros, pois são genéricos que, na maioria das vezes, transmitem valores e crenças culturais.

Diante desses apontamentos, podemos dizer que, nas narrativas, o sujeito ocupa um lugar discursivo a partir do qual pode falar a respeito do objeto sem se preocupar em restringir a sua visão, característica típica dos silogismos, nos quais o sujeito procura apresentar uma visão fechada do objeto, devido ao caráter objetivo da sua produção. Essa mobilidade narrativa de olhares e sentidos permite ao sujeito realizar uma atividade interpretativa que viabiliza uma perspectiva mais aberta para falar do objeto, possibilitando inclusive uma abertura também à dialogia, por estruturar-se a partir de várias perspectivas.

Como o presente trabalho investiga as marcas linguísticas que indiciam a identificação do sujeito-professor com a escrita em textos dissertativo-argumentativos, caracterizados pelo

silogismo, nosso desafio, como analistas do discurso, será buscar indícios de identificação do sujeito-professor com a escrita. Para isso, partimos do princípio de que os traços de subjetividade relacionam-se com o processo identitário. Sendo assim, nossa análise consistirá, também, em observar como o sujeito trabalha a subjetividade em produções de textos dissertativo-argumentativos que têm um caráter objetivo; logo, a subjetividade, como ditam os manuais de redação, deveria ser controlada. Entretanto, a nosso ver, os traços que indiciam a relação do sujeito com a escrita, observados por meio de mecanismos linguístico-discursivos, são capazes de oferecer ao sujeito um lugar no discurso para falar de suas experiências pessoais, profissionais, acadêmicas, de suas reflexões e ocupar um lugar autoral, sem prejudicar a assunção da autoria.

1.2 Sujeito-autor: um lugar de responsabilidade

Independentemente da modalidade discursiva na qual o sujeito se inscreva, entendemos, em conformidade com Orlandi (1997a), que tanto o discurso como o sujeito apresentam uma incompletude que os constitui, assim como, por outro lado, ambos almejam a serem completos. Com isso, temos que o sujeito deseja a completude, o que caracteriza o sentimento de identidade, ao mesmo tempo em que busca também um efeito de unidade na produção de sentido, o que lhe possibilita ter a ilusão de que o sentido é uno, tal qual o sujeito.

Todavia, embora o sentimento de “unidade” possibilite ao sujeito identificar-se, a incompletude também faz parte desse processo, sendo até mesmo necessária, pois produz a movimentação dos sentidos e possibilita ao sujeito trabalhar sua relação com as diversas formações discursivas, dentro da contradição constitutiva que se faz sempre presente na construção dos discursos. Sendo a contradição necessária, temos que tanto o discurso como o sujeito se constituem pela falta; entretanto, entendemos, assim como elucidada Pacífico (2002), que o texto, diferente do discurso, precisa ter uma aparente completude e cabe ao sujeito

tentar controlar este efeito, assumir a posição de autor e responsabilizar-se por essa ilusão de unidade, tanto do autor, quanto do texto.

Assim, podemos dizer que, quando o sujeito consegue se deslocar das diferentes formações discursivas e trabalhar dentro dessa contradição constitutiva do discurso, mantendo a sua demanda por completude, os movimentos identitários do sujeito e dos sentidos podem fluir e serem trabalhados no discurso, mediante ao processo de instauração da autoria. De acordo com essa perspectiva, Orlandi (1997a, p.106-107) afirma a respeito do sujeito-autor que:

O autor é o sujeito que “sabe” que há um interlocutor; um sujeito que deve seguir injunções da racionalidade social, disposições do uso social da linguagem. Se o sujeito abriga, em princípio, opacidades e contradições, o autor, ao contrário, tem um compromisso com a clareza e coerência: ele tem que ser visível pela sociedade, sendo responsável pelos sentidos que sustenta.

Essa responsabilidade do autor consiste, ainda segundo Orlandi (1997a, p.79), em organizar as múltiplas possibilidades de representações do sujeito em um texto coerente, controlando a dispersão, inerente ao discurso, no qual o sujeito passa de enunciador para autor, responsabilizando-se pela unidade e coerência de sua produção discursiva. Assim, o sujeito-autor torna-se responsável por dar acabamento ao seu texto, de maneira a deixá-lo o mais compreensível possível e interpretável ao seu leitor, dedicando-se à tarefa de se fazer entender pelo seu interlocutor.

Ao pensarmos o sujeito-autor como responsável pelo dizer, que assume a tentativa de controle dos pontos de fuga dos sentidos, historiciza-os e produz um discurso interpretável, considerando o outro/Outro, entendemos que o modo como este sujeito produz o gesto de interpretação é que o posiciona como autor.

Ocorre que, para o sujeito ocupar o lugar de autor e produzir um texto, no caso de nossa pesquisa, dissertativo-argumentativo, fazem-se necessárias condições que lhe permitam o acesso à interpretação. Assim, concordamos com Pacífico (2002) quando defende que o engajamento do sujeito na construção de sentidos que envolvem a produção textual inclui a interpretação e a autoria.

Partindo dessa perspectiva, podemos pensar, ainda conforme a autora (idem), que quando o sujeito interpreta, movimenta diferentes sentidos e trata o "processo de construção dos sentidos do texto em sua discursividade", ele também se movimenta com o texto e compreende as falhas, deslizes e equívocos da linguagem. Desse modo, é através da interpretação que o sujeito se inscreve na construção de sentidos que envolvem o processo de produção do texto.

Vale ressaltar que, conforme Orlandi (1993), o sujeito só reflete sobre os mecanismos de funcionamento do discurso e os efeitos de sentido que produz quando há a compreensão dos processos sócio-históricos envolvidos na construção dos sentidos. Do ponto de vista discursivo, a compreensão se instaura no reconhecimento de que o sentido é sócio-historicamente determinado e está ligado à forma-sujeito que, por sua vez, constitui-se pela sua relação com a formação discursiva. A partir desse reconhecimento, podemos levar em conta o chamado “domínio de saber”, o da constituição do sentido. Assim, a relação do autor com a interpretação supõe a inscrição do seu dizer no repetível histórico, sendo que a interpretação se faz na história. Nesse sentido, compreendemos, conforme a autora que:

A interpretação se faz, assim, entre a memória institucional (arquivo) e os efeitos da memória (interdiscurso). Se no âmbito da primeira a repetição congela, no da segunda a repetição é a possibilidade mesma do sentido vir a ser outro, em que presença e ausência se trabalham, paráfrase e polissemia se delimitam no movimento da contradição entre o mesmo e o diferente. O dizer só faz sentido se a formulação se inscrever na ordem do repetível, no domínio do interdiscurso. (ORLANDI, 1996a, p.68).

Com efeito, entendemos que o autor como função da forma-sujeito se movimenta e se inscreve no domínio do interdiscurso, mediante a interpretação. Como função enunciativa, a função-autor é a mais determinada pela historicidade, pela exterioridade da língua, pois se trata de uma função social que o sujeito assume ao produzir seu texto. Todavia, este sujeito-autor também é afetado pelas exigências da língua no que tange à coerência, não contradição e responsabilidade, a fim de produzir um efeito de unidade ao seu discurso. Assim, temos que a unidade é um efeito discursivo movimentado pela posição autor que produz um apagamento da dispersão do discurso, criando a ilusão de unicidade e responsabilidade pelo dizer.

Aqui, consideramos interessante trazer a noção de autor para Foucault (1992) que também considera o autor como sendo “o princípio de uma certa unidade de escrita”, o que

permite a superação das contradições através do encadeamento e organização de elementos incompatíveis “em torno de uma contradição fundamental ou originária”. Além disso, Foucault (1992) considera que a função-autor varia de acordo com a época, os tipos de discurso, a sociedade e a cultura na qual circula.

Na perspectiva foucaultiana, o nome do autor caracteriza o *status* que certo discurso recebe em uma dada sociedade. Assim, de acordo com o contexto sócio-histórico em que se insere determinado discurso e o *status* que determinada sociedade atribuiu a ele, este pode ou não estar provido da função-autor. Nesses termos, então, Foucault (1992, p. 46) defende que a “função-autor é, portanto, característica do modo de existência, de circulação e de funcionamento de certos discursos no interior de uma sociedade”.

No sentido em que estamos abordando a função-autor, esta seria necessária para qualquer discurso, não se restringindo à circulação e ao funcionamento do mesmo, mas considerando o processo de construção dos sentidos no seu interior e, ainda, a relação que se estabelece com os seus interlocutores. Assim, a partir dessas reflexões, salientamos a importância da escola, como um dos espaços possíveis e, talvez, o mais privilegiado, de proporcionar ao sujeito a experiência de assumir a função-autor.

O lugar que ocupamos como aluna e professora autoriza-nos a dizer que devido a um processo histórico e ideológico complexo, a função-autor nem sempre é trabalhada na escola e que frequentemente a maneira como se trabalham as atividades de linguagem faz com que os sujeitos estabeleçam uma difícil relação com a escrita. Seguindo esse pensamento, concordamos com Orlandi (1993) ao afirmar que na escola, de uma maneira geral, circula o discurso do tipo autoritário que se caracteriza pela interdição do aluno ao acesso a possíveis sentidos, bem como a relacionar-se com o Outro (interdiscurso) e com os outros (interlocutores), por meio da ocultação do referente pelo dizer do professor - que se considera como sendo o único agente, no universo escolar, capaz de atuar sobre o sentido, representante de uma voz de autoridade -, assim, torna-se difícil trabalhar conforme esse modelo autoritário com a interpretação e construção do princípio de autoria.

À medida que o professor assume o papel de único detentor do saber sobre o referente discursivo, pelo menos dentro da sala de aula, e, conseqüentemente, do sentido produzido, que também acredita ser único, ele impede o aluno de se inscrever em determinadas formações discursivas, ocorrendo, assim, um processo de silenciamento que afeta também a identidade do sujeito como sujeito de/na linguagem, já que este se vê impedido de inscrever-

se em determina formação discursiva, na qual suas palavras poderiam ter determinado sentido e resultariam em um processo de identificação.

Ao se ver obrigado a repetir sentidos que já foram produzidos por outros (autores do livro didático), o sujeito-escolar sente-se obrigado a mudar de (ou moldar-se à) formação discursiva e, conseqüentemente, deixa de construir sentidos com os quais se identificaria. Dessa forma, o sujeito-escolar passa a vida lutando com as palavras e, na maioria das vezes, é uma luta vã, como diz Drummond. Trava-se, na realidade, uma luta com o próprio processo de identificação com a linguagem, um conflito que produz marcas profundas na constituição do sujeito como autor do seu discurso.

Nessa relação de poder que se caracteriza também por uma relação assimétrica entre professores e alunos, o silenciamento é o instrumento mais utilizado pelo professor, pois antes ele também foi silenciado, e interfere de maneira direta no movimento histórico e social do sentido, assim como, nos processos de identificação e constituição que produzem os sujeitos-alunos, pois provoca tanto a interdição aos possíveis sentidos como a própria negação da identidade do outro. Falando a respeito desse silenciamento, característico do discurso pedagógico autoritário, destacamos a afirmação de Pacífico (2002, p.58) :

Observamos que este processo de silenciamento está presente na escola, que trabalha com a visão de sentido único e faz isto através dos “mediadores” (livros didáticos, professores que se apropriam de um saber científico e diante disso consideram-se autorizados a eleger um sentido dominante e distribuí-lo (legitimá-lo) entre os alunos. Assim, a distribuição do sentido está ligada à relação de poder e isto é verificado na escola, lugar onde esta relação é bem acentuada.

Essa tendência de apagamento das diferentes formações discursivas e predominância da monofonia, produzido muitas vezes pelo professor ou pelo livro didático, denuncia uma prática de sala de aula que conduz a uma homogeneização dos textos produzidos pelos alunos, que os leva a não se identificarem com o curso da significação. Este processo de ausência de identificação com a linguagem, principalmente com o texto escrito, pode ocasionar no aluno certo estranhamento em relação à própria língua, pois o modo como as atividades de linguagem são trabalhadas, em sala de aula, não coloca em movimento nem os sentidos produzidos sócio- historicamente, nem os processos de identificação. Com isso, apaga-se a

possibilidade de os alunos inscreverem-se no intradiscurso a partir do interdiscurso, no contexto escolar, e veem-se fadados a completar a escrita do outro.

Cabe-nos, então, pensar que a função da autoria, dentro das condições que são atualmente criadas em grande parte das escolas, insere o sujeito, segundo Pfeiffer (2004), em um “simulacro da autoria”, pois é necessário que o seu dizer seja autorizado por instâncias exteriores, como o livro didático, a gramática, o professor, enfim, dentro da repetição, para ser aceito, impedindo o sujeito de interpretar, de historicizar o seu dizer. Assim, para Pfeiffer (2004, p.11): “O sujeito não interpreta, ele só é interpretado pelo já posto da forma linguística: a língua se coloca como desde sempre exterior e inimiga. Isto é, a língua é esvaziada de sentido para o sujeito”.

Seguindo essa ideia de língua como inimiga e esvaziada de sentido para o sujeito, vamos ao encontro e retomamos o que Coracini (2007) denominou de língua madrastra, a partir da análise que a autora fez de uma redação de uma professora do Ensino Fundamental, da rede estadual paulista, que participou de um concurso intitulado: “O professor escreve sua história”.

Temos que o título da redação escrita por esta professora é: “Nossa língua: Materna ou madrastra?”, a partir desse título é que Coracini (2007) inicia a análise. Consideramos interessante retomar dessa análise, o que Coracini (2007, p.137) chamou ser uma língua “madrastra”:

[...] “madrastra” traz à baila o caráter cerceador dessa língua, responsável pela subjetividade e, portanto, pela inserção do sujeito no mundo simbólico da linguagem, mas, no caso em questão, aponta para a possibilidade – e não contingência – de que a língua possa se transformar, de materna (lugar de repouso, de segurança, de realização do desejo fundamental de completude), em madrastra (com todas as conotações que a palavra carrega: interditos, censura, punição, desconforto, angústia, castração, mal-estar...).

A citação de Coracini (2007) nos permite retomar a questão referente ao importante papel da língua na construção da identidade do sujeito, pois é responsável pela sua subjetividade e sua inserção no mundo simbólico. Logo, temos que, se o sujeito se identifica pela e na linguagem, quando esta não lhe é familiar, o processo de identificação é prejudicado, provocando no sujeito um sentimento de estranhamento que pode levá-lo a não

se reconhecer no seu dizer. Disso decorre um processo de desautorização do dizer que afeta sobretudo a instauração da autoria, pois a ausência de identificação com certa linguagem constrói uma barreira que interfere para que o sujeito assuma a posição de autor.

2 NAS TESSITURAS DA IDENTIDADE E DA LINGUAGEM: O SUJEITO-PROFESSOR E O DISCURSO ESCRITO

Terei que fazer a palavra
 como se fosse criar o que me aconteceu?
 Vou criar o que me aconteceu.
 Só porque viver não é relatável.
 Viver não é vivível.
 Terei que criar sobre a vida.
 E sem mentir. Criar sim, mentir não.
 Criar não é imaginação,
 é correr o grande risco de se ter a realidade.
 Entender é uma criação, meu único modo.
 Precisarei com esforço traduzir
 sinais de telégrafo - traduzir o desconhecido
 para uma língua que desconheço,
 e sem sequer entender para que valem os sinais.
 Falarei nessa linguagem sonâmbula
 que se eu estivesse acordada não seria linguagem.
 (Clarice Lispector)

Pretendemos, neste capítulo, pôr em curso questionamentos concernentes ao sujeito como centro do domínio discursivo, para, então, apresentar o sujeito discursivo como posicionamento que o indivíduo ocupa no discurso e a construção da sua identidade. Para tanto, buscamos problematizar questões referentes à linguagem escrita, subjetividade, imaginário, autoria e memória discursiva, pois entendemos que tais fios se entrelaçam e tecem os discursos de tal maneira que constituem o próprio sujeito discursivo, afetando o seu posicionamento e a sua relação com a linguagem. Pensando na constituição do nosso “eu”, enquanto sujeitos, concordamos com Coracini e Ghiraldelo (2011, p.13), ao refletirem sobre quem somos:

Somos o que nosso imaginário nos permite ser, ou melhor, vemo-nos – a nós e aos outros – a partir de imagens ou representações que fomos construindo a partir do olhar do outro, que, pouco a pouco, constrói nosso eu – quem e como somos -, traços que, seletivamente, vão constituindo nossa memória subjetiva, inconsciente, tornando-nos reféns da linguagem, sujeitos da linguagem que somos.

Como sujeitos da linguagem, carregamos marcas de subjetividade, questões inconscientes que nos constituem e provocam na linguagem deslocamentos, tanto nas posições discursivas como também nas posições subjetivas, visto que nossa subjetividade assim como a nossa língua também não é transparente e linear, pelo contrário, é marcadamente opaca e sinuosa e traz consigo uma multiplicidade de formações imaginárias que nos afetam e constituem nossa identidade e/em linguagem.

É nesse contexto que se insere nosso interesse por identidade do sujeito-professor e a sua relação com a linguagem escrita. Todavia, para chegarmos a esse ponto faz-se necessário adentrarmos na teia do discurso e observarmos com atenção cada trama que o constitui, pois se trata de um tecido constituído por diferentes vozes, que nos faz lembrar uma rede em tear, composta por memórias, esquecimentos, apagamentos, traços da subjetividade, formações imaginárias, alteridade, enfim, por um emaranhado de fios que juntos formam uma belíssima rede. Beleza essa que vem da complexidade que a constitui e da natureza especial de cada fio que a compõe.

Nessa tessitura que constitui sujeito e discurso, procuramos destacar o importante papel da subjetividade. A construção da subjetividade se dá ao longo da vida e se caracteriza pela incompletude, pois se constitui na relação de alteridade, na relação com o outro, da imagem que este concebe sobre o sujeito e a imagem que o sujeito faz de si perpassada por esse olhar do outro, pois “é pelo e no olhar do outro que me vejo como um, outro que eu internalizo como sendo o “eu”, outro que me constitui como sujeito da linguagem, pelo discurso que diz quem sou, como e porque sou” (CORACINI, 2007, p.143). Não podemos esquecer, também, que a subjetividade é marcada pela identificação ou não identificação do sujeito com os sentidos produzidos no contexto que o cerca e na sua relação com o interdiscurso.

Resta-nos, então, pensar que a subjetividade corresponde a uma inscrição do sujeito no discurso, um falar sobre si, sobre seus desejos, vontades, necessidades e pontos de vista, pois o sujeito se caracteriza por ser um sujeito social e desejante, desejo que vem do sentimento de falta, de incompletude, que o constitui e o instiga a buscar no outro/OUTRO o preenchimento desse furo. Esse desejo por completude que cada sujeito busca alcançar é o que o torna singular.

Aqui cabe ressaltar que o singular não se refere à noção de indivíduo, mas à noção de sujeito, assim diz respeito à forma como o sujeito se inscreve em seu discurso, marcando a sua diferença sem desconsiderar os fios históricos, portanto as coletividades que sustentam o seu dizer. Dessa forma, a singularidade que constitui o sujeito discursivo é constantemente interpelada pela ordem do discurso construída pelas diferenças e regularidades que decorrem do efeito das determinações históricas. É nesse movimento de interpelação constante entre o singular e o coletivo que o sujeito busca tamponar os seus “furos” a partir da busca por dizeres com os quais possa se filiar.

Nas tramas discursivas preenchidas pelo desejo, ausência, marcas da subjetividade e alteridade, encontra-se o sujeito discursivo que busca apropriar-se da linguagem como se fosse possível dominá-la, na ânsia de interiorizá-la de maneira a tornar ambos completos e unos. Nessa perspectiva, temos que o sujeito se constituiu por dois efeitos de naturezas diferentes. Um relaciona-se ao imaginário e pressupõe um sujeito ilusoriamente uno, completo e estável, o que está relacionado, também, ao esquecimento número um proposto por Pêcheux (1995). Outro efeito se refere ao simbólico e está intimamente ligado à própria linguagem, que constitui o sujeito e é atravessada pela incompletude e o equívoco.

O equívoco, tal como é apresentado por Pêcheux (2008), relaciona-se à opacidade da linguagem. Por ser constitutivo da linguagem, o equívoco não se remete ao erro, comumente empregado desta maneira pelo senso comum, e assim interpretado nas aulas de gramática. Na perspectiva discursiva, o equívoco possibilita abrir espaço para a circulação de vários sentidos, muitas vezes silenciados, viabilizando diferentes interpretações. Por isso, concordamos com o autor (idem) ao afirmar que o discurso é atravessado por equívocos que desestabilizam a aparente univocidade lógica dos enunciados, pois estes são envolvidos por “uma rede de relações associativas implícitas - paráfrases, implicações, comentários, alusão, etc. – isto é, em uma série heterogênea de enunciados, funcionando sob diferentes registros discursivos, e com uma estabilidade lógica variável.” (PÊCHEUX, 2008, p.23). Frente a este efeito de opacidade relacionado ao equívoco, possíveis interpretações podem surgir em variados arranjos sócio-históricos oriundos de um emaranhado de enunciados.

No discurso escrito, efeitos decorrentes da equívocidade da linguagem se enlaçam e conferem ao próprio dizer um caráter ilusório. Como analistas do discurso, entendemos que, tal ilusão é necessária, pois é preciso que o sujeito discursivo retome sentidos já existentes para colocar em circulação o seu dizer e criar novos efeitos de sentidos a partir do já-dito.

Escrever é entrar no jogo imaginário dos sentidos, é colocar-se como responsável pela jogada que realiza. Mas, ao mesmo tempo, é saber reconhecer a importância dos outros companheiros que participam do jogo com outros dizeres. É deslizar por diferentes posições e fazer circular os possíveis efeitos de sentidos que o outro produz. Ao escrever, o sujeito desloca-se pelo campo dos sentidos de tal maneira que dribla a transparência da linguagem e transforma a opacidade da língua e a subjetividade que o constitui em aliadas na construção de um novo olhar sobre si mesmo e sobre a escrita que produz. Assim, o mesmo e o diferente fazem parte de um único time e, juntos, se movimentam na construção dos sentidos. Por isso, destacamos o que Coracini diz a respeito dessa movimentação de opostos que se enlaçam na formação de sentidos:

A cada momento, vivemos novas experiências, ouvimos ou lemos algo, pensamos e nos modificamos. Somos sempre os mesmos e sempre outros diferentes; por isso, ao repetir, sempre algo se modifica; ao dizer, sempre outros sentidos emergem; ao escrever, outros efeitos de sentido se atualizam; é sempre o mesmo e o diferente, e jamais o mesmo ou o diferente: o e une e anuncia o imbricamento, o enlaçamento dos opostos e, ao mesmo tempo, o adiamento do sentido completo, total, verdadeiro (Derrida 1972 a/b[1991], dentre outros), de modo que a palavra está sempre aberta a novos sentidos, ao mesmo tempo em que carrega consigo aqueles que lhe foram atribuídos ao longo da história (CORACINI, 2010, p. 37).

Essa trajetória de construção de sentidos e a sua relação com a subjetividade e a linguagem começam no âmbito familiar e se estendem para o meio escolar. Geralmente, é na escola que o sujeito tem seu primeiro contato com a linguagem escrita e as regularidades e normas que a constituem. Frente a esse novo cenário, outras exigências lhe são feitas, e o sujeito experimenta novos processos de identificações que afetarão tanto a sua maneira de lidar com a linguagem como a sua subjetividade.

Movido por novos efeitos e formas de circulação dos sentidos, o sujeito, no espaço escolar, pode se identificar ou não com determinada modalidade de língua, isto é, oral ou escrita. Como nosso olhar de pesquisadoras busca investigar neste trabalho a modalidade de linguagem escrita, é a partir desse lugar que vamos tecer as considerações que se seguem. Assim, entendemos que o sujeito, ao ocupar o lugar de sujeito-escolar, pode sentir dificuldades de identificação com as novas condições e exigências que permeiam o discurso pedagógico e que, especialmente, a linguagem escrita esperada pela escola suscita,

provocando marcas ou cicatrizes na sua subjetividade e no seu modo de se relacionar com a produção do seu dizer escrito.

Para um dado sujeito, a língua – enquanto sistema objetivo de signos e regras compartilhado por um grupo social amplo – não é e nunca será totalmente dissociável do modo singular pelo qual ela foi encontrada através das falas das pessoas a seu redor. A partir desse momento, essa língua é vivenciada, intimamente, como uma língua que diz o prazer ou o reprova, uma língua que desfere a verdade sobre o mundo e as pessoas ou que, pelo contrário, deixa um espaço para algo não-sabido, não compreendido, espaço que a fala do sujeito poderá ocupar; língua que tolera a dificuldade de dizer e a aproximação sempre recomeçada das palavras, ou língua que recorte nas vivências realidades com contornos precisos para as quais fornece invariavelmente o vocábulo adequado, assim como recorta na vivência o que vale dizer do que não vale. (REVUZ, 2004, p.26)

Revuz (idem) nos leva a refletir sobre como a relação do sujeito com a linguagem constitui-se pela singularidade, isto é, dependendo do modo como o sujeito é afetado pela língua(gem) – por exemplo, se o processo de aquisição da escrita foi prazeroso ou sofrido; se foi elogiado ou criticado; se o sujeito foi alvo de zombaria ou teve seus escritos bem avaliados- isso pode deixar marcas na sua subjetividade. Essa relação entre língua(gem) e subjetividade nos faz lembrar, como bem destaca Orlandi (1996a), da importância do gesto interpretativo, como depositário das marcas de subjetividade, pois se constitui no lugar em que se dá a relação do sujeito com a língua.

Pensando na articulação língua(gem), sujeito e história, temos que o efeito da interpretação permite ao sujeito trabalhar com a materialidade do discurso, ao se relacionar com as condições de produção, memória e ideologia. Dentro do funcionamento ideológico da linguagem, a interpretação aparece como a engrenagem que movimenta os sentidos, é através da interpretação que o sujeito relaciona linguagem, pensamento e mundo. Mediante o efeito da interpretação, o sujeito tem a percepção de que o discurso que produz representa exatamente o que ele pensa e que os sentidos que movimenta são estáveis. Todavia, como analistas do discurso, sabemos que o sentido sofre determinações históricas e ideológicas.

Diante dessa perspectiva discursiva, a noção de interpretação também assume um caráter de incompletude, assim como as marcas de subjetividade que constituem o sujeito atravessado pela língua e pela ideologia. Essa incompletude se deve ao espaço que ocupa a interpretação, pois se trata de um espaço simbólico que também se caracteriza pela falta.

Temos, então, que, quando o sujeito realiza um gesto interpretativo, ele o faz no espaço simbólico da linguagem, de acordo com suas marcas de subjetividade e da ideologia que o interpela, produzindo sentidos que significam de modos diferentes, mas que buscam sanar uma falta que é constitutiva do sujeito e da linguagem. Isso se deve ao movimento constante do simbólico e do histórico que os constituem.

Assim, o movimento de interpretação também segue esse curso e é regido por condições de produção que parecem naturalizadas e evidentes, pois são afetadas pela ideologia. O mecanismo ideológico direciona os sentidos produzidos na interpretação de acordo com a relação estabelecida entre linguagem, história e formações imaginárias.

A esse respeito e pensando a ideologia discursivamente, os sentidos aparecem como já postos, como se fossem transparentes e literais; entretanto, se considerarmos a exterioridade que os cerca, deparamo-nos com uma contradição inerente à própria ideologia que decorre do seu caráter histórico, que é a circulação da opacidade e do equívoco, pois sustenta sentidos legitimados pela história, sociedade e cultura, mas oculta o modo como eles se constituem. Dessa forma, a ideologia satura a linguagem e a faz parecer evidente, embora constitutivamente opaca e repleta de equívocos.

O processo ideológico não se liga à falta, mas ao excesso. A ideologia representa a saturação, o efeito de completude que, por sua vez, produz o efeito de “evidência”, sustentando-se sobre o já dito, os sentidos institucionalizados, admitidos por todos como “naturais”. Pela ideologia há transposição de certas formas materiais em outras, isto é, há simulação. Assim, na ideologia não há ocultação de sentidos (conteúdos), mas apagamento do processo de sua constituição. (ORLANDI, 1996a, p.66).

Embora a ideologia ocorra no plano do inconsciente, não devemos compreendê-la como um processo de ocultação da realidade, pois o sujeito necessariamente precisa ser afetado por ela para se significar, ou seja, o sujeito é interpelado pela ideologia para inscrever-se na língua e na história. A inscrição do sujeito discursivo na história e a maneira como ele se posiciona são subordinadas ao efeito ideológico que transforma o sujeito em um lugar constituído por significação.

Nesse sentido, percebemos a importância da ideologia na constituição do discurso. Tal relevância também se estende para a subjetividade e a relação que esta estabelece com a

produção do discurso. Como prática significativa, a ideologia, responsável pela inscrição do sujeito e da língua na história, com os gestos interpretativos, promove o “apagamento” da opacidade da língua, produzindo um efeito de transparência dos sentidos que afeta a maneira como o sujeito significa sua subjetividade e o seu discurso. Logo, podemos dizer que a relação que se estabelece entre subjetividade e discurso é marcada pelas formações ideológicas e imaginárias que interpelam o sujeito.

Segundo Pereira (2011), o imaginário do sujeito é assujeitado por evidências ideológicas atravessadas por concepções de escrita alicerçadas no paradigma de ciência, voltado à generalidade e ao apagamento dos aspectos sócio-históricos, assim como, por filiações teóricas ligadas ao subjetivismo (noção de indivíduo) e objetivismo (gramatização) que perpassam as formações imaginárias sobre escrita.

Para AD, a noção de sujeito, como já destacamos anteriormente, compreende a posição que o sujeito ocupa no discurso e as condições de produção do mesmo, enquanto a noção de indivíduo, criticada por Pereira (2011), não considera os aspectos sócio-histórico-ideológicos que interpelam o sujeito e seu objeto de estudo, no caso a escrita. Os sujeitos, de acordo com essa concepção, são envolvidos por formações imaginárias alicerçadas pela ideologia que procura evidenciar sentidos voltados para uma escrita descontextualizada das práticas sociais, determinada pela gramática e sustentada pela ilusão do ideal de completude. Tais determinações ideológicas refletem uma visão de escrita fechada em si mesma e promovem um efeito de dominância que legitima várias práticas descontextualizadas que priorizam a gramática em detrimento da interpretação.

Convém lembrar que, na escola, por vezes, circula o discurso de poder legitimado por práticas autoritárias, sendo que a personificação de autoridade discursiva é representada pela figura do professor. Dessa forma, o sujeito-professor tece sua relação com a sociedade e, conseqüentemente, com os alunos, de acordo com a sua identificação ou não com essa formação imaginária de autoridade que advém de uma ideologia dominante. Logo, temos que o discurso pedagógico também é construído por estas relações que se manifestam num dado momento histórico-social, a partir das formações ideológicas que atravessam o sujeito e que produzem formações imaginárias que perpassam a sociedade e o afetam. Em vista disso e como consequência do entrelaçar dessas relações, temos que a formulação e circulação dos discursos também são afetadas. Sobre as formações imaginárias, Orlandi (2003, p.40) destaca que:

Resta acrescentar que todos esses mecanismos de funcionamento do discurso repousam no que chamamos formações imaginárias. Assim não são os sujeitos físicos nem os seus lugares empíricos como tal, isto é como estão inscritos na sociedade, e que poderiam ser sociologicamente descritos, que funcionam no discurso, mas suas imagens que resultam de projeções. São essas projeções que permitem passar das situações empíricas -os lugares dos sujeitos- para as posições dos sujeitos no discurso. Essa é a distinção entre lugar e posição.

Assim, compreendemos que, embora o sujeito-professor ocupe um lugar imaginário de autoridade, muitas vezes, se posiciona no seu discurso de maneira frágil, desautorizado por formações imaginárias que o capturam e o impedem de assumir a autoria do seu discurso escrito. Percebemos, dessa forma, que, o sujeito-professor sofre o efeito de um movimento identificatório com as imagens que constrói de língua e que ao introjetá-las afeta a sua maneira de se posicionar no discurso.

A relação do sujeito-professor com a linguagem escrita é marcada por essas introjeções de imagens que medeiam a maneira como ele se identificará ou não com as suas produções. A partir dessas construções imaginárias, o sujeito-professor sente-se familiarizado ou não com a escrita e produz seu discurso de acordo com as representações que movimentam os sentidos que procura colocar em curso.

Dessa forma, entendemos que, no espaço de sala de aula, a movimentação de múltiplos sentidos e a identificação do aluno com a escrita se relacionam com as diversas formações imaginárias que circulam nesse contexto e também fora dele, povoando o imaginário tanto dos sujeitos-professores como também dos alunos. O imaginário de que a escrita é algo distante e para poucos, infelizmente, é uma formação imaginária bastante recorrente no espaço escolar, envolvendo os sujeitos escolares (alunos e professores), geralmente, logo que se inicia o processo de aquisição da linguagem escrita.

2.1 Escrita e poder: implicações históricas

A fim de esclarecermos melhor a relação do sujeito com a linguagem, principalmente, sua relação com a escrita, vamos percorrer um trajeto marcado pela história e pelo jogo de poder existente no processo de aquisição da linguagem escrita. Pretendemos iniciar esta breve explanação, refletindo sobre o importante papel da linguagem para o posicionamento do sujeito na sociedade em que se insere, particularmente, as sociedades contemporâneas ocidentais.

A linguagem torna-se responsável por posicionar o sujeito na sociedade em que vive, na medida em que as suas produções linguísticas são valorizadas, de acordo com a maneira como são empregadas no contexto social e cultural em que circulam. Essa maneira, segundo Gnerre (1998), diz respeito a como são realizadas essas produções e em que medida elas são apropriadas ao contexto em que se inserem, considerando as regras e as relações sociais que as constituem. Essas regras servem para estabelecer uma previsão do ato linguístico, pois se cria uma expectativa em torno do que será enunciado. No entanto, nem todos os sujeitos têm acesso a essas regras, sendo que somente uma parte dos membros da sociedade, por exemplo, tem acesso a uma variedade de língua “cultura” ou “padrão”. É a partir deste ponto que pretendemos iniciar nossa reflexão. Para tanto, nos utilizamos das palavras de Gnerre (1998, p.23):

A função central de todas as linguagens especiais é social: elas têm um real valor comunicativo, mas excluem da comunicação as pessoas da comunidade linguística externa ao grupo que usa a linguagem especial e, por outro lado, têm a função de reafirmar a identidade dos integrantes do grupo reduzido que tem acesso à linguagem especial.

A língua “cultura” ou “padrão”, entendida aqui como uma linguagem especial, cumpre esta função de exclusão para alguns, ao mesmo tempo em que serve de reafirmação da identidade para outros. Aqui, podemos perceber o jogo de poder presente nesta constatação. A língua “padrão”, embora seja considerada um patrimônio cultural e, por isso, todos deveriam ser capazes de acessá-la, tem seus valores legitimados pela tradição escrita e gramatical, o que a torna de certo modo excludente, pois não são todos que a dominam. Pensando na legitimação da escrita como língua “padrão”, temos que ela surgiu em determinado grupo da

sociedade que detinha o poder e, posteriormente, foi proposta como expressão da identidade nacional, carregando consigo toda uma bagagem cultural. Podemos perceber o poder atribuído à escrita em relação às outras modalidades linguísticas e, conseqüentemente, o poder conquistado por quem a domina. Diante disso, concordamos com Gnerre (1998, p.22) quando diz que “a linguagem constitui o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder”.

No Brasil, temos que este jogo de poder exercido por meio da linguagem se faz presente desde a colonização. Segundo Rodrigues (2011), o colonizador português ao chegar ao Brasil logo fez questão de legitimar a sua linguagem como oficial e superior, sem levar em consideração as culturas existentes, suas crenças, valores, línguas; pelo contrário, procurou exterminá-las, como demonstração de poder e forma de dominação. Dessa forma, temos que o colonizador, por meio da imposição de sua cultura e língua, buscou homogeneizar as diferenças linguísticas aqui existentes, sendo a instituição escolar o veículo utilizado por ele para legitimar os valores culturais da classe social dominante a qual pertencia. Segundo este modelo de dominação, a escola torna-se um "cenário para a consolidação da língua oficial e para a homogeneização das culturas coexistentes no Brasil e não o espaço para reconhecimento da diversidade que constitui a sua população."(RODRIGUES, 2011, p. 34).

Assim, até hoje essa forma de dominação é praticada em nossas escolas, ao se tentar impor aos alunos as normas padrão da língua, principalmente, por meio da gramática, desprezando a variedade linguística presente na sala de aula, constituída pela bagagem histórica e cultural de cada sujeito.

Exemplo disso é o desrespeito às variedades linguísticas diversas da norma padrão culta e, por conseguinte, aos falantes/escreventes dessas variedades, o que caracteriza também como uma forma de opressão e ação discriminatória. Além do que, em se tratando mais especificamente do escrever, talvez possamos inferir que a freqüente redução da escrita dos alunos a modelos e gêneros previamente definidos seja também uma tentativa de domina-los, o que contribui para alienação e os concede à marginalidade caso não alcancem e utilizem satisfatoriamente a 'palavra oficial'. (RODRIGUES, 2011, p.43)

A partir da dimensão histórica, aqui exposta, e conhecendo a imposição da língua oficial pelas classes dominadoras, fica mais fácil compreendermos os possíveis motivos relacionados às dificuldades dos sujeitos escolares em praticar a escrita e autoria. A negação

do outro, da multiplicidade cultural, veta a entrada e a circulação de diferentes discursos e variedades linguísticas não só no espaço escolar, mas também no meio social. Esse veto afeta o processo de identificação do sujeito com sua escrita e prejudica a instauração da autoria.

Frente a essas considerações, podemos entender que as práticas de escrita na escola, muitas vezes, acabam por reproduzir o caráter dominador e opressor a que foram submetidas as línguas brasileiras pelo colonizador e reafirmam o poder da classe que detém o domínio do código "padrão".

Interessante observarmos que esse poder, consolidado ao longo de um processo histórico e exercido pelo domínio de uma linguagem, extrapola a relação de disputa entre as classes sociais e recai sobre o próprio instrumento de dominação, a linguagem escrita. Assim, a escrita, considerada patrimônio cultural e, por isso, pertencente a todos os membros da sociedade em que se insere, assume o papel de dominadora. Nesta perspectiva, a escrita domina o sujeito, pois se transforma em um objeto de opressão. Sobre o processo de transformação da escrita em objeto, Pereira (2011) o denominou de processo de reificação da escrita.

A reificação da escrita, segundo o autor (idem), consiste na transformação da escrita em objeto, destituído de qualquer recurso interpretativo, a partir de diversas filiações a discursos científicos que recorrem ao interdiscurso para sustentar a ideia de escrita como uma “coisa” visível e de uso comum, distanciada da ideia de mediadora das práticas discursivas e sociais. De acordo com essa visão, a escrita torna-se independente do sujeito e passa a governar sua vida, pois este é capturado por um processo de alienação decorrente das formações ideológicas que sustentam essa formação imaginária.

É desta forma que o discurso da escrita circula na escolarização. As alianças entre enunciado dominante da escrita e seu mecanismo de retroalimentação na escolarização permitem entender a estagnação do sujeito à posição de escrevente, por conta de um processo imaginário de reificação (atribuída ao assujeitamento aos disfarces da escrita, tal como enunciada de uma formação discursiva mais letrada, como o discurso científico), que cristaliza essa mesma evidência ideológica de seu disfarce como abstração simbólica. (PEREIRA, 2011, p.135)

A citação de Pereira (2011) chama atenção para o fato de que o sujeito não se dá conta de como ele é assujeitado pelo discurso da escrita, especialmente o discurso científico sobre a

escrita, que a coloca num lugar de prestígio e rebaixa aqueles que não têm acesso, tais como as práticas de escrita realizadas, na maioria, das escolas. O efeito disso é o apagamento do processo sócio-histórico da linguagem escrita e o fortalecimento do seu processo de reificação que compreende a escrita como sendo um produto acabado e caracterizado pela abstração.

Como produto, a escrita adquire o *status* de coisa e perde sua função ligada às práticas sociais. Nessas condições, o sujeito do discurso é reduzido a indivíduo e tem negado seu acesso à interpretação. Dessa forma, temos um indivíduo que se preocupa em produzir uma escrita dentro das regras e padrões fixados, sem considerar a incompletude da língua, os processos sócio-históricos e a língua como um lugar possível para emergência da subjetividade. Isso faz com que a escrita se torne algo distante do sujeito e cada vez mais abstrata.

Sobre a abstração à qual a escrita é submetida, Rodrigues (2011) argumenta que o poder atribuído à escrita reside, exatamente, nessa abstração e que é resultado de uma evidência ideológica oriunda do recalcamento da oralidade. Essa evidência, como demonstram estudos sobre letramento, afeta diferentes práticas e saberes sociais e discursivos, e se sustenta na escrita devido a sua característica de descentralização, dando ao sujeito a ilusão de transparência da linguagem.

Diante dessas considerações acerca dos processos sócio-históricos que constituem e alimentam a relação entre poder e escrita, buscamos compreender o percurso histórico de legitimação e valorização da linguagem escrita, bem como suas implicações e desdobramentos referentes à sua aquisição pelo sujeito. A seguir, pretendemos desenvolver essa discussão, refletindo sobre como as práticas que envolvem a escrita, desde sua aquisição, contribuem ou não para a identificação do sujeito com a escrita e a assunção da autoria.

2.2 Autoria e a construção de identidade com o discurso escrito

Ao pensarmos em identificação do sujeito com o discurso escrito e sua relação com autoria, em algum momento, remetemo-nos à origem da construção do processo identitário do sujeito com a escrita, no que tange, principalmente, à aquisição da linguagem escrita. Evidenciamos, dessa forma, o processo de alfabetização do sujeito e de como ocorreu a sua inserção no discurso escrito, na maioria dos casos, promovidos pela escola. Importante perceber que, em meio a esse processo de alfabetização, a identidade do sujeito também sofre influências pela forma como ocorre o processo de letramento. Por isso, vamos retomar a discussão sobre o letramento para compreendermos melhor sua relação com a autoria e com a construção de processos identitários do sujeito com a escrita.

Importante ressaltar que nossa visão de letramento não se restringe ao âmbito da escrita, como acreditam muitas instituições responsáveis pelo ingresso formal dos sujeitos no mundo da escrita, mas envolve práticas sociais que incluem a oralidade. Kleiman (1995) afirma que, a escola, reconhecida socialmente como a mais importante agência de letramento, não tem cumprido plenamente com o seu papel, pois se preocupa muitas vezes apenas com um tipo de letramento que se restringe à aquisição de códigos, ou seja, se dedica apenas à alfabetização.

Essa concepção de letramento, muitas vezes assumida pela escola, geralmente, é sustentada por uma ideologia, considerada dominante na sociedade, que se alicerça em um modelo de letramento, denominado por Street (1984 apud TFOUNI, 1995) de modelo autônomo. Esse modelo sustenta a teoria da grande divisa.

A teoria da grande divisa é marcada por uma perspectiva etnocêntrica que estabelece uma relação direta entre aquisição da escrita e raciocínio lógico-dedutivo, sendo a escrita considerada responsável pelo desenvolvimento do raciocínio lógico-dedutivo. Dessa forma, indivíduos não alfabetizados, de acordo com esse pensamento, seriam incapazes de compreender um raciocínio dedutivo do tipo lógico-verbal (silogismo), de fazer abstrações, inferências, apresentando um pensamento caracterizado pelo concreto, por fortes traços emocionais (TFOUNI, 1995) e, porque não dizer, marcados pela subjetividade.

Notamos que no modelo autônomo de letramento, estruturado a partir da teoria da grande divisa, há uma distinção radical entre usos orais e usos escritos da língua, pois percebemos uma supervalorização da escrita em detrimento da oralidade. Entendemos que essa visão considera de forma parcial o processo, pois concebe apenas uma maneira de se desenvolver o letramento que seria associado à ideologia dominante, voltada para o progresso e a mobilidade social. Ainda conforme esse modelo, a escrita aparece como sendo um produto acabado, completo em si mesmo e que não leva em consideração o contexto de sua produção. Assim, a compreensão do processo de interpretação também é afetada pela lógica e racionalidade, sendo substituída por princípios de funcionamento interno da língua.

A esse respeito, Pereira (2011) pontua que essa concepção de letramento defendida pelo modelo autônomo de escrita, como nomeia o autor (*idem*), se sustenta em dizeres científicos constituídos por enunciados dominantes que recalcam a oralidade e transformam a língua em um objeto desprovido de função social, pois apaga a sua constituição histórica e limita o seu uso a práticas alienadas, nas quais o sujeito passa a ser governado pela língua. Nessas condições, o sujeito perde de vista o valor histórico e social da língua.

Várias são as implicações decorrentes dessa discussão, mas pretendemos aqui nos deter sobre os efeitos do recalçamento da oralidade no espaço escolar, sobretudo na formação de sujeitos que se deixam dominar pela língua escrita, pois ideologicamente são capturados por formações imaginárias que desvalorizam a oralidade e reforçam o conhecimento instrumentalizado da língua. A nosso ver, a prática do modelo autônomo de letramento na escola, também chamado por Pereira (2011) de modelo autônomo de escrita, automatiza o ensino da língua e perpetua um modelo excludente de educação, pois considera somente os sujeitos que possuem o domínio instrumental da língua escrita. Por isso, é importante nos atentarmos sobre o recalçamento da oralidade no contexto escolar e as suas repercussões não só para o ensino da língua, mas principalmente, para a formação de sujeitos apercebidos do valor simbólico, histórico e social que a escrita e a oralidade agregam.

Contudo, como se contrapondo a essa concepção, voltamos ao próprio Street (1984 apud TFOUNI, 1995) que nos apresenta o modelo ideológico de letramento que se caracteriza pela diversidade de práticas de letramento produzidas por grupos sociais diferentes, conforme os contextos e instituições em que foram adquiridas. Esse modelo leva em conta a pluralidade e defende a importância da oralidade, destacando, inclusive, características comuns existentes entre as práticas orais e as práticas letradas. Assim, percebemos que não há divisão entre

grupos orais e letrados, mas, pelo contrário, esta concepção de letramento relaciona as práticas, sem promover as práticas letradas como se existisse uma relação causal entre letramento e civilidade.

De acordo com a concepção do modelo ideológico e corroborando os estudos de Tfouni (1995), podemos dizer que o discurso oral pode assumir características do discurso escrito, da mesma forma que o discurso escrito pode apresentar traços da oralidade. Essa interpenetração entre as duas modalidades nos permite incluir, entre os letrados, sujeitos não alfabetizados ou alfabetizados com um baixo grau de escolaridade, assim como considerar sujeitos com um alto nível de escolaridade e baixo grau de letramento.

Pensando no processo de aquisição da linguagem escrita, também em consonância com Tfouni (1995), consideramos a alfabetização e o letramento como processos interligados, embora separados segundo a sua abrangência e natureza, pois existem letramentos de natureza diversa, a autora (idem) caracteriza essa relação como um *continuum*, o que nos faz romper com qualquer visão linear e dicotômica do processo. A este respeito e envolvendo também o conceito de autoria, Tfouni (2001, p.82) afirma que:

Porém, de acordo com o conceito de letramento que proponho, não é mais a língua que é considerada como parâmetro, mas os discursos que servem de suporte às práticas letradas; em segundo lugar, a dicotomia língua oral/língua escrita já não serve mais, e passa-se a considerar que tanto pode haver características de língua oral na escrita, quanto vice-versa, ou seja, o que está em questão não é se o sujeito é alfabetizado ou não, mas antes em que medida esse sujeito pode ocupar a posição de autor.

Conforme essa visão, entendemos que o processo de alfabetização deve ser compreendido em sua abrangência, ou seja, devemos considerar o seu caráter de incompletude, dadas as constantes mudanças pelas quais a sociedade passa e a busca contínua do sujeito em acompanhar tais transformações, assim como a relação que a alfabetização estabelece com o letramento. Sob esse olhar, temos que a alfabetização não se restringe ao âmbito individual, mas ultrapassa esse limite ao envolver as práticas sociais engendradas pelo letramento e assume um caráter que não reduz a aprendizagem às práticas escolares, pois, ao enfocar aspectos sócio-históricos, alcança o âmbito social.

Sobre a dimensão histórica do letramento, podemos dizer que ela se faz presente quando o sujeito ocupa a posição de autor do seu discurso. Neste sentido, a assunção da autoria se dá enquanto um processo sócio-histórico e atinge não só o discurso escrito como também o discurso oral perpassado por características do discurso escrito. Dessa forma, concordamos com Tfouni (1995) ao afirmar que a função-autor está ligada ao discurso letrado, constituído social e historicamente e que por esse motivo torna-se também acessível a todos, inclusive aos sujeitos que não possuem o domínio do código escrito. Logo, temos que essa correlação entre as modalidades da língua contempla, entre os letrados, os sujeitos não alfabetizados e sujeitos alfabetizados com baixo grau de escolaridade, como já apontamos.

Pensando assim, colocamos em discussão o papel da escola no processo de autorização do princípio da autoria, tanto em discursos escritos como em discursos orais. Será que a escola está cumprindo a sua função de ser, como já falamos anteriormente, uma das maiores agências de letramento? Afinal, se a escola estivesse realmente preocupada em trabalhar com o letramento, era de se esperar que os sujeitos envolvidos nesse processo tivessem condições, sejam eles professores ou alunos, de assumir a posição de autores do seu discurso, pois a escola garantiria um espaço de discussão que abrangeria não só questões formais da língua, mas aspectos sócio-históricos característicos do letramento. Todavia, nos deparamos, infelizmente, com uma escola preocupada com a alfabetização como decodificação, com elementos formais da língua e transmissão de conteúdos, e que discursiviza sobre o letramento, mas ainda não o pratica. Com isso, ao invés de promover a identificação do sujeito com a língua materna, a escola acaba prejudicando a construção de identidade com a escrita e, conseqüentemente, atrapalhando a assunção da autoria.

Deparamo-nos com um cenário contraditório. Vemos no espaço escolar um lugar propício para as práticas de letramento e assunção da autoria; no entanto, encontramos um lugar em que o sujeito sente-se acuado frente às exigências impostas pela língua e se vê desautorizado a assumir um posicionamento que o torna autor do discurso que produz, pois não lhe são oferecidas condições de produção favoráveis para que o processo de autoria ocorra.

Nesse sentido, voltando a nossa discussão para as produções textuais dos professores e o processo de identificação com o discurso escrito, esperávamos que o sujeito-professor, por possuir, na sua maioria, um elevado grau de escolaridade, tivesse também um alto grau de letramento. Contudo, esses sujeitos que agora ocupam a posição de professores, outrora foram

alunos e também, muito provavelmente, sofreram as exigências do ensino da língua materna distanciada da sua função social, com ênfase em práticas escolares descoladas da realidade, longe das práticas sociais preconizadas pelo letramento.

Aqui ousamos marcar nossa subjetividade e mesmo se tratando de uma escrita argumentativa, na qual se espera uma postura de neutralidade, por atuarmos também como professoras, consideramos oportuno, diante da própria temática que abordamos, colocar em circulação marcas que deixam escapar traços da nossa subjetividade. Por isso, nos autorizamos a afirmar que é com tristeza que constatamos, em nossas escolas, que ainda existem professores que possuem um baixo grau de letramento, sendo que, ao ocupar o lugar de agentes de letramento, deveriam promover, em sala de aula, práticas sociais voltadas para o ensino da língua, a fim de favorecer a construção de identidade de seus alunos com a escrita e formar sujeitos que assumem a autoria do seu dizer. Infelizmente, encontramos ainda professores que repetem as práticas escolares às quais foram submetidos quando ocupavam o lugar de alunos. Não se trata de responsabilizar os professores e culpá-los por esta repetição, mas de reconhecer as condições de produção que envolvem as práticas escolares e as exigências e limitações impostas a alunos e professores. Por isso, lançamos a dúvida: Como esses sujeitos-professores poderiam oferecer aos seus alunos as condições discursivas para leitura, interpretação e escrita se, na posição de alunos, muitas vezes tais condições lhes foram negadas?

Sobre a relação de identificação com o discurso escrito e autoria, temos que os sujeitos-professores que tiveram contato com uma escrita esvaziada da sua função social, nos bancos escolares, dificilmente se identificarão com a escrita, pois esta não lhes fez sentido socialmente, enquanto ocupavam o lugar de aprendiz, e não lhes faz hoje, ao ensinar os alunos. Além disso, podemos dizer que, como consequência dessa falta de identidade, a escrita não se constituiu como parte integrante da subjetividade do professor, fazendo com que este não se reconheça em suas produções escritas. Porém, diante da posição que ocupa, o sujeito-professor, inevitavelmente, terá de lidar com essa falta de identificação com a escrita, o que gera, muitas vezes, um conflito que se expressa em suas práticas de ensino da língua. No que tange à autoria, o sujeito-professor por não se identificar com a escrita não assume a função-autor, sendo assim não se apropria do lugar que deve ser ocupado pelo sujeito que ensina a ler e a escrever. Pensando no conceito de função-autor, recorreremos novamente a Tfouni (1995, p.54):

Assim, enquanto o autor tece o fio do discurso procurando construir para o leitor/ouvinte a ilusão de um produto linear, coerente e coeso, que tem começo, meio e fim, o sujeito está preso à dupla ilusão: de imaginar que é a origem do seu dizer e também de pretender que o que diz (escreve) seja a tradução literal de seu pensamento. Existe, no processo de criação de um texto, um movimento de deriva e dispersão de sentidos que a função-autor pretende controlar.

Ser autor, de acordo com essa perspectiva, implica o sujeito assumir uma posição discursiva capaz de controlar a deriva e dispersão de sentidos que insistem em se instaurar no discurso, a fim de produzir um texto com unidade, com começo, meio e fim, considerando a incompletude da linguagem e possibilitando o movimento de interpretação. Embora estruture o seu discurso dentro de um “princípio organizativo contraditório”, esperamos do sujeito-autor uma produção coerente e coesa, sem contradições entre as partes do texto (TFOUNI, *idem*).

Assim, entendemos que os aspectos formais e estruturais da língua devem se constituir em aliados do sujeito-autor, a fim de que ele, por meio destas condições, possa movimentar em suas produções aspectos que lhe sejam significativos, que afetem sua subjetividade, que mereçam o seu reconhecimento e que proporcionem o seu deslocamento para a posição de autor. Por isso, defendemos a busca por condições de uma escrita autoral que possibilite ao sujeito construir um discurso que lhe seja significativo, que faça sentido para ele e para os outros, que valorize sua voz e memórias e que o exponha ao olhar do outro e ao reconhecimento alheio.

Neste ponto, queremos salientar a importância do olhar do outro para a construção da autoria, da exposição da produção do sujeito para interlocutores reais e do reconhecimento público desses sujeitos como autores. A partir dessa exposição pública ao olhar do outro é que o sujeito se reconhece como autor e é reconhecido pelos outros como responsável por aquele discurso. Rodrigues discorre muito bem sobre esta questão e promove uma discussão acerca do que chama de o “depois do escrito”:

Esse 'depois' que só ganha sentido quando o texto alcança a circulação pública, é olhado pelo outro, é lido, é recebido por muitos olhares, testemunhado, e como consequência seu produtor reconhecido como

responsável pelo escrito que gerou, favorece a tomada de consciência de uma distância existente entre o autor e seu próprio escrito. (RODRIGUES, 2011, p.50).

Essa tomada de consciência do próprio escrito possibilita ao sujeito assumir uma postura mais ativa frente ao seu discurso e ao mundo, pois o faz reconhecer o valor da sua voz e a importância da autoria como instrumento para pensar o mundo e o seu papel enquanto ser social e histórico. A exposição ao olhar do outro gera no sujeito um cuidado maior pelo seu escrito, uma necessidade de fazer-se entender, uma responsabilidade maior pelos sentidos que coloca em circulação em seu discurso, um arriscar-se que movimentam expectativas de ser lido e reconhecido. Entendemos que são nessas condições que se instaura a autoria e concordamos com Rodrigues (2011, p.78) ao afirmar que "a questão da autoria se faz presente uma vez que ao se apropriar de um tema, o autor vai transformá-lo e construir sentido de acordo com sua atividade e a esfera de produção em que está inserido, mas também dialogando com outros. "

Dessa forma, são várias as condições que possibilitam a assunção da autoria, e não somente a escrita de um texto coerente e coeso, com efeito de unidade. Nesse sentido, voltamos nossa atenção para o espaço escolar. A escola tem disponibilizado tais condições de autoria? O que temos acompanhado é uma restrição das condições favoráveis para a instauração da autoria, pois são negadas aos sujeitos oportunidades reais da prática da autoria. Não há uma preocupação escolar em criar situações reais de circulação dos discursos e interlocução. As produções de textos se restringem ao meio escolar, não costumam circular em outros espaços, e os sujeitos sentem-se aprisionados em situações de escrita que objetivam apenas criticar e corrigir suas produções e não para acolher e valorizar suas vivências. Enfim, faz-se necessário oportunizar, no ambiente escolar, um espaço de acolhimento aos escritos dos sujeitos-escolares, partindo de um real interesse por ouvir a voz desses sujeitos, a fim de os reconhecer como seres históricos, sociais e culturais, capazes de produzir sentido e fazer circular discursos que apresentem relevância social, com os quais eles se identifiquem.

É de suma importância considerar aqui o papel do sujeito-professor nesta dinâmica escolar. Entendemos que o sujeito-professor, ocupando um lugar relevante de saber na escola, deveria também ocupar a posição de autor e construir textos escritos nos quais a deriva e a dispersão, próprias das produções escritas, fossem mantidas sob seu controle e que por meio desta aparente unidade, ele pudesse expressar sua opinião e expor-se ao olhar do outro. O que significa dizer que o professor deveria partir do lugar de autor, construir um espaço em sala

de aula favorável para que também seus alunos fossem capazes de produzir uma escrita autoral, oferecendo a estes condições que lhes autorizariam a também ocupar a posição de autores. Assim, concordamos com Orlandi (1996b, p.32) ao afirmar que:

Do ponto de vista do autor (professor) uma maneira de se colocar de forma polêmica é construir seu texto, seu discurso, de maneira a expor-se a efeitos de sentidos possíveis, é deixar um espaço para a existência do ouvinte como “sujeito”. Isto é, é deixar um espaço para o outro (o ouvinte) dentro do discurso e construir a própria possibilidade de ele mesmo (locutor) se colocar como ouvinte. É saber ser ouvinte do próprio texto e do outro.

É esse espaço de escuta e acolhimento que o professor-autor deve instaurar na sala de aula, para que não só ele se posicione de forma polêmica, mas que os alunos envolvidos por um discurso pedagógico e polêmico participem também de maneira polissêmica, compreendendo, a partir da interpretação, os efeitos de sentidos presentes nos discursos e explicitando seus processos de significação.

Todavia, entendemos que, para que esse movimento ocorra, os sujeitos-professores, mesmo aqueles a quem foram negadas oportunidades de, enquanto alunos, participar de práticas de letramento e/ou porventura se sintam intimidados pela linguagem escrita, devem, como profissionais da educação, deslocar-se para um posicionamento diferente e ocupar um lugar que lhes autorize não só a pensar sobre o discurso, mas a colocarem em prática a função social da escrita, mediante a assunção da autoria em suas produções escritas.

Observamos esse movimento de interpretação e deslocamento de posição por parte dos sujeitos-professores que integram o CADEP. Por meio deste espaço de formação foi possível criar um ambiente acolhedor que possibilitasse aos professores expressar seus posicionamentos frente às questões referentes ao ensino da língua e à Educação como um todo. Vale a pena aqui, contarmos, mesmo que de forma sucinta, como se deu este movimento de disputa pelo objeto discursivo e assunção da autoria.

Dentre as várias discussões promovidas pelo grupo e coordenadas por Pacífico, destacamos as análises voltadas ao material didático utilizado pelos professores em sala de aula. A partir das reflexões suscitadas pelas análises dos materiais didáticos, foi possível perceber que os professores muitas vezes não possuíam um momento ou um espaço para refletir a aplicação deste material em sala de aula, nem as suas implicações no aprendizado

dos alunos. Assim, mediante um movimento de ressignificação de suas vivências pedagógicas e apropriação de conhecimento teórico, os professores puderam rever suas práticas e se atentar aos sentidos que circulam no material didático presente em muitas das instituições escolares e que alguns professores do grupo utilizam no preparo de suas aulas.

Ao analisarem o material didático, os professores do grupo se deslocaram por diferentes posições, assumiram o lugar de professores, pesquisadores e alunos, puderam não só refletir sobre a aplicação do material, mas interpretar e criticar, pensar a partir de um lugar de autoridade que lhes possibilitou sair da posição de consumidores do livro (CORACINI, 1999) e assumir a posição de promotores de conhecimento.

Nesse deslocamento de posição, desencadeado a partir de um olhar crítico sobre os sentidos produzidos pelo material didático, que antes permaneciam naturalizados pelo sujeito-professor, foi possível aos mesmos tornarem-se analistas do funcionamento desse material e as suas implicações, sustentados por gestos de interpretação que permitiram o acesso ao espaço autoral, muitas vezes negado a esses sujeitos.

Diante dessa nova possibilidade, os professores puderam se posicionar como autores dos seus discursos, em um espaço propício à prática da autoria, no qual suas vozes não só foram ouvidas como escritas e publicadas. Assim, toda essa dinâmica envolvendo práticas, teorias, análises e pesquisa, promovida pelo CADEP, permitiu a este grupo de professores assumir a posição de autores e culminou com a publicação do livro: “**Professor e autoria: interpretações sobre o Ler e Escrever**”, que analisa o material didático trabalhado em muitas escolas do Estado de São Paulo.

2.3 Os sentidos da memória na constituição da identidade

Refletindo sobre a função-autor, podemos dizer que esta posição exige que o sujeito-professor ocupe um lugar sócio-histórico-ideológico que requer uma memória, assumindo eventos interpretativos que considerem também o outro, não somente o outro empírico, mas também a exterioridade constitutiva da linguagem que afeta a construção dos sentidos. Diante dessa visão, o professor deve se posicionar não só como autor, mas necessariamente, como leitor, ocupando o lugar de ouvinte-leitor do seu próprio discurso e abrindo espaço para que outros ouvintes interpretem o seu dizer.

Lembrando que, de acordo com a AD, o sujeito discursivo é compreendido a partir do espaço social e ideológico no qual se dá a sua existência, enfatizamos a importância de considerar o lugar de onde ecoa a voz do sujeito-professor. Partindo dessa perspectiva discursiva e refletindo sobre esse sujeito discursivo, Fernandes (2005, p.34) afirma que: “A voz desse sujeito revela o lugar social; logo, expressa um conjunto de outras vozes integrantes de dada realidade social; de sua voz ecoam as vozes constitutivas e/ou integrantes desse lugar sócio-histórico.” Assim, o lugar discursivo que o sujeito-professor ocupa só pode ser significado a partir do lugar sócio-histórico que assume.

Assumir a responsabilidade pelo dizer é ocupar uma posição sócio-histórico-ideológica que necessariamente leva o sujeito-professor a trabalhar com a memória discursiva. Cabe, aqui, destacarmos o que entendemos por memória, em consonância com a nossa filiação teórica. Segundo Pêcheux (2007), a memória não consiste em um reservatório preenchido por um conteúdo imóvel e homogêneo, pelo contrário, ela caracteriza-se pela mobilidade, deslocamentos e retomadas que geram disjunções e conflitos de regularização. A memória trabalha com desdobramentos e veicula implícitos que partem do já-dito e que retornam ao discurso sob o efeito de paráfrase, esquecimentos e retomadas.

Consideramos relevante apresentar como Pêcheux construiu os conceitos de memória e interdiscurso. De acordo com Malidier (2003), a obra que inaugurou os conceitos da AD pecheutiana foi a *Análise Automática do Discurso* (1969) que procurou abordar o processo de produção dos discursos, a partir de uma concepção de língua entendida como uma maquinaria constituída por regularidades. Nesse momento, temos apenas o começo do que seria o

brilhante percurso teórico realizado por Pêcheux, que abrange três grandes épocas, nas quais os conceitos foram sendo delineados e ganharam força. Dentre estes conceitos pretendemos dar ênfase à trajetória histórica, especialmente do interdiscurso e da memória discursiva, conceitos os quais trataremos aqui.

Vamos iniciar nossas reflexões pelo conceito de memória discursiva, por se tratar de um conceito mais abrangente que completa o conceito de interdiscurso, pois considera uma exterioridade histórica que recupera diferentes temporalidades. Para a formulação de tal conceito, Pêcheux segue a perspectiva de Foucault, a partir da leitura de *Arqueologia do Saber*, como pontua Maldidier (2003). De acordo com esta perspectiva, a memória discursiva é considerada um espaço de desdobramentos, deslocamentos, conflitos e retomadas, um espaço de instabilidade, marcado pela opacidade.

Dessa forma, podemos pontuar que, assim como a linguagem e a identidade, a memória também é opaca e constitui os discursos e a subjetividade do sujeito-professor. A memória discursiva lida com acontecimentos históricos externos que se inscrevem internamente e, por isso, tornam-se parte integrante da identidade do sujeito. O fato é que a memória discursiva constitui a identidade do sujeito-professor ao mesmo tempo em que é formada pelas marcas de subjetividade que o singularizam.

Temos, então, que, esse sujeito singular e social constitui-se pelo outro sócio-histórico-ideológico presente na memória discursiva e a partir daí forma os processos identitários que o tornam singular e marcam o seu posicionamento no discurso. Pêcheux (2007, p.56) nos chama atenção a esse outro existente na memória: “É o fato de que exista assim o outro interno em toda memória é, a meu ver, a marca do real histórico como remissão necessária ao outro exterior, quer dizer, ao real histórico como causa do fato de que nenhuma memória pode ser um frasco sem exterior.”

Decorre daí que a identidade do sujeito-professor também é formada por esse real histórico a que se refere Pêcheux (2007), pela exterioridade histórica existente na memória discursiva, pelo já lá que retorna ou é esquecido. Enfim, a identidade do professor, assim como a linguagem, também é afetada pela memória discursiva, pelas identificações que o sujeito produziu ao longo da sua vida e ainda produz com o outro exterior.

Cabe destacarmos que, para a AD, o sentido de memória desloca-se da ideia de resgate de lembranças de acontecimentos vivenciados pelo sujeito em sua experiência cotidiana, para

a relação do sujeito com o dizer. No domínio discursivo, o importante é analisarmos o posicionamento do sujeito e os aspectos sócio-histórico-ideológicos que constituem seus dizeres.

Em nossa pesquisa bibliográfica, tivemos acesso a vários autores que também se debruçam sobre os conceitos de interdiscurso e memória, os quais representam posicionamentos teóricos frente aos processos sócio-histórico-ideológicos que afetam os discursos; logo, entendemos que o diálogo com esses autores pode contribuir para um melhor entendimento acerca dessas questões, uma vez que, em alguns trabalhos, encontramos o conceito de interdiscurso utilizado como sinônimo de memória discursiva, apagando neste caso que Pêcheux primeiro pensou o conceito de interdiscurso em “Semântica e Discurso” e depois apresentou o conceito de memória discursiva em “Papel da memória”. É a partir desses olhares que pretendemos tecer nossas discussões e no entrecruzar de diferentes fios enriquecermos nossos estudos.

Dessa forma, consideramos relevante pontuarmos outra distinção referente à memória, que diz respeito à memória institucional e à memória discursiva. De acordo com Coracini (2011), a memória institucional (instituições escolar, religiosa, jurídica, entre outras) apresenta uma função mais voltada ao resgate de lembranças, para evocar e reforçar determinados valores, acontecimentos e fatos. Isso não quer dizer que essa memória se mantém inalterável, mas, embora exista o desejo de se preservar a estabilidade institucional, ela é afetada pela interpretação. A ilusão de permanência do mesmo caracteriza a memória institucional.

Apoiados pelas reflexões de Orlandi (1996a) e pensando o arquivo como memória institucional, enfatizamos a importância de nos atentarmos para a maneira como o arquivo se organiza no espaço histórico. Para tanto, ancoramos nossa discussão em outro autor, Foucault (2008, p. 147), que afirma:

Mas o arquivo é, também, o que faz com que todas as coisas ditas não se acumulem indefinidamente em uma massa amorfa, não se inscrevam, tampouco, em uma linearidade sem ruptura e não desapareçam ao simples acaso de acidentes externos, mas que se agrupem em figuras distintas, se componham umas com as outras segundo relações múltiplas, se mantenham ou se esfumem segundo regularidades específicas; ele é o que faz com que não recuem no mesmo ritmo que o tempo, mas que as que brilham muito

forte como estrelas próximas venham até nós, na verdade de muito longe, quando outras contemporâneas já estão extremamente pálidas.

Essa noção de arquivo, apresentada por Foucault (2008), dá-nos a ideia de algo móvel e indescritível em sua totalidade, que não se reduz a um amontoado de informações acumuladas historicamente, mas que estabelece relações com o presente por meio de fragmentos, recortes que coexistem em nosso arquivo interior e que vêm à tona num movimento de singularidade. Embora a noção de arquivo nos traga uma sensação de proximidade, ela carrega toda alteridade que a constitui e que está fora de nós, ao mesmo tempo que nos delimita ao espaço do outro. A existência do arquivo se instaura no limiar que separa o que faz parte da nossa prática discursiva do que não conseguimos mais dizer, do que se situa na exterioridade da nossa própria linguagem. É nesse encontro com a alteridade que a subjetividade se mostra como diferença e a interpretação do arquivo se torna possível.

Em vista disso, podemos dizer que, em consonância com Orlandi (1997b), a memória institucional, compreendida aqui como arquivo, também apresenta um trabalho social de interpretação, que envolve os enunciados. Para Pêcheux (1997b, p.56), o arquivo, "entendido em sentido amplo como um campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão", compreende esse trabalho social e se dá a partir de um trabalho de leitura que se encontra no jogo discursivo da linguagem, materializado na história. O autor (idem) nos alerta que, em tal trabalho, há uma divisão social que separa os que têm o direito de interpretar daqueles que apenas sustentam a interpretação, com vistas à estabilização do dizer histórico. A nosso ver, é papel do sujeito-professor reconhecer a pluralidade dos gestos de leitura que marcam o espaço possível das leituras do arquivo e abrir caminhos para os alunos percorrê-las.

Somos envolvidos pela multiplicidade de enunciados que o trabalho de leitura do arquivo nos possibilita engendrar e que, de um modo particular, leva-nos a estabelecer identidade com este ou aquele acontecimento, fato ou valor, fora do nosso "eu", mas que, concomitantemente, constitui a nossa subjetividade. A noção discursiva de arquivo nos permite trabalhar com os gestos de interpretação e com o trabalho histórico da constituição da interpretação, ligados à memória discursiva.

Falar de memória discursiva, em AD, conduz-nos a falar de interdiscurso. Em "Semântica e Discurso", Pêcheux (1995) marca a formulação do conceito de interdiscurso,

seguindo a linha althusseriana do "todo complexo a dominante" que considera as complexas relações das formações discursivas e ideológicas intrincadas no interdiscurso. Assim, temos que a interpelação do indivíduo em sujeito, por meio da ideologia, se faz no discurso e produz a identificação do sujeito à formação discursiva que o constitui e o domina, ao mesmo tempo em que é composta por elementos do interdiscurso.

Ainda de acordo com o autor (*idem*), o interdiscurso ancora-se em dizeres outros que definem o dizível. Estes dizeres se expressam no intradiscurso a partir do já-dito e se apresentam, conforme Authier-Revuz (1992), sob a forma da heterogeneidade constitutiva, ou seja, como parte constitutiva dos sujeitos e discursos, já que se trata de múltiplas e diferentes vozes sociais compondo uma única voz. Interessante destacarmos também, no interdiscurso, a presença da heterogeneidade mostrada que, ainda de acordo com autora (*idem*), aparece no discurso de maneira explícita.

É mediante o interdiscurso que o sujeito tem acesso à exterioridade discursiva que materializa o discurso de maneira objetiva. Por sua vez, o efeito da exterioridade, como destaca Orlandi (1996a), é que possibilita a relação discursiva entre real e realidade. Segundo a autora (*idem*), o real se refere às condições materiais do discurso determinadas historicamente. Enquanto a realidade diz respeito às relações imaginárias que os sujeitos estabelecem com essas determinações.

De acordo com a perspectiva discursiva, a noção de memória discursiva traz à baila o esquecimento e a evocação. Ao mesmo tempo em que o discurso pode apresentar intertextualidade e citações, evocando de maneira explícita o dizer do outro, ele é carregado por outros dizeres que são apagados, esquecidos, silenciando, assim, sentidos outros e criando no sujeito a ilusão de ser a origem do seu dizer. Esse esquecimento (PECHEUX, 1995) ocorre no nível inconsciente e nos leva a retomar a constituição da própria subjetividade.

Para o sujeito inscrever o seu dizer, ele necessita se apoiar na memória discursiva, no repetível histórico, a fim de historicizar o seu dizer. Ao historicizar o seu dizer, o sujeito, a partir do repetível histórico, coloca-se como autor e produz eventos interpretativos que se sustentam no já-dito. Retomamos aí a importância do interdiscurso para construção da identidade do sujeito-professor com a linguagem escrita. Assim como o interdiscurso assume um papel relevante no processo identitário do sujeito-professor, pois as vozes que o constituem formam a sua subjetividade e influenciam no seu relacionamento com a linguagem escrita.

Isso ocorre porque a rede de filiações presente na memória discursiva faz com que a história se inscreva na língua e esta signifique. Esse dizer sustentado em outras formulações já-ditas, mas esquecidas, constroem, segundo Orlandi (1996a), uma história dos sentidos. Sobre essas relações, concordamos com a afirmação de Orlandi (1996a, p.71-72) que diz:

Toda fala resulta assim de um efeito de sustentação no já dito que, por sua vez, só funciona quando as vozes que poderiam identificar em cada formulação particular se apagam e trazem o sentido para o regime do anonimato e da universalidade. Ilusão de que o sentido nasce ali, não tem história. Esse é um silenciamento necessário, inconsciente, constitutivo para que o sujeito estabeleça posição, o lugar de seu dizer possível. Dessa ilusão resulta o movimento dos sentidos: eles não retornam apenas, eles se transformam, eles deslocam seu lugar na rede de filiações históricas, eles se projetam em novos sentidos.

O silenciamento necessário a que se refere Orlandi (idem) diz respeito ao silêncio como matéria significativa do discurso, pois constitui a linguagem e a significa na medida em que coloca em movimento processos de significação que acabam por produzir uma linguagem caracterizada por sua incompletude. Embora o silêncio não seja interpretável, ele é compreensível e envolve, também, os sujeitos e os sentidos, pois é possível compreender os processos de significação que ele suscita.

É importante destacar que a relação entre linguagem e silêncio não acontece no vazio, pois ocorre no movimento dos sentidos, entre o dito e o não dito. É na circulação dos sentidos que se dá a significação. Essa realidade significativa também ocorre no deslocamento do dizer, já que torna possível ao sujeito perceber que um discurso se remete a outro e que eles se enlaçam numa rede discursiva tecida por uma multiplicidade de interdiscursos.

Diferentemente do silêncio constitutivo que, de acordo com Orlandi (1997a), é necessário para que o sujeito se posicione e ocupe o lugar de onde fala, movimentando identidade e sentidos e se deslocando por diversas filiações históricas, o silenciamento que é, geralmente, praticado pela escola, não colabora para a construção de sentidos por parte dos sujeitos-escolares; pelo contrário, interdita a sua circulação pelas formações discursivas, impedindo que ocorra um trabalho histórico do sentido alicerçado por diferentes memórias discursivas, pois o acesso ao processo de significação é negado ao sujeito quando impera o silenciamento.

Esse tipo de política de silêncio, adotada por grande parte das instituições escolares, denominada por Orlandi (1997a, p.107) de censura, interdita a inscrição do sujeito em determinadas formações discursivas e o impede de ter acesso a inúmeros interdiscursos. Assim, o sujeito é limitado a circular em regiões específicas, conforme a posição que lhe é imposta. A partir dessa ausência de movimento pelas diversas posições discursivas possíveis e a outros dizeres, o sujeito se vê refém da relação empobrecida que estabelece com o dizível e tem o seu movimento identitário também afetado, pois lhe é negado identificar-se com outras regiões do dizer pelas quais ele poderia significar-se socialmente.

Notamos que a censura a determinados interdiscursos ainda predomina na maioria das escolas, sendo representada pela figura do sujeito-professor e/ou pelo livro didático. À medida que o sujeito-professor limita o acesso do aluno a outros dizeres passíveis de interpretação e se posiciona como único detentor do referente discursivo e, conseqüentemente, do sentido produzido, que também acredita ser único, impede o aluno de se inscrever em determinadas formações discursivas, ocorrendo, assim, um processo de silenciamento. Esse silenciamento afeta também a identidade do aluno enquanto sujeito de/na linguagem, já que este se vê impedido de inscrever-se em determinada formação discursiva na qual suas palavras poderiam ter determinado sentido e resultariam em um processo de identificação.

Esse tipo de relação de interdição e imposição de sentidos prefigura uma relação de poder que se caracteriza também por uma relação assimétrica entre sujeito-professor e aluno, sendo o silenciamento, produto da censura, o instrumento mais utilizado para essa prática. Ao praticar o silenciamento dos alunos, o sujeito-professor interfere de maneira direta no movimento histórico e social do sentido, assim como, nos processos de identificação e constituição que produzem os sujeitos-alunos, pois provoca tanto a interdição aos possíveis sentidos como a própria negação da identidade do outro.

Julgamos importante pensar no silenciamento provocado no dizer dos alunos, pois a nosso ver há uma circularidade no processo pedagógico, isto é, o aluno ocupando essa posição de sujeito durante os anos escolares e "aprendendo" que deve repetir os sentidos autorizados pelo professor e pelo livro didático constrói um imaginário para a posição sujeito-professor e quando escolhe a docência como profissão tende a reproduzir a prática pedagógica a qual vivenciou. Isso não significa que estamos defendendo um determinismo, pois como nossas análises mostrarão os professores se sentirão autorizados a produzir o seu discurso quando lhe for oferecido espaço discursivo que sustente sua autoria.

Ainda sobre o processo de interdição do sujeito ao acesso a outros dizeres que ocorre com frequência no espaço escolar, retomamos os escritos de Pereira (2011) sobre o processo de reificação da escrita. O autor (*idem*) ressalta a escolarização como sendo um processo que exemplifica muito bem a interdição do sujeito a esses outros lugares discursivos. Isso ocorre, na medida em que, no espaço escolar, há uma determinação de dizeres que segue os sentidos dominantes e aprisiona o sujeito a repetir um único sentido, promovendo a instauração de efeitos discursivos que se caracterizam pela deriva, dispersão e paráfrase. Nessas condições, impõe-se um arquivo legitimado e nega-se ao sujeito o acesso aos demais arquivos. Essa interdição ao arquivo é reforçada não só pela legitimação de um arquivo dominante, mas também pela legitimação de um código dominante, no caso a escrita. Assim, a escrita torna-se um objeto que perpetua a dominação e afeta as condições de interpretação, pois nega ao sujeito as possibilidades de singularidade e interpretação presentes também nas lacunas da oralidade. Como objeto, a escrita é esvaziada dos seus aspectos sócio-histórico-ideológicos, sofre o processo de reificação e nega ao sujeito o lugar de intérprete de sentidos outros que lhe permitam significar seu próprio dizer.

Em contraposição a essa ideia de escrita esvaziada dos aspectos sócio-histórico-ideológicos que a constituem, temos outros lugares discursivos, alicerçados em um paradigma indiciário que considera as marcas linguísticas como pistas que perpassam a tessitura textual, a heterogeneidade constitutiva da linguagem, a incompletude e opacidade da língua. Entretanto, a circulação desses outros dizeres ainda é restrita. São muitos os sujeitos que têm o acesso negado a esses outros lugares discursivos e, como consequência, também são impedidos de interpretar.

Diante dessas considerações, entendemos que quando o processo de escolarização impõe ao sujeito um único arquivo legitimado, negando a este o acesso a outros dizeres, transforma a escola num espaço desfavorável à interpretação, logo, em um ambiente que também não oferece condições de trabalhar com a assunção da autoria, nem com o processo de identificação do sujeito com outros dizeres. Como consequência, o sujeito fica impedido de se identificar, inclusive com o seu dizer, pois a constituição deste também sofre a retaliação causada pela interdição.

3 IDENTIDADE E ESCRITA: A RELAÇÃO DO “EU” COM O OUTRO

A procura da própria palavra é,
de fato, procura da palavra
precisamente não minha
mas de uma palavra
maior que eu mesmo
(Mikhail Bakhtin)

O processo de escrita traz em si inúmeros processos que se confundem e se relacionam em busca de uma completude sempre inatingível, encontros da língua com o “eu”, do discurso com a subjetividade, dos sentidos com a identidade. Nesse movimento de (re)construção constante e por isso inacabada, encontra-se o sujeito-professor em busca de si, de gestos interpretativos que revelem sua identidade, de dizeres que o inscrevam na história. Lidar com a incompletude e com essa constante falta que nos constitui não é tarefa fácil, somos ora sujeitos ora assujeitados pela história, desse modo, o sujeito-professor enfrenta esse conflito ao produzir seu discurso escrito e se depara com escolhas que implicam ao mesmo tempo atos de singularidades e atos sociais.

O sujeito se inscreve em uma formação discursiva, por meio do processo de identificação, de maneira “natural”, afetado pela ideologia, a fim de produzir sentidos como se estes fossem transparentes. A identificação ocorre quando o sujeito se reconhece no sentido que produz, mesmo que o movimento de interpretação permaneça encoberto, a identidade com o sentido se faz presente. Nesse movimento de reconhecimento e identificação com sentidos que circulam nas várias formações discursivas e ideológicas que afetam e constituem sujeito e discurso, a alteridade assume um importante papel, pois é a partir de outros dizeres e sentidos que o sujeito constrói o seu discurso e se identifica ou não com ele.

Pensando na relação entre alteridade e identidade, vemo-nos atraídos pela dialética do discurso, o plural e o singular que movimentam a produção de sentidos e significam o dizer. É a partir dessa relação dialética, que o “eu” e o outro/Outro se aproximam e tornam-se responsáveis pela produção do discurso. É na multiplicidade, no deslocar do “eu” em direção ao outro/Outro que a identificação se movimenta. Perceber essa relação possibilita ao sujeito transpor a dimensão imaginária de uma identidade fixa e estável e, mediante gestos de interpretação, notar o movimento constante, tanto do que lhe é singular como do social que o constitui. A identidade ilusoriamente imutável, dessa forma, sofre inúmeras transformações

decorrentes do contato do sujeito com a alteridade que o cerca, assim temos que o outro/Outro constantemente desestabiliza o “eu” e se torna outro interno, constituindo uma identidade caracterizada pelo mover dos sentidos.

Esse movimento social dos sentidos abre espaço não só para a assunção da subjetividade no discurso, mas também cria condições para que o sujeito produza gestos de interpretação. Notamos, assim, que a interpretação resulta da relação do sujeito com o que é exterior à língua, o que se encontra na sua materialidade. Sob essas condições, o sujeito é atraído pela força da materialidade do texto e num gesto de autoria produz sentidos que são constituídos historicamente e que também o constituem, formando processos identitários e possibilitando a interpretação. Assim, temos que a interpretação constitui-se na história e não fora dela, pois “o gesto de interpretação, fora da história, não é formulação (é fórmula), não é re-significação (é rearranjo)”. (ORLANDI 1996a, p.17)

Essa afirmação nos faz refletir sobre os sujeitos da nossa pesquisa. Para o sujeito-professor produzir sentidos construídos historicamente, é preciso que ele rompa com as formações imaginárias e ideológicas que o aprisionam e o fazem repetir fórmulas do passado frente ao desafio de “re-significar” a sua própria identidade. Por meio de rearranjos “sem” significação, muitas vezes, o sujeito-professor tolhe o gesto de autoria, por não se sentir apto a ocupar esse lugar. Em meio a fórmulas e rearranjos, o sujeito-professor que não consegue se desvencilhar das amarras que o fixam a um único sentido possível reproduz essas condições aos alunos, impossibilitando suas inscrições em inúmeras formulações possíveis.

Contrariando essa visão, acreditamos numa prática pedagógica voltada para interpretação na história, mediante a qual o sujeito-professor pode ocupar a função de autor e historicizar seu dizer, pois como destaca Orlandi (1996a), a função-autor se realiza sempre que o sujeito se coloca como origem do dizer e busca produzir uma unidade de texto, coerente, progressiva, não contraditória, com um fechamento e que apresenta um dizer comum ao mesmo tempo constituído por uma responsabilidade social. O que significa que o autor, ao assumir esta posição, produz um evento interpretativo, que sofre o efeito da historicidade por meio do interdiscurso. Diante dessa definição de autor, entendemos que o sujeito-professor não só é capaz como deve assumir a responsabilidade social pelo seu dizer e disponibilizar em sala de aula um lugar para que os alunos também assumam essa responsabilidade.

Com isso, temos que, quando o sujeito-professor se coloca como responsável pelo seu discurso, reconhecendo a incompletude da linguagem, ele assume o gesto de interpretação e autoria a partir da relação com o outro (da linguagem e da história) e permite que essa relação

reverberar em sala de aula. Assim, torna-se possível criar condições favoráveis, nas quais outros sujeitos, no caso os alunos, ocupem o lugar de autores a partir da disponibilização por parte do sujeito-professor de um lugar possível de interpretação. Nessas condições, podemos dizer que “o autor se produz pela possibilidade de um gesto de interpretação que lhe corresponde e que vem “de fora”.” (ORLANDI 1996a, p.75).

Dessa forma, acreditamos que, para o sujeito-professor assumir a função-autor, é necessário que se posicione de maneira sócio-histórico-ideológica e produza eventos interpretativos que considerem também o outro/Outro, através de uma postura de leitor que o coloca como ouvinte/leitor do seu próprio discurso. Convém alertarmos que o sujeito discursivo, no caso o sujeito-professor, não é compreendido em sua individualidade, mas segundo um dado momento histórico, a partir do espaço social e ideológico em que se dá a sua existência. Existência marcada por um conjunto de vozes que revelam o lugar sócio-histórico que o sujeito ocupa.

Nesse sentido, podemos compreender o sujeito discursivo como sendo polifônico, na medida em que o sujeito é atravessado por discursos constituídos por vozes diversas que se entrelaçam e resultam da interação social, como também estabelecem relações sociais. É nas relações sociais que se formam os processos identitários do sujeito com a escrita. Então, temos que a identidade é um processo que se constitui na relação com o outro, assim como a construção dos processos identitários com a linguagem também se dá no plano das relações sociais, uma vez que é na relação com o outro que o sujeito torna-se consciente de si e também do outro.

Diante disso, somos autorizados a pensar a linguagem como instrumento importante na construção da identidade do sujeito, pois é responsável pela sua inserção no mundo simbólico e subjetivo. Logo, temos que, se o sujeito se identifica pela e na linguagem, quando esta não lhe é familiar, o processo de identificação é prejudicado, provocando no sujeito um sentimento de estranhamento que pode levá-lo a não se reconhecer no seu dizer. A partir do momento que o sujeito não se reconhece no próprio discurso, não se identificando com a sua escrita, constrói-se uma barreira que dificulta a instauração da autoria, pois o sujeito não se reconhece como autor de um discurso que lhe é estranho e disso decorre um processo de desautorização do seu dizer.

Pensando que este lugar de autor só poderá ser ocupado na medida em que o sujeito se responsabiliza pelo seu discurso, entendemos que, para tanto, faz-se também necessário que o sujeito se identifique com os sentidos que coloca em curso para assumir a responsabilidade de produzi-los e a escolha de silenciar outros tantos, pois, do contrário, torna-se impossível

identificar-se com o discurso produzido; neste caso, o sujeito não consegue assumir a função-autor, pois identidade e autoria caminham juntas nesse processo de responsabilização pelo dizer.

Nossa experiência como professora e pesquisadora nos mostra que, em geral, os sujeitos-professores apresentam uma grande resistência em construir discursos escritos, por não se identificarem com este tipo de linguagem, seja pelas dificuldades que apresentam em dominar suas regras, seja pelas formações imaginárias e ideológicas que os constituem e não os autorizam a ocupar o lugar de poder escrever, enfim, o que nos chama atenção, é que esta falta de identificação com a escrita prejudica a assunção de autoria em sua produção escrita e, conseqüentemente, afetará o desenvolvimento de um trabalho em sala de aula de produção de textos escritos com autoria dos alunos.

Desse modo, entendemos que a constituição da identidade do sujeito e da sua identificação com a linguagem ocorre no decorrer da sua vida e é marcada por vários eventos significativos que se constituem na sua relação com a alteridade, construindo formações imaginárias e ideológicas múltiplas e heterogêneas que afetam sua subjetividade e produção escrita.

Procuramos, neste trabalho, investigar como se dá a identificação do sujeito-professor com a linguagem escrita e quais as marcas linguísticas que indiciam que o sujeito-professor se identifica ou não com a sua produção. Os sujeitos-professores produzem seus discursos a partir das formações imaginárias e ideológicas que os constituem e que se refletem na sua identidade como professores e autores de discursos escritos. Desse modo, também ficaremos atentos, nas análises, por quais formações imaginárias e ideológicas esses sujeitos são envolvidos.

3.1 *Corpus* discursivo: o (dis)curso dos sentidos

Para nossas análises, utilizamos como instrumento de coleta de dados textos dissertativo-argumentativos de um grupo de professores do Ensino Fundamental que trabalham com os anos iniciais e atuam no ensino público em Ribeirão Preto. Eles integram o Centro de Aprendizagem da Docência dos Egressos de Pedagogia (CADEP), que consiste em um espaço de estudo e discussões sobre aprendizagem, oferecido pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP.

Este grupo tem como objetivo dar apoio aos docentes em início de carreira do curso de Pedagogia da FFCLRP, atendendo à demanda apresentada por eles nas diversas dimensões que configuram a prática pedagógica; todavia, não se restringe aos egressos da USP, pois atende aos docentes da rede pública que procuram um espaço para discussão e estudo das questões pedagógicas. Os encontros são quinzenais, com duração de três horas (das 19h30min às 22h30min) e ocorrem no Laboratório Pedagógico Paulo Freire da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da USP. O grupo é coordenado pelas Profas. Dra. Elaine Sampaio Araújo, coordenadora da Oficina Pedagógica de Matemática e Dra. Soraya Maria Romano Pacífico, responsável por coordenar a Oficina Pedagógica de Língua Portuguesa.

Para a coleta de nosso *corpus*, optamos por trabalhar com o grupo de professores que participa da Oficina Pedagógica de Língua Portuguesa, devido à proximidade com o nosso objeto de estudo, no caso a linguagem escrita. Além disso, consideramos que o fato de esses sujeitos-professores, ao participarem especificamente desse grupo voltado para o estudo do ensino da Língua Portuguesa, implicaria certo grau de interesse em aprofundar o seu conhecimento sobre o ensino da língua. Dessa forma, se nos atentarmos à temática da nossa proposta de pesquisa, esse dado se torna importante ao considerarmos a busca do sujeito por uma possível correspondência de identidade com a própria língua materna, a fim de melhorar a sua atuação no ensino da mesma para seus alunos.

Ainda sobre o grupo de professores, destacamos que se trata de um grupo bastante heterogêneo quanto à idade, ao tempo de serviço e à formação profissional. No momento em que apresentamos a proposta de pesquisa, participavam do grupo doze sujeitos. Alguns atuam somente na rede estadual, outros acumulam cargo com a rede municipal e particular; todavia, todos trabalham com alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental da rede pública e, de certa forma, com uma clientela de alunos semelhante e com o processo de alfabetização. Consideramos importante enfatizar estes dados, pois de acordo com a linha teórica que fundamentam nossa pesquisa, devemos nos atentar às condições de produção do discurso, sua exterioridade, as quais incluem os sujeitos e a situação de produção dos discursos.

No que diz respeito às condições de produção dos discursos escritos pelos sujeitos-professores, apresentamos a nossa proposta de pesquisa em um dos encontros do grupo, sendo que a apresentação possuía prévia autorização da professora coordenadora e responsável pelo grupo. Explicamos o objetivo da pesquisa, a saber, investigar a identificação do sujeito-professor com a escrita e analisar as marcas linguísticas presentes no texto. Solicitamos a

escrita de textos dissertativo-argumentativos sobre o tema Educação, tendo como referência recortes de textos literários. Nesse encontro, também, apresentamos os textos de referência para que os professores escrevessem suas produções. Importante pontuarmos que todos os professores presentes concordaram em participar da pesquisa e que, posteriormente, aos sujeitos que entregaram suas produções, sete professores ao todo, foi entregue um Termo de Consentimento³, a fim de que autorizassem a análise e publicação dos dados do *corpus* no presente trabalho.

Quanto aos textos selecionados para a leitura pelos professores, dada a relevância da leitura literária para o professor, selecionamos os seguintes textos literários: “Educação pela pedra”, de João Cabral de Melo Neto e recortes da obra “Doidinho”, de José Lins do Rego (ambos em anexo). Tal escolha se deve ao fato de que são obras literárias que tratam sobre a temática da Educação de maneira singular. Além disso, destacamos a importância do professor ter contato com a literatura a fim de que ofereça condições para que os alunos também desfrutem dela.

Cumpramos destacar também que o texto literário apresenta uma multiplicidade de ideias e interpretações que abrem possibilidades ao sujeito-leitor de instaurar novos sentidos e sítios de interpretação, a fim de polemizar os textos lidos e produzidos. Assim, o texto literário, segundo Bragatto Filho (1995), diferentemente de um texto considerado utilitário, não possui *a priori* uma função definida, mas abre espaço ao leitor de dialogar com o mesmo e atribuir inúmeras possibilidades de funções. Por isso, pensando no posicionamento do sujeito-professor como leitor, sentimos a necessidade de oferecer este tipo de texto como arquivo, a fim de proporcionar-lhe um espaço de identificação com a literatura que lhe permitisse entregar-se a ela e tecer o novo.

Ainda pensando nas condições de produção dos textos, eles foram produzidos pelos professores no lugar e momento que considerassem mais oportunos. Não foi estipulado um espaço e tempo específicos dentro do grupo para que isso ocorresse, marcamos somente o prazo de entrega das produções que foi de sessenta dias após a apresentação da proposta de pesquisa ao grupo. Isso porque, de acordo com nossa experiência profissional e acadêmica, entendemos que diante de um pedido de produção de um texto, num curto espaço de tempo, o professor pode sentir-se pressionado, o que poderia afetar negativamente a elaboração do seu

³ O Termo de Consentimento entregue aos sujeitos-professores que cordialmente participaram da nossa pesquisa encontra-se em anexo.

discurso e comprometer o processo de identificação com a escrita, especialmente por se tratar de uma produção que seria objeto de pesquisa.

Sobre o tipo de texto solicitado, diferentemente do nosso trabalho de conclusão de curso, nesta pesquisa pedimos aos professores que produzissem textos dissertativo-argumentativos, visto que como já falamos anteriormente, exige do sujeito uma implicação maior no que tange à construção de argumentos que sustentem seu ponto de vista.

É importante salientar que ao analisarmos o *corpus* coletado, interessa-nos privilegiar os sentidos produzidos em decorrência da inscrição dos sujeitos em dadas condições sócio-históricas e ideológicas, por meio de pistas que indiciam as relações do dizer com sua exterioridade e com as condições de produção. Para tanto, sustentaremos nossas análises no paradigma indiciário de Ginzburg (1980) que considera que os sentidos podem ser interpretados através de marcas, no nosso caso, linguísticas, que são consideradas como pistas, indícios importantes para o analista do discurso. Temos que essas marcas indiciam possíveis significados que perpassam a tessitura textual. Para Ginzburg (in Orlandi, 1993, p.54):

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

Para as análises, trabalhamos com recortes que, segundo Orlandi (1996b), são fragmentos de situações discursivas, que levam em consideração os interlocutores e as condições de produção, além de colocar em circulação significados que, muitas vezes, não estão explicitados no discurso, mas que se relacionam à situação de interlocução e produção de sentidos. Além disso, a autora também destaca que a ideia de recorte está relacionada à noção de polissemia e não de mera informação; sendo assim, o recorte transcende o significado das palavras.

Vale salientar que a ideia de recorte funciona como uma unidade de significação. Por isso, não se trata de uma segmentação do texto, mas uma unidade de significação que se relaciona com o todo, que é o próprio texto. Essa relação com o *continuum* não só se faz presente, como é necessária, pois no texto temos as situações discursivas que o constituem.

Então, podemos dizer que os recortes levam em consideração as situações discursivas que envolvem a produção do texto e se remetem ao contexto sócio-histórico, cultural, situação de interlocução e ideologia que interpela os sujeitos.

Mediante os recortes dos textos produzidos pelos sujeitos-professores e as marcas linguísticas ali presentes, poderemos perceber de que lugar eles estruturam o seu dizer, pois é a partir dessa posição imaginária que o discurso se produz e os efeitos de sentidos são criados; portanto, poderemos destacar quais sentidos foram privilegiados e/ou naturalizados pelos sujeitos desta pesquisa e quais as marcas linguísticas que indiciam ou não a identificação do sujeito com o seu discurso escrito.

Diante dessas considerações, realizaremos as análises dos textos escritos pelos professores, em consonância com os pressupostos teóricos da Análise do Discurso, a fim de verificarmos a identificação com a linguagem, presente ou não em seus discursos, nos desvãos das palavras, nas brechas do dizer, na inextricável relação do dito com o não dito, no silêncio que perpassa o dizer, pois segundo Orlandi (1997b), falar é, também, calar.

4 SOBRE AS ANÁLISES DO *CORPUS*

Não se é escritor
por ter escolhido
dizer certas coisas,
mas sim pela forma
como as dizemos
(Jean-Paul Sartre)

Antes de iniciarmos as análises, consideramos importante ressaltar que, ao solicitarmos aos professores que escrevessem textos dissertativo-argumentativos, tínhamos a hipótese de que não encontraríamos muitos indícios de traços de subjetividade nas produções, pois muitos sujeitos ainda são envolvidos por formações imaginárias e ideológicas que sustentam que o texto dissertativo-argumentativo caracteriza-se pela sua objetividade, no qual não se permite circularem sentidos que demonstrem marcas da subjetividade. De fato, na maioria dos textos, os sujeitos-professores procuraram controlar esses sentidos, mas por se tratar de um assunto que lhes é familiar como a Educação, temática com a qual possuem uma filiação identitária, esse movimento de tentativa de construir um discurso objetivo mostrou-se de forma esburacada, pois já que a identidade é porosa, ela escapa ao controle do sujeito, independentemente do gênero textual que se está produzindo.

Outra questão que nos chamou a atenção diz respeito à estrutura dos textos. Por se tratarem de textos produzidos por sujeitos-professores que mantêm o vínculo com a universidade, conforme já os apresentamos, observamos uma escrita atravessada por sentidos e exigências que permeiam o mundo acadêmico. Percebemos uma preocupação com dados e citações, na maioria dos textos, deixando opacos os indícios ligados à subjetividade. Observamos um cuidado, por parte de alguns sujeitos-professores, em se manterem distantes do objeto discursivo; contudo, os deslocamentos desses sujeitos foram inevitáveis, isso porque o sujeito não controla tudo.

Interessante, aqui, pontuarmos o importante papel dos recortes literários apresentados aos professores, que funcionou como uma coletânea de textos que versavam sobre o tema Educação. Nosso objetivo, com isso, foi colocar os sujeitos em contato com o tema, pois conforme os pressupostos da AD, sujeito e sentido se constroem com o texto, em dado momento sócio-histórico. Sabendo que o texto literário é tecido com espaços vazados e isso

proporciona lugar para a metáfora e deslizamentos de sentidos, consideramos que esses recortes possibilitaram uma aproximação dos sujeitos-professores com a subjetividade, pois permitiram que eles dessem vazão ao que lhes era singular e, a partir disso, eles se inscreveram em diferentes regiões da memória discursiva, movimento que promoveu neles identificações com determinados sentidos e não com outros. Vamos observar nas análises como os sujeitos recorrem à memória discursiva e, também, a diversos movimentos de sentidos que eles procuraram produzir a partir dos já-ditos.

Outro dado que consideramos relevante no que se refere à constituição do nosso *corpus* é que todos os professores que participavam do grupo demonstraram um grande interesse pela proposta e se dispuseram prontamente a contribuir com a pesquisa. No entanto, chegado o fim do prazo combinado para entrega dos textos, cerca de dois meses, somente sete, dos doze professores que se comprometeram a participar da pesquisa, entregaram o texto. A nosso ver, essa demora pode ser interpretada como resistência do sujeito em produzir o texto escrito, posto que cerca de um mês após o encerramento do prazo combinado apenas sete redações foram entregues.

Tal resistência pode ser pensada, considerando as condições de produção e imaginárias às quais estes sujeitos foram submetidos, afinal sua escrita seria alvo de análises e faria parte de uma pesquisa acadêmica. Seguindo essa ideia, poderíamos refletir que um espaço como o CADEP, isto é, um espaço discursivo no qual o sujeito sinte-se sujeito da escrita e não sujeito à escrita, não seja tão familiar para esses professores, afinal muitos deles não tiveram a oportunidade de expor suas produções livremente, no decorrer de suas vidas escolares, sem a cobrança de uma língua cerceadora ou sem a restrição dos sentidos que poderiam circular em suas produções, ou ainda, por não estarem acostumados a ocupar um lugar a partir do qual poderiam ser ouvidos e suas experiências e produções discursivas consideradas relevantes para sua formação e desenvolvimento pessoal e profissional. Como professora, sabemos que os espaços de formação que ocorrem nas escolas e nas diretorias de ensino até solicitam ao professor que exponha seu ponto de vista; todavia, sua voz nem sempre é ouvida. Consequentemente, em outros espaços de formação, como o CADEP, por exemplo, o professor pode sentir-se, também, não autorizado a dizer, imaginando que também não será ouvido, ou então, que há um sentido já determinado por outrem e ele deve saber qual é para repeti-lo, o que justificaria a resistência.

Partindo desse exposto, vamos analisar o *corpus* da nossa pesquisa. Vale lembrar que, em nossas análises, procuraremos investigar possíveis marcas linguísticas que indiciam a identificação do sujeito-professor com o seu discurso escrito e suas relações com as formações imaginárias e ideológicas que o constituem, assim como outras questões pertinentes à identificação. As análises serão divididas em seções a fim de que possamos apresentar os indícios mais recorrentes nas redações que constituem nosso *corpus*, os quais indicam um modo de funcionamento discursivo, por isso comporão determinadas seções. A seguir, vejamos alguns recortes⁴:

4.1 Sujeitos e sentidos em diálogos: aproximações e distanciamentos

Recorte 1 (S-1):

O ensino cartilha muda ou o ensino que a cartilha muda?

Qual o papel do ensino atualmente? Lecionar e não ensinar nada ou promover a transformação no(s) sujeito(s) e na sociedade de maneira mais ampla? Essas indagações provocadas com a leitura de “Educação pela Pedra” oferecem um norte para que tipo de ensino se pretende e, diga-se de passagem, um norte não estático, não impessoal e não maniqueísta.

O que nos chama atenção neste recorte é que S-1 inicia a sua produção apresentando ao leitor várias indagações, provavelmente, motivadas pela sua leitura da poesia utilizada como referência para escrita do seu texto, indiciando a sua relação com o outro (interlocutor) e com o interdiscurso. Observa-se a tentativa de produção de um texto dissertativo-argumentativo, tal como fora solicitada. Isso pode ser constatado com o uso de “Essas indagações provocadas com a leitura de “Educação pela Pedra””, em que o sujeito-professor

⁴A fim de facilitarmos a leitura da análise dos dados, enumeramos os recortes de acordo com a ordem que aparecem neste trabalho. Além disso, indicamos, por meio da sigla (S-nº), a qual sujeito-professor corresponde o recorte utilizado.

não determina em quem a leitura pode provocar “indagações”, deixando o sentido generalizante, pois não escreve que foi nele que a leitura suscitou tais questões. Há um indício de apagamento da subjetividade, talvez em função do que conhecemos sobre as exigências de construção de textos objetivos, impessoais, como a escola ensina que deve ser uma dissertação.

Interessante destacar, no final do recorte 1, como S-1 marca a sua identidade quando se refere ao direcionamento do ensino e utiliza, para tanto, termos como: não estático, não impessoal e não maniqueísta, para marcar o seu posicionamento e a formação ideológica à qual se filia, demonstrando não se identificar com formações discursivas que defendem visões educacionais estáticas, dicotômicas e impessoais; assim, entendemos que o sujeito-professor expôs, por meio do sua filiação ideológica, traços de subjetividade.

Recorte 2 (S-1):

Essa lógica que muitas vezes nos cerca no ambiente de trabalho, a lógica da escolha disso em detrimento daquilo, do “ou isto ou aquilo”, e fazendo alusão aos versos de Cecília Meireles, tem-se um cenário de opções e definições de rumos. E o professor desde sua formação inicial é obrigado a definir-se teórica e praticamente, pensando qual teórico irá sustentar seu discurso ou quais recursos materiais serão utilizados para contribuir com a aprendizagem efetiva de seus alunos.

Podemos notar que S-1, a partir dos textos de referência, do já-dito, produziu novos sentidos e historicizou o seu dizer. Notam-se pistas de que o sujeito identificou-se tanto com os textos literários fornecidos (LINS DO REGO; MELLO NETO, 2011) como leitura anterior à produção textual, quanto com os textos acadêmicos com os quais teve contato na universidade. Interpretamos que o acesso aos autores literários, cujos textos oferecemos como matéria-prima para a produção textual, fez reverberar a memória discursiva e ele se sente autorizado a citar Cecília Meireles como argumento de autoridade, que pode funcionar como indício de identificação do sujeito com a literatura; além disso, ele brinca com os significados da palavra “muda”, ao recorrer à polissemia, recurso tão utilizado em textos literários.

Entretanto, como se trata de um texto dissertativo-argumentativo solicitado por um pesquisador, em um contexto acadêmico, o sujeito tenta articular o literário com o acadêmico,

como se observa em “E o professor desde sua formação inicial é obrigado a definir-se teórica e praticamente, pensando qual teórico irá sustentar seu discurso ou quais recursos materiais serão utilizados para contribuir com a aprendizagem efetiva de seus alunos.” No parágrafo seguinte, observamos o mesmo funcionamento discursivo, pois o sujeito cita, novamente, Cecília Meireles. Importante observar que S-1 começa seu discurso se posicionando como sujeito-professor que faz parte do contexto escolar ao utilizar o pronome “nos”, mas não sustenta este dizer quando finaliza o parágrafo falando sobre o professor, como se não fosse ele.

Essa marca linguística aparece em outros momentos do texto, nos quais o sujeito se implica no discurso utilizando verbos e pronomes em primeira pessoa, o que pode indicar uma identificação do sujeito com o “ser professor”. Contudo, o sujeito não sustenta este posicionamento, pois observamos, por meio da utilização de verbos no infinitivo, pronomes indefinidos e em terceira pessoa, que há uma oscilação desta posição e, por conseguinte, de identificação. No recorte 3, podemos novamente perceber a movimentação do sujeito de posição discursiva:

Recorte 3 (S-1):

Nesse momento é que deve-se instaurar e instigar a reflexão do professor: o que se pretende com esta ou aquela atividade? Que tipo de ensino estou promovendo?

Por meio da presença dessas marcas linguísticas, inferimos que S-1 ora se identifica com o “ser professor” ora adota um olhar de distanciamento, como se analisasse de fora o outro que o constitui ou o outro com o qual não se identifica. Podemos considerar também, em nossa análise, que há quanto tempo o sujeito exerce a sua profissão pode interferir no seu modo de dizer, pois entendemos que caso seja um professor recém-formado, talvez ainda não esteja totalmente confortável na posição que ocupa; portanto, ora produz sentidos a partir do lugar de professor; ora a partir de outra posição discursiva, o que justificaria os usos linguísticos que criam o efeito de sentido de proximidade e de afastamento.

Recorte 4 (S-1):

Não raro esse professor adentra rotas lúgubres e acidentadas, e somente num momento posterior é que se convence que o “isto” não foi melhor que o “aquilo”. É possível adensar-se nessa “lógica compacta” e sintetizar no “isto” e “aquilo”, pensando um movimento aglutinador, de inclusão e pertencimento e, portanto, não excludente? É por esse motivo que o título traz diferentes rumos a trilhar: escolher uma “cartilha muda”, atribuindo muda como um adjetivo de cartilha ou, deve-se visar uma cartilha que muda e, portanto, aqui atua como verbo mudar.

Interessante destacar, nesse recorte, a movimentação de sentidos que S-1 propõe ao usar os pronomes demonstrativos “isto” e “aquilo”, falando da escolha que está sempre presente e que marca a construção da identidade profissional do professor, assim como a construção da sua escrita que também é marcada pela escolha destes ou daqueles sentidos. Percebemos que o sujeito faz novamente referência à poesia da Cecília Meireles, desta vez sem marcar o nome da autora, mas utiliza como recurso linguístico o título de uma de suas poesias, “Ou isto ou aquilo”, e através desta marca procura expressar toda a sua angústia em ter de escolher, mas ao mesmo tempo assume essa escolha como sendo necessária e responsável.

Observamos, também, no recorte 4, que S-1 considera o seu leitor ao explicar a proposta do título da sua produção: “O ensino cartilha muda ou o ensino que a cartilha muda?”; e procura, como estratégia de antecipação, argumentar sobre os diferentes sentidos que a palavra “muda” pode assumir quando é utilizada como adjetivo e quando é empregada como verbo. Com isso, entendemos que o S-1 considera o outro no seu texto e procura movimentar-se em diferentes posições discursivas. Também destacamos que o sujeito soube usar o seu título como pista da direção argumentativa pretendida pelo autor e que o leitor poderia esperar do seu texto, ao condensar a ideia principal que iria abordar no seu discurso.

4.2 O título como mecanismo de identificação do sujeito com a escrita

Sobre este elemento textual tão importante, a saber, o título, para indicar ao leitor possíveis caminhos a trilhar durante sua leitura, nos textos solicitados aos sujeitos da nossa pesquisa, observamos que a maioria colocou o título em suas produções. Das produções escritas que analisamos, notamos que apenas uma estava sem título. Em outra produção, o sujeito-professor não construiu um título para seu texto, colocando no lugar a referência ao tema que nós propusemos: “Texto dissertativo-argumentativo: que aborde questões referentes à Educação, concepções de ensino e práticas”.

A partir dessas observações, podemos pensar que tanto a ausência de título como a simples referência ao que foi solicitado indiciam uma possível ruptura de identificação com o texto escrito, pois não nomeá-lo ou não elaborar um título que faça referência aos sentidos que o sujeito produziu, leva-nos a pensar que esses sujeitos não conseguiram marcar no início do seu texto, por meio do título, a identidade com os sentidos que iriam produzir ao longo da sua escrita, fato que pode também interferir na função-autor. Nas demais produções, percebemos uma preocupação dos sujeitos-professores em oferecer ao leitor pistas sobre o que tratariam em seus textos. Sendo assim, podemos dizer que esses professores que condensaram suas ideias no título fizeram uso de uma estratégia discursiva que contribui para assunção da autoria em seus discursos escritos. Em conversa pessoal com Pacífico (2013), entendemos que o título traz a possibilidade de o autor expor ao leitor aquilo que julgou mais significativo de seu texto, como se fosse a fachada do texto, seu acabamento, só possível pelo gesto de autoria, uma vez que a escolha do título também implica a responsabilidade por dizer X e silenciar Y.

Nos recortes abaixo, procuramos analisar outros títulos das produções escritas dos sujeitos-professores. É possível notarmos a diversidade de títulos. Isso nos faz refletir sobre a importância de se abrir espaço para o sujeito expor-se à opacidade de sentidos, permitindo a sua inscrição polissêmica no discurso escrito.

Recorte 5 (S-6):

Educação: um meio para o acesso às práticas de leitura e assunção da autoria?

Recorte 6 (S-7):

Educação: responsabilização ou responsabilidade?

Recorte 7 (S-5):

Educação: “caduca” ação?

Recorte 8 (S-2):

A Educação de Hoje: um problema para a Educação da Pedra

Consideramos que essa diversidade de produção dos títulos indicia os percursos de identificação trilhados pelos sujeitos que os produziram. Ao analisarmos os textos dos respectivos títulos acima apresentados, percebemos a relação que os sujeitos estabeleceram entre o título e os sentidos que circularam em seus textos, com os quais demonstraram uma maior identidade.

No recorte 5, S-6 tratou sobre leitura e autoria e marcou por meio do título essa abordagem. Vale destacar que o conceito de autoria é muito trabalhado no CADEP/OPL; apesar de não ter sido enfatizado na proposta de produção textual para a composição do nosso *corpus*, entendemos que por ser um conceito familiar ao grupo, o S-6 identifica-se com a questão e marca a relevância da autoria no próprio título de seu texto. Já no recorte 6, S-7 abordou questões ligadas às responsabilidades do poder público com a Educação e marcou em

seu título a relação entre responsabilização e responsabilidade, indiciando que o sujeito duvida da evidência dos sentidos (PÊCHEUX, 1995) que considera a opacidade da linguagem; logo, chama-nos a atenção para os possíveis efeitos de sentidos de “responsabilização” ou “responsabilidade”. No recorte 7, S-5, além de brincar com a palavra Educação, procurou utilizar um recurso humorístico por meio da palavra “caduca”, denunciando uma Educação ultrapassada. O riso aqui funciona para marcar um posicionamento do sujeito que contesta a (des)ordem social.

Não é de se estranhar que, sendo a Educação o tema da produção textual, a palavra “Educação” tenha aparecido em vários títulos. No recorte 8, S-2 fez referência ao texto literário lido “Educação pela pedra” e problematizou, por meio dele, a educação de hoje. Apontamos o embate entre a educação dos tempos de hoje e a educação dos tempos de outrora, marcado pelo termo educação da pedra, que ao mesmo tempo em que nos remete a uma educação do passado, nos faz pensar em uma Educação dura. Sentido este de Educação que circulou a partir da leitura do poema: "Educação pela pedra".

4.3 Sobre o emprego de perguntas (retóricas ou não), no interior dos títulos

Interessante percebermos que apenas nesse título, do recorte 8, temos uma sentença afirmativa, pois nos demais notamos o uso da interrogação, o que sugere uma indagação presente logo no início da produção textual. No recorte 8, S-2 marcou o seu posicionamento frente à problemática que pretendia abordar em seu texto. Mediante a observação dos outros recortes, percebemos que os sujeitos-professores utilizaram o recurso da interrogação para provocar os seus leitores e, no desenvolvimento do texto, a maioria assumiu o seu posicionamento frente à pergunta lançada no título, exceto o S-1 que deixa para o leitor responder se “O ensino cartilha muda ou o ensino que a cartilha muda?”. Consideramos que essa estratégia faz parte do gênero dissertativo-argumentativo, em que há a disputa dos sentidos, disputa essa que pode ser construída, linguisticamente, por meio de perguntas e respostas, em que o enunciador lança as perguntas e, pela estratégia de antecipação,

argumenta contra ou a favor daquilo que antecipou ser colocado em discurso pelo enunciatário.

Entendemos que, dependendo do modo como as perguntas são colocadas em discurso, elas podem tanto indiciar um gesto autoral ao instaurar a disputa, o debate, conforme discutimos no parágrafo anterior, como elas podem indicar que o sujeito não se sustenta no lugar de autor, não tem o que dizer; então, lança as questões, mas não assume um posicionamento diante delas, deixando os sentidos à deriva, já que as respostas podem ser quaisquer umas.

O mesmo movimento pode ser observado nos títulos que já apresentamos, pois muitos deles são construídos de forma interrogativa. Vamos retomar os seguintes recortes:

Recorte 1 (S-1):

O ensino cartilha muda ou o ensino que a cartilha muda?

Recorte 5 (S-6):

Educação: um meio para o acesso às práticas de leitura e assunção da autoria?

Recorte 6 (S-7):

Educação: responsabilização ou responsabilidade?

Recorte 7 (S-5):

Educação: “caduca” ação?

Ao retomarmos tais recortes, observamos, comparando-os com outros, que os sujeitos-professores (S-1, S-6, S-7, S-5) construíram argumentos que sustentam uma opinião a respeito da pergunta, de maneira que se posicionaram no decorrer do texto frente à pergunta que lançaram em seus títulos e, pela estratégia de antecipação, anteciparam para o leitor o que seria discutido em seus discursos. Assim, podemos dizer que estes professores utilizaram as perguntas como um recurso argumentativo e se posicionaram frente ao ponto de vista que pretendiam defender.

4.4 O tecer das referências nos discursos dos sujeitos-professores usadas como argumento de autoridade

Se a linguagem não é neutra, seus usos também não o são (GNERRE,1988); por isso, os discursos reclamam interpretação. O *corpus* que estamos analisando traz o uso recorrente de citações literárias, as quais não são neutras e apontam para o indício de um funcionamento discursivo que deve ser interpretado.

Segundo Pacífico (2002), no texto argumentativo, o sujeito além de ter de conhecer o tema, deve apresentar argumentos consistentes para defender seu ponto de vista. Assim, o uso do argumento pode ser visto como uma voz de autoridade, pois a partir do momento que o sujeito consegue empregá-lo de maneira a sustentar seu ponto de vista, ele se responsabiliza pelo seu dizer e procura controlar, no texto, a dispersão que sempre pode se instalar (TFOUNI, 1995), assim como o equívoco, que é constitutivo da linguagem (ORLANDI, 1996a), a fim de manter a unidade do argumento. Tais condições necessárias para a elaboração de um texto argumentativo exigem que o sujeito assuma a autoria do seu texto e ocupe a função-autor.

Pensando na proposta de produção textual que solicitamos aos sujeitos-professores e como eles teceram seus argumentos a fim de defenderem suas ideias, vamos analisar o uso

que eles fizeram das referências literárias disponibilizadas para construção de seus textos. Alguns recortes:

Recorte 9 (S-2):

Pense mudar uma realidade que fazia com que um Carlinhos, dentro da escola se visse diante de um tal “Carlos de Melo”, nome pelo qual deveria atender mesmo sem reconhecer(-se). Ou então, mudar a realidade desse mesmo Carlinhos, que virou o Doidinho pelo nervosismo e ansiedade causados pela rotina rígida e pelos rituais exaustivos daquela escola.

Por essas e (muitas) outras é que Doidinho se faz tão próximo ao leitor, por tratar dessa Educação fria, rígida, impessoal e imposta de fora para dentro a qual muitos foram formados (moldados?).

No recorte acima, percebemos que S-2 busca aproximar o leitor da obra “Doidinho” ao utilizar o verbo pensar no imperativo, “pense”, propondo ao leitor que se coloque na posição ocupada pelo personagem na obra literária, mas que pode ser ocupada por muitos alunos, em nossas escolas. Entendemos que o sujeito utilizou essa forma verbal não para criar o sentido de ordem, mas sim, a fim de promover um diálogo com o leitor. Ainda dialogando com o leitor, S-2 expõe a falta de identidade do personagem principal da obra de José Lins do Rego com a escola, a tal ponto que ele não se reconhecia no seu nome, “Carlos de Melo”. Apesar de o nome próprio trazer consigo uma forte marca identitária, o sujeito-professor utilizasse recurso às avessas, para tentar demonstrar ao leitor a falta de identidade do personagem com o ambiente escolar, no qual até seu nome completo lhe soa estranho. Esse movimento é coerentemente construído por S-2 que faz questão de marcar que aquela “rígida e exaustiva” realidade da escola transformou “Carlinhos” em “Doidinho”, afetando não somente o seu nome, mas sua identidade.

No parágrafo seguinte, S-2, por meio de uma pergunta, provoca o leitor a refletir sobre a sua formação escolar, como lemos em: “Por essas e (muitas) outras é que Doidinho se faz tão próximo ao leitor por tratar dessa Educação fria, rígida, impessoal e imposta de fora para dentro a qual muitos foram formados (moldados?).” Aqui, podemos perceber uma marca da sua subjetividade, pois ao afirmar essa proximidade, o sujeito-professor deixa escapar a sua

proximidade com o personagem e, possivelmente, uma identificação com situações semelhantes às vivenciadas por Doidinho, no contexto escolar.

Nesse sentido, notamos que quando o sujeito-professor se refere a uma “Educação fria, rígida, impessoal e imposta de fora para dentro”, ele explicita o seu gesto de interpretação a respeito daquele ensino vivido por Doidinho e indaga o leitor do seu texto sobre esse tipo de formação. Chama-nos atenção o recurso que o sujeito-professor utiliza para tratar dessa educação: “a qual muitos foram formados (moldados?)”. Ele se refere à formação e entre parêntese expõe, de modo implícito, a sua posição, sugerindo ao leitor que a palavra “formados” poderia ser substituída por “moldados”, marcando sua interpretação sobre essa questão. Assim, temos que o sujeito-professor assume o seu posicionamento crítico-ideológico frente a uma Educação que utiliza práticas rígidas e impessoais, como uma forma de moldar os sujeitos. Interessante percebermos o movimento de identificação que S-2 promove na sua escrita, pois rompe com o formalismo de uma escrita padronizada, colocando no seu texto traços pessoais, realizando um trabalho sobre a própria maneira de escrever e pensar a Educação. Podemos dizer que S-2 se apropriou da escrita, nas palavras de Revuz (2004, p.28) trabalhou "sobre si mesmo, sobre a própria maneira de pensar e viver o mundo".

A nosso ver, ao construir seu texto, sem obedecer aos critérios rigorosos para a redação de textos dissertativo-argumentativos, como os que estamos apontando (diálogo com o leitor, indícios de subjetividade), ele ousa sair da forma e constrói seu texto sem os moldes preestabelecidos nos livros didáticos e, nesse movimento, o sujeito se faz autor.

Recorte 10 (S-3):

Sem dúvida a forma de educação recebida por nossas crianças ultrapassa os limites da escola, doidinho, o personagem de José Lins do Rego, carregou profundas marcas de um ensino autoritário, sem respeito, tanto que nem se reconhecia no próprio nome porque viveu o significado de um apelido lido na infância.

Quanto ao poema Educação pela pedra, na segunda parte, o autor aponta uma educação de dentro para fora, e este afirma que no sertão “não se aprende a pedra: lá a pedra, Uma pedra de nascença, entranha a alma.” Muito forte esse verso, sinto sofrimento ao refletir sobre ele, uma vida marcada desde a infância por muitas dificuldades e privações.

Nesse trecho do poema me lembrei de Dermeval Saviani quando afirma que a “aula se faz junto, nas diferenças de papéis, caminhando da desigualdade real para a igualdade possível”.

Já no recorte¹⁰, S-3, nos dois primeiros parágrafos, repete aquilo que leu nos textos literários, o que reitera o modo como o funcionamento do discurso pedagógico o capturou, pois nos leva a pensar sobre como as atividades propostas pelo livro didático levam o leitor, mesmo depois de deixar de ser aluno, a voltar ao texto lido e repeti-lo. Nosso objetivo com a entrega dos textos literários aos sujeitos da pesquisa era colocá-los em contato com o tema, pela via da literatura, e não que os sentidos literários lidos servissem como um modelo para a construção de seus textos. Tínhamos a expectativa de que os sujeitos-professores saíssem da forma-leitor (PACÍFICO, 2002) e ocupassem a função-leitor (IDEM), como fez S-1, por exemplo, que buscou outras vozes (Cecília Meireles) para dialogar com a coletânea lida. Embora, no terceiro parágrafo, S-3 buscasse outra voz, a de Dermeval Saviani, não conseguiu estabelecer um diálogo com os sentidos que circularam anteriormente, fazendo com que a repetição prevalecesse em seu texto. Notamos que alguns sujeitos não conseguiram partir do já-lá e construir um novo discurso e acabaram por repetir o que já foi dito, criando uma circularidade de sentidos, uma repetição sustentada pela ideologia que naturaliza alguns sentidos e silencia outros. No entanto, consideramos relevante pontuarmos que não é a repetição que caracteriza o funcionamento discursivo do nosso *corpus*, pois as redações não se fecham na paráfrase dos textos lidos.

Apesar de retomar os textos lidos e repeti-los, sem trazer outras vozes de autoridade, S-3 apresenta no início do parágrafo o seu posicionamento e o faz de tal maneira que chega a afirmar que não há dúvidas de que a Educação “ultrapassa os limites da escola”, marcando a sua posição, pois para ele não existem dúvidas quanto a esse sentido que faz circular em seu texto. No entanto, de acordo com a AD, sabemos que não há evidência dos sentidos, sendo a opacidade algo latente e muito presente na produção textual. Nessa formação discursiva, é interessante também analisarmos a marca de identidade presente no discurso, quando o sujeito-professor diz “educação recebida por nossas crianças”. Aqui, o pronome possessivo “nossa” que acompanha o substantivo criança, assume um forte indício de identidade de S-3, pois toma para si as crianças que, podemos de acordo com o contexto inferir, trata-se dos alunos que estão sob sua responsabilidade. Não podemos deixar de interpretar o uso de “recebida”, o qual coloca em funcionamento uma formação discursiva que movimenta

sentidos de que as crianças são depósitos de informações, sujeitos passivos na relação ensino-aprendizagem. O sujeito não estranha o uso e, mesmo sendo professor, deixa escapar, pelo efeito da ideologia, sentidos que provavelmente, ouviu sendo criticados durante sua formação acadêmica.

Ainda sobre o posicionamento ideológico, o sujeito-professor, no recorte 10, estabelece uma relação da educação vivenciada por Doidinho, caracterizada por “um ensino autoritário, sem respeito” com marcas que o sujeito traz e o constituem. Para tanto, o sujeito-professor também remete ao nome do personagem para denunciar esse conflito identitário: “tanto que nem se reconhecia no próprio nome porque viveu o significado de um apelido dado na infância.” Sobre o apelido, S-3 o registrou em letra minúscula, “doidinho”, delegando ao apelido uma importância menor do que ao nome próprio.

No que tange às marcas identitárias suscitadas pela referência literária, presentes no recorte 10, o que mais nos chamou atenção foi o parágrafo seguinte, no qual S-3 diz sofrer ao refletir sobre o seguinte verso de João Cabral: “não se aprende a pedra: lá a pedra,/Uma pedra de nascença, entranha a alma.”. Qual efeito de sentido teria causado esse sentimento no sujeito-professor? Podemos interpretar uma possível identificação com o sofrimento presente, muitas vezes, na vida dos sertanejos, pois o sujeito-professor afirma: “uma vida marcada desde a infância por muitas dificuldades e privações.” A qual infância ele está se referindo? A que tipo de privações? Talvez se refira a sua infância e às possíveis privações que tenha sofrido. Nesse caso, não houve o controle da dispersão, o que é esperado de um texto literário, mas não de um texto dissertativo-argumentativo. Isso, a nosso ver, afeta a assunção da autoria.

Recorte 11 (S-5):

Talvez a confusão de “Doidinho” e a dura pedra do texto de Mello Neto se aproximem em tentativas parecidas, apesar de modos distintos, ao se embrenharem na temática da educação. A ação de todos os envolvidos nos processos educativos, escolarizados ou não, refletem proposições histórico-sociais, contemporâneas, para dentro desta, nada é muito fácil, apesar de simples.

No recorte 11, percebemos que S-5 se inscreve no texto, marcando a sua identidade, ao tentar estabelecer uma relação entre os recortes literários apresentados como referência: “Talvez a confusão de “Doidinho” e a dura pedra do texto de Mello Neto se aproximem em tentativas parecidas, apesar de modos distintos, ao se embrenharem na temática da educação”. Embora não discorra sobre essa possível proximidade, S-5 faz questão de marcá-la, demonstrando o seu gesto de interpretação. Vale ressaltar, também neste parágrafo, a maneira como S-5 faz referência ao nome do autor do texto literário, "Mello Neto", ele marca o nome do autor literário seguindo as normas de citação do discurso científico acadêmico, sendo que tal marcação, neste caso, não é usual, pois se trata de um nome artístico, assim o nome do autor poderia ser escrito por completo. Dessa forma, podemos refletir sobre a importância que o sujeito atribui ao discurso acadêmico e como ele demonstra estar capturado por esta ordem de discurso, vendo-se compelido a apresentar o nome do autor de acordo com normas acadêmicas preestabelecidas. Podemos entender também que tal marcação, realizada por S-5 em seu texto, seja uma maneira de legitimar sua escrita através da referência acadêmica.

Na sequência do parágrafo, S-5 se posiciona ideologicamente ao defender que "A ação de todos os envolvidos nos processos educativos, escolarizados ou não, refletem proposições histórico-sociais, contemporâneas, para dentro desta, nada é muito fácil, apesar de simples." Contudo, não estabelece uma ligação com o parágrafo anterior, afetando a coerência e coesão do texto e, por conseguinte, prejudicando a assunção da autoria. No final desse parágrafo, causou-nos estranhamento a contraposição que o sujeito promove entre “nada é muito fácil” e “apesar de simples”. A palavra “nada” nos sugere algo abrangente e inespecífico, como se todos esses movimentos identitários realizados pelo sujeito lhe escapassem. Além disso, utiliza primeiro uma negativa, afirmando que “nada é muito fácil”, mas em seguida, frente a essa possibilidade de sentido, de tudo poder vir a ser, pois como podemos interpretar o uso de “nada”, S-5 tenta controlar, ilusoriamente, essa dispersão com o uso de “ apesar de simples”, que em nada contribuiu para a tentativa de controle dos sentidos, para marcar um posicionamento do sujeito frente ao objeto discursivo. Podemos analisar esse enunciado contraditório como indício de um conflito identitário talvez com essa escrita, talvez com o sentido que ela produz no sujeito. E esse conflito repercute na instauração da autoria, pois os sentidos permanecem soltos no texto, prejudicando o processo de interpretação do leitor e, conseqüentemente, a construção de um texto passível de ser interpretado. Neste ponto é possível notarmos a relação de complementaridade existente entre interpretação e autoria, da

qual discorreremos anteriormente, pois ambas estão diretamente imbricadas na construção do discurso.

4.5 Os sentidos sobre Educação: uma escrita que produz efeitos de identificações e (des)identificações

Passemos, neste momento, para as análises de recortes que nos levam a refletir sobre os sentidos que circularam sobre Educação nos textos escritos pelos sujeitos-professores. Nesse aspecto, procuramos analisar as marcas linguísticas que indiciaram o processo identitário presente na escrita desses sujeitos e as formações ideológicas e imaginárias que construíram essa ou aquela identificação, ou seja, os discursos que sustentam o que eles enunciam sobre Educação.

Recorte 12 (S-6)

O ato de educar não se resume apenas em transmitir conteúdos e orientar os alunos a preencher longas fichas avaliativas. Educar, para mim, significa perceber o outro em suas diferenças e compartilhar com o próximo o conhecimento sócio-historicamente produzido. Sendo assim, ler não é simplesmente decodificar e para que se ensine a ler e a interpretar para a vida, as atividades, os exercícios, as tarefas, não podem restringir-se à mera cópia e reprodução de sentidos fixados.

No recorte 12, S-6 inicia falando sobre a Educação como um ato, uma ação e defende uma formação ideológica que duvida do sentido de Educação ligado à transmissão de conteúdos e avaliação, características de uma Educação tradicional. Para marcar a concepção de Educação, com a qual o sujeito não se identifica, ele utiliza duas palavras usadas consecutivamente: “resume” e “apenas”, demonstrando de maneira insistente o seu posicionamento mais abrangente a respeito do ato de educar e sua postura crítica frente à

Educação tradicional. Ainda, colocando a Educação como uma ação, fazendo o uso do verbo no infinitivo "educar", S-6 faz questão de expor seu posicionamento e marca, por meio do pronome "mim", a sua identidade.

Percebemos também, mediante esse recorte, que a leitura para S-6 se faz bastante presente, tanto que utilizou a palavra ler como se fosse sinônimo de educar, pois iniciar o enunciado com "Sendo assim" nos remete ao enunciado anterior e este não falava sobre leitura, mas sobre o ato de educar. Percebemos a ligação identitária desse sujeito com a leitura e como ela perpassa os sentidos que produz sobre Educação.

A fim de defender seus argumentos contra uma Educação tradicional, S-6 adota um posicionamento ideológico sustentado pelo discurso acadêmico e respaldado por filiações teóricas ligadas à AD. Isso se deve às próprias condições de produção da sua escrita, pois no grupo ao qual S-6 pertence, tais discussões realizadas acerca do discurso e do ensino da língua são embasadas pela AD; por isso que tanto as formações discursivas acadêmicas como a filiação à AD se fazem tão presentes em seus escritos.

No recorte seguinte, vamos observar que também circulam sentidos que confrontam realidades diferentes de Educação. É interessante perceber como S-2, no recorte 13, faz essa contraposição de formações ideológicas distintas sobre Educação e como se posiciona e marca a sua identificação com uma delas.

Recorte 13 (S-2)

Ultimamente tem me incomodado muito ouvir o discurso de alguns, que dizem que um dos problemas da "Educação de Hoje" é a falta de disciplina. Dizem até, que os cursos de Pedagogia vieram para arruinar a Educação. Pelo fato dos pedagogos olharem demasiadamente as crianças, tentando compreendê-las e por esta razão, os professores se tornam muito próximos dos alunos e liberais.

Nesta questão, muita coisa me é estranha. De cara é essa distinção que se faz ao falar-se em Educação de Hoje, tornando-a totalmente oposta à suposta Educação de antigamente – provavelmente a dos meus pais e avós, quem sabe até a minha.

O que nos chamou atenção nesse recorte 13 foi que logo no início do parágrafo, S-2 diz que “ultimamente” sente-se incomodado com o discurso de que o problema da Educação atual é a indisciplina. O uso de “ultimamente” nos leva a pensar que esse incômodo é relativamente recente e pode ter sido suscitado ou pelo fato de S-2 ter cursado a graduação em Pedagogia, ou pela recente experiência de atuar como profissional da educação. Em seguida, S-2 faz uso do pronome “me” e, com isso, deixa marcas de subjetividade no discurso ao posicionar-se, contrariamente, a uma visão considerada dominante de Educação.

Ao dar sequência à construção dos sentidos que procura movimentar em seu discurso, S-2 inicia o parágrafo marcando seu estranhamento em relação ao enunciado produzido anteriormente: “Nesta questão, muita coisa me é estranha.” Assim, ele procura questionar os sentidos que circulam sobre Educação, estranhando a naturalização presente na nostalgia inscrita na formulação “Educação de antigamente”. Interessante atentarmos para o movimento de autoria realizado pelo sujeito-professor, empregando mecanismos de coesão e coerência para amarrar os sentidos que movimenta em seu discurso.

Além de ocupar um lugar de questionador dos sentidos naturalizados ideologicamente, S-2 o faz de maneira analítica e mostra-se muito à vontade com o uso da língua utilizando-se do termo “de cara”, que não é muito presente em textos acadêmicos, demonstrando um “autorizar-se” (CARVALHO, 2008) a usar a língua tal qual evoca o adjetivo materna, e não, como uma língua madrasta (CORACINI, 2007). Tal autorização possibilita ao sujeito expor em seu discurso traços de subjetividade, tanto que, ao final do recorte, o sujeito diz se tratar de uma Educação que se refere “provavelmente a dos meus pais e avós, quem sabe até a minha.” Esse resgate da sua história produz efeitos de identidade no seu texto e quando escreve “quem sabe até a minha”, questiona, inclusive, a Educação que recebeu e, com o uso de “minha”, inscreve-se em seu dizer.

Para Scherer (2010), na escritura o sujeito resgata a sua história, sendo capaz de brincar com a letra, sentir-se próximo do que lhe é estranho e transitar com tranquilidade entre o dizível e o indizível. O processo de escritura permite um revelar-se do sujeito num movimento constante com a constituição de identidades. Percebemos, no recorte 13, esse movimento de escritura do sujeito-professor, um passeio por entre as palavras e as lembranças. Convém pontuarmos o que nós entendemos por escritura, conforme Scherer (2010, p.119):

A escritura equivale a perseguir os rastros da cicatriz que a escola nos deixou para não apagá-los deixamos outros impensados, não imaginados, que não queremos. A escritura se preenche desses rastros a serem perseguidos como sinais e frestas de subjetividades, de liberdade humana, de cesuras entre um poder-ser e um poder-não-ser. Restos que sobram da vida e da história que não efetuamos apenas em um ritual de protesto, mas nessa tarefa silenciosa e paciente que se torna, mais tarde, uma angústia da/na alma.

Para compreender melhor a citação, veremos, no próximo recorte, que há uma tentativa de controle por parte do sujeito-professor dessas frestas abertas pela subjetividade, observamos um embate entre o “poder-ser” e “poder-não-ser” que movimenta os sentidos que o sujeito produz sobre a Educação.

Recorte 14 (S-3)

Acredito que discorrer e refletir sobre concepções de ensino, práticas pedagógicas é algo extremamente complexo, uma vez que envolve o conhecimento de alguns princípios e concepções norteadores de uma prática, onde a reflexão é, ou deveria ser, fator fundante.

A concepção que tenho de prática de ensino tem como base a reflexão constante, onde teoria e prática formem uma unidade, não é possível propiciar uma educação de qualidade, vivenciar uma prática docente consciente sem exercer esse ato de reflexão, e esse movimento intelectual de pensar sobre uma determinada prática pedagógica, que seja a minha própria, me permite como profissional de educação, envolvido na função social que esta representa, criar novos conhecimentos.

No recorte acima, S-3 começa a falar sobre práticas e concepções de ensino com o verbo "acreditar" em primeira pessoa do singular, dando indícios ao leitor que vai expor suas ideias a respeito da Educação, permitindo que a subjetividade se mostre em seu texto. O sujeito afirma, em seguida, que “discorrer e refletir sobre concepções de ensino, práticas pedagógicas é algo extremamente complexo”. Percebemos, nessa constatação de S-3, a sua preocupação em marcar a complexidade de escrever sobre Educação, antecipando uma possível interpretação do seu leitor. De acordo com Pacífico (2002), retomando Pêcheux (1993), o sujeito utiliza a antecipação como estratégia discursiva, a fim de criar um caráter persuasivo para seu discurso.

Interessante observarmos a recorrência do termo “reflexão”. No final do primeiro parágrafo, lemos que “a reflexão é, ou deveria ser, fator fundante.” Aqui, o sujeito coloca primeiro que a reflexão é um fator fundante, mas, em seguida, questiona a transparência desse sentido ao escrever “ou deveria ser”, ou seja, o sujeito indicia a sua dúvida em relação a isso. No segundo parágrafo, o sujeito mantém seu discurso nesse mesmo fio, uma vez que ao utilizar, novamente, o termo “reflexão”, associa-o a “movimento intelectual” e deixa implícito que mesmo que a reflexão não seja fundante para todos, o é para o sujeito ao refletir sobre sua prática. No recorte abaixo, veremos que o sentido de complexidade que envolve a Educação também circula nessa formação discursiva. No entanto, notaremos que esse sentido aparece de uma maneira diferente da analisada no recorte anterior, pois ao mesmo tempo em que o sentido é colocado em movimento é paralelamente negado.

Recorte 15 (S-5)

Há um consenso de que quando algo é simples até as palavras não dão conta de descrevê-la. A própria palavra educação à primeira vista não parece complexa, mas por ser simples, sua definição ainda hoje é tão indefinida, tão carregada de sentidos, de histórias, contextos e troços seculares.

No recorte 15, S-5 inicia o seu enunciado afirmando que existe um consenso de que “quando algo é simples até as palavras não dão conta de descrevê-la”. Entendemos que tal afirmação indicia a ilusão que S-5 tem de sentido único, pois o termo “consenso” pressupõe uma concordância a respeito de algum assunto, apagando-se as possibilidades de outras interpretações e de discordâncias. Percebemos, também, a formação imaginária que envolve S-5 nessa formação discursiva ao dizer que “até as palavras não dão conta”. A nosso ver, o sujeito é capturado por um imaginário de que as palavras podem descrever com exatidão os conceitos, uma ilusão de correspondência direta entre pensamento e linguagem, como se a linguagem fosse a expressão exata e transparente do mundo que nos cerca e dos pensamentos que formulamos.

Na sequência da formulação, S-5 produz sentidos que apontam ora para a complexidade da palavra Educação, ora para a simplicidade, mas considera que ela é “tão carregada de sentidos, de histórias, contextos e troços seculares”, o que indicia que para o

sujeito há uma rede complexa de sentidos que tal palavra suscita e ele não controla esse conflito, em seu dizer. Vale lembrar que, na perspectiva discursiva, essa ilusão de estabilidade que o adjetivo “simples” pode evocar não se aplica nem para linguagem nem para a identidade, pois, como já vimos, ambas mostram-se complexas e instáveis.

Nos recortes seguintes, veremos que os sujeitos-professores buscam aspectos históricos para definir a Educação e produzir sentidos a seu respeito. Embora os sujeitos-professores façam percursos diferentes para resgatar a historicidade da Educação, percebemos a preocupação deles em apresentar o cenário histórico e social por onde circulam os sentidos sobre Educação.

Recorte 16 (S-7):

Vivemos em uma sociedade alicerçada historicamente pela desigualdade com base na dominação de uma classe sobre a outra. A luta pela constituição dos direitos humanos é clássica e permeia discussões de diversos âmbitos da sociedade. Diante dessa histórica desigualdade buscamos uma saída, uma forma de revertê-la ou ao menos amenizá-la.

Uma transformação na sociedade, a qual viabilize a equidade e possibilite acesso aos direitos humanos básicos. Nesse âmbito podemos considerar a educação como meio de acesso a esses direitos. Contudo, é necessário compreender o possível papel da educação neste contexto.

Recorte 17 (S-4):

Para falar sobre Educação faremos um breve histórico da Educação brasileira suas conquistas e mudanças. A Educação brasileira passou por inúmeras “conquistas” desde o descobrimento do Brasil, tendo seu início na Educação Jesuítica, passando pela Educação Oligárquica (dos cafeeiros), também na década de 20 que teve o entusiasmo pela Educação que até então a escola era para as famílias ricas e se pretendia aumentar o número das escolas públicas. Na década de 30 teve um grande marco, o otimismo pedagógico, o Movimento dos Pioneiros da Educação, que pretendiam conseguir a melhoria da qualidade do ensino, a introdução dos conhecimentos científicos na escola, a escola laica, gratuita, e de qualidade, esses são algumas dentre muitas outras “conquistas” que poderíamos citar.

Ao analisarmos o recorte 16, notamos que S-7 inicia o parágrafo com uma marca de subjetividade ao empregar o verbo viver em primeira pessoa do plural, se incluindo no enunciado que ele produz sobre Educação. Notamos, também, o acesso à memória discursiva que coloca em circulação sentidos sobre Educação ligados à desigualdade social e à dominação. Diante da constatação histórica de desigualdade, S-7 se coloca em busca de soluções a fim de “revertê-la ou ao menos amenizá-la”.

Encontramos, ainda, nesse recorte, no segundo parágrafo, um efeito da ideologia que captura S-7, quando escreve sobre “transformação da sociedade”, “equidade” e “acesso aos direitos humanos básicos”, colocando a Educação como “meio de acesso a esses direitos”, indiciando um discurso envolvido pela ideologia que associa a Educação com a possibilidade de transformação da sociedade. Ao finalizar o parágrafo, faz o uso da conjunção “contudo”, a fim de alertar o leitor de que é necessário entender o papel da Educação no contexto que ele pretende defender, o que faz marcando seu gesto de interpretação, duvidando dos sentidos e instaurando a autoria.

Já no recorte 17, percebemos que S-4 adota um posicionamento diferente do sujeito do recorte 16, embora aquele também considere a relevância da história na Educação ao fazer uma breve explanação histórica, não trata das implicações desses percursos históricos para a Educação. Observamos mais uma constatação da história da Educação, no recorte 17, do que uma crítica a ela, como observada no recorte 16, que denuncia a desigualdade e a dominação implicadas nessa história. Observamos, também, no recorte 17, uma estrutura-padrão de textos dissertativo-argumentativos que inicia com uma afirmação geral sob a forma de tese que será defendida por meio de argumentos na sequência do texto. O uso da palavra “Educação” como sujeito gramatical do enunciado cria um efeito de sentido de neutralidade e objetividade nas argumentações do sujeito.

Notamos que, apesar de S-4, no recorte 17, não usar termos que demonstrassem traços de sua subjetividade, ele deixa escapar sua filiação ideológica ao detalhar um pouco mais “o Movimento dos Pioneiros da Educação”, enquanto abordou superficialmente os demais movimentos históricos. Também nesse parágrafo, chamou-nos a atenção o uso das aspas no termo conquistas. Logo no início do enunciado, o termo conquistas aparece sem aspas, mas depois, no decorrer do enunciado, ele reaparece duas vezes no mesmo parágrafo com aspas, indiciando que S4 é prudente quanto aos sentidos possíveis para “conquistas” e, por isso, relativiza-os. Quando ele emprega o termo “conquistas” sem aspas, interpretamos que ele

apresenta uma afirmação genérica, a qual é compartilhada culturalmente. A partir do momento que ele começa a empregar as aspas, ele marca seu posicionamento acerca dessa afirmação compartilhada. Com esse uso, o sujeito relativiza a ilusão de sentido único, tendo em vista os fracassos que também frequentam a história da Educação.

Ao retomar os escritos de Authier-Revuz (1998), Pacífico (2002) mostra-nos que podemos também interpretar o uso das aspas como indício da falta, pois assim como o sujeito é incompleto e falho, a linguagem também é incompleta e falha. Nesse sentido, ao construir seu discurso, o sujeito busca por completude, sustentando-se na ilusão de que existe uma palavra considerada “certa”, mas, na falta dela, o sujeito recorre às aspas para sugerir ao leitor que outros sentidos poderiam preencher a lacuna deixada na linguagem. Dessa forma, retomando o recorte analisado, observamos que o uso de aspas na palavra “conquistas” pode indiciar uma busca por outra palavra que escapa ao sujeito.

Notamos, a partir das análises realizadas até o momento, que os sujeitos-professores que participaram da nossa pesquisa deixaram escapar traços de subjetividade, ao tratar do tema relacionado à Educação. Isso se explica porque conforme apontamos, desde o início, o sujeito tal como entendido pela AD é cindido, heterogêneo. Nos recortes abaixo, esse envolvimento identitário com o tema, marcado em formações discursivas referentes aos tempos de escola, graduação e como profissional da educação, pode ser observado mediante algumas marcas linguísticas que pretendemos analisar:

Recorte 18 (S-2):

Sei, através de conversas com meus pais (que sempre começam dizendo: no meu tempo) e talvez se formos ver mais recente, até lembrando alguns poucos (Ufa, são poucos!) fatos que ocorreram comigo na escola, sei que antes (e talvez seja antes dos cursos de Pedagogia, mesmo), a rigidez, a hierarquia e o autoritarismo eram o que reinavam nas escolas. Não só na minha, na dos meus pais e avós, mas de toda uma nação, a ponto de ser fácil se identificar ou reconhecer várias passagens da obra “Doidinho”.

Temos, nesse recorte, que S-2 começa a sua formulação com o verbo saber em primeira pessoa do singular, marcando não só a sua identidade, mas o seu posicionamento como conhecedor (“sei”) do que pretende argumentar. Traz para o texto lembranças que

remetem a conversas com os pais e, como aponta o sujeito, a “poucos” fatos escolares marcados pela rigidez, hierarquia e autoritarismo do ensino.

Além dessas lembranças, carregadas de subjetividade, S-2 utiliza recurso dos parênteses, em vários momentos, para explicar o seu ponto de vista para o leitor. Por isso, consideramos pertinente analisar o uso dos parênteses que criam o efeito de controle dos sentidos, como se eles pudessem ser mais bem explicados e, ao mesmo tempo, as formulações entre parênteses mantêm um diálogo com o leitor, por meio de comentários do autor (“ufa, são poucos”!) que sugerem o modo como o tema o afeta.

A nosso ver, fica marcante a inserção da subjetividade de S-2 na produção escrita ao colocar entre parênteses “Ufa, são poucos!”. A interjeição “Ufa” utilizada pelo sujeito denota um alívio por ter vivenciado “poucos” acontecimentos escolares caracterizados pela rigidez, hierarquia e autoritarismo. Aqui, entendemos que a relação de identidade que S-2 tem com a escrita e a facilidade com que escreve, possivelmente, devem-se a experiências escolares bem-sucedidas, nas quais a rigidez, a hierarquia e o autoritarismo do ensino se restringiram a “poucos” episódios, e isso contribuiu para o seu posicionamento como autor do seu discurso. Ainda sobre os sentidos construídos entre parênteses, temos o posicionamento de S-2 em relação ao curso de Pedagogia: “(e talvez seja antes dos cursos de Pedagogia, mesmo)”. O uso do advérbio “talvez” indicia que o sujeito teve conhecimento do cenário educacional mesmo antes de ter cursado Pedagogia, o que retoma o início de seu texto, confirmando que o conhecimento acerca das relações desiguais que sustentam a história da Educação lhe chegou por meio das conversas com os pais. Vale ressaltar que o sujeito faz essa costura de modo coerente, ele “amarra” o fio discursivo, costurando os sentidos construídos sobre Educação, desde os tempos dos pais e avós, com os tecidos, atualmente, que não são diferentes.

Nesse recorte, porém, temos uma produção textual na qual fica mais evidente a fuga ao gênero da proposta. Isso porque se trata de uma narrativa, com uma escrita pessoal que se assemelha à oralidade, características não esperadas para um texto dissertativo-argumentativo. Essa fuga, a nosso ver, pode ser considerada de maneira disfórica em relação à autoria, pois a escrita se distancia de algumas normas que regem a produção do gênero textual solicitado. De acordo com a perspectiva que defendemos, o sujeito, ao ocupar o lugar de autor, deve levar em consideração as características do texto que ele deve produzir e não apenas os mecanismos linguísticos que devem ser usados em seu texto. O autor trabalha na dimensão do interdiscurso e não apenas no intradiscurso.

Voltando à questão da identificação com a obra literária, analisaremos o recorte abaixo. No recorte 19, notaremos uma identificação do sujeito-professor com o poema “*Educação pela pedra*” que se movimentou pelo interdiscurso ligado à Educação. Nesse mover discursivo, é possível observarmos, também, a reverberação da memória discursiva sobre os sentidos de Educação que afetaram o sujeito, desde a graduação, e a sua identificação teórica, possível de ser interpretada pelo discurso produzido.

Recorte 19 (S-3):

Ao ler a primeira parte do poema de João Cabral de Melo Neto, “*Educação pela pedra*” me recordo das leituras que fiz na graduação do grande educador Paulo Freire, onde este defendia a necessidade de diálogo entre educador e educando, numa relação de respeito que leve em conta justamente a riqueza dessa diversidade existente entre ambos.

A leitura do poema de João Cabral de Melo Neto fez com que S-3 se remetesse ao interdiscurso sobre sentidos muito recorrentes nos cursos de Pedagogia. Tanto que o próprio sujeito pontua recordar-se de leituras realizadas na graduação: “recordo das leituras que fiz na graduação”. Percebemos que o sujeito faz o uso de um saber acadêmico, fundamentado em um autor legitimado pela área de Educação, Paulo Freire, para sustentar seu dizer, como se a referência literária não fosse suficiente. Além disso, notamos que tal citação marca o posicionamento de S-3 em prol de uma Educação alicerçada no diálogo.

Interessante percebermos que, nos dois recortes acima (18 e 19), os sujeitos fizeram circular traços de subjetividade, ao marcarem a identificação com discursos com os quais tiveram contato sobre Educação, antes e depois de ocuparem a posição discursiva de estudantes. Veremos, nos recortes seguintes, marcas identitárias apresentadas pelos sujeitos-professores a partir da posição discursiva de docentes.

Recorte 20 (S-6):

Pude perceber ao longo da minha experiência como docente que, a efetivação de um trabalho pedagógico que conduza a criança a posicionar-se como autor de seu próprio dizer, não é tarefa fácil para muitos professores, inclusive para mim, porque muitas vezes somos capturados pela ideologia dominante, muitas vezes mergulhamos em formações discursivas que nos fazem acreditar que para ser autor basta que o aluno escreva um texto com “suas próprias palavras”. Porém, é necessário se deslocar desta posição e pensar que o texto precisa estar estruturado de forma a produzir o efeito de sentido com começo, meio e fechamento, ou seja, partes necessárias para que o texto tenha coesão e coerência, relações necessárias para a assunção da autoria.

Temos, no começo do parágrafo, o verbo em primeira pessoa do singular (“pude perceber”), conjugação verbal que indicia o traço de identidade presente no discurso escrito produzido pelo sujeito-professor. Na sequência, S-6 aponta para sua percepção adquirida ao longo da profissão, marcando o lugar de autoridade de onde enuncia o seu dizer. Chamou-nos atenção o posicionamento do professor, ao defender um trabalho com autoria em sala de aula e assumir que tal trabalho “não é tarefa fácil”. Para tanto, S-6 rompe com uma “ideologia dominante” e desnaturaliza os sentidos produzidos por ela ao escrever que: “muitas vezes mergulhamos em formações discursivas que nos fazem acreditar que para ser autor basta que o aluno escreva um texto com “suas próprias palavras”.” O sujeito-professor segue desconstruindo o discurso vigente, colocando em circulação a importância de se deslocar de sua posição para defender o trabalho com autoria. Observamos que S-6 não só defende a autoria como assume o papel de autor do seu discurso, ao considerar o seu leitor e significar os processos ideológicos que constroem o dizer.

A seguir, o sujeito-professor também retoma discursos dominantes e sentidos que circulam sobre os problemas da Educação, mas somente os apresenta, sem os questionar.

Recorte 21 (S-4):

Estando dentro dos muros escolares sabemos que o problema da Educação brasileira muitas vezes é colocado na incapacidade, no desconhecimento de práticas, na falta de interesse, má formação, na falta de formação continuada dos professores. Também presenciamos outro ponto de vista que coloca como o ponto fundamental do problema da Educação as dificuldades de aprendizagem muitas vezes atribuídas a distúrbios que não foram diagnosticados e falta de interesse dos educandos.

Ao lermos o recorte acima, observamos que S-4 ocupa um posicionamento que discursiviza a Educação sob um ponto de vista diferenciado dos demais sujeitos que tratam dos problemas da Educação, uma vez que “Estando dentro dos muros escolares”. Todavia, seu discurso não se mostra diferenciado, pois repete os sentidos já instituídos sobre o tema e é capturado por uma ideologia que responsabiliza, ora professores, ora alunos pelos problemas educacionais. Sabemos que esses discursos são naturalizados pela ideologia e circulam com frequência tanto dentro como fora do espaço escolar, mas também, consideramos importante refletir sobre tais discursos, questioná-los e procurar, mediante suas condições de produção, desvelar seus processos de significação.

Então, pelo efeito da ideologia, o S-4 repete um sentido que lhe parece natural, por isso, mesmo parecendo não concordar, ele não consegue construir um novo sentido. Isto nos faz pensar que o sujeito pode não estar preparado para confrontar o seu discurso com outro, com o já-dito, fazendo circular um estereótipo que é legitimado socialmente, como podemos ler em “Também presenciamos outro ponto de vista que coloca como o ponto fundamental do problema da Educação as dificuldades de aprendizagem muitas vezes atribuídas a distúrbios que não foram diagnosticados e falta de interesse dos educandos.”

Pelo fato de observarmos que o sujeito sustenta sua escrita na repetição, esse recorte ainda leva-nos a pensar na tipologia discursiva proposta por Orlandi (1996b) e em como o discurso do tipo autoritário circula na escola. Segundo a autora (*idem*), o tipo discursivo depende da relação dos interlocutores com o objeto discursivo, sendo que, no discurso do tipo autoritário, esta relação é fortemente controlada e se caracteriza pela ausência de reversibilidade de papéis, pela paráfrase, pela determinação e imposição da função referencial e pela interdição da mudança de foco. Tais condições, conforme Orlandi (*idem*), estão presentes no âmbito escolar e, geralmente, formam a base do discurso pedagógico, prejudicando o exercício da argumentatividade, pois não permitem a disputa pelo objeto discursivo, anulando as discussões e enfraquecendo os argumentos, pois esses já estão prontos e estão determinados por quem detém o poder de argumentar, seja ele o professor, o pesquisador, o escritor ou o livro didático.

Logo, ao aluno e, muitas vezes, ao próprio professor, é negada a eles a argumentação, pois não lhes é permitido o acesso à multiplicidade de sentidos, a polissemia é controlada, e a paráfrase domina os sujeitos-escolares, enclausurando-os em uma "forma-leitor" (PACÍFICO,

2002). Considerando que para argumentar é necessário ler e discutir a respeito do objeto discursivo, é imprescindível que os sujeitos assumam a função-leitor (idem) e sejam capazes de questionar e construir outros sentidos sobre determinado assunto.

Diante das análises realizadas, podemos dizer que os sujeitos-professores que participaram da nossa pesquisa conseguiram, na maioria dos discursos escritos, inscrever traços de sua identidade em seus textos, identificando-se com alguns sentidos e não com outros. Notamos que esses traços apareceram de diferentes maneiras, através de diversas marcas linguísticas e posicionamentos ideológicos, fortalecendo, a nosso ver, o processo de identificação com a escrita e o princípio de autoria. Constatamos, também, que em alguns discursos a não identificação, ora com os sentidos, ora com a escrita, prejudicou o processo de instauração de autoria nos textos.

Entretanto, na maioria dos textos, observamos que os professores conseguiram fazer uso de algumas estratégias discursivas como a antecipação, ao considerar o seu possível leitor; o uso de mecanismos de coesão que amarraram os sentidos que colocou em curso na sua produção; o título como condensação do assunto que tratou o seu texto; o acesso à memória discursiva para produzir novos sentidos e não simplesmente repetir um dizer legitimado; enfim, estratégias que permitiram a esses sujeitos-professores ocuparem a posição de autores, pois demonstraram se identificar com o texto escrito que produziram.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Escrever é estar no extremo
de si mesmo, e quem está
assim se exercendo nessa
nudez, a mais nua que há,
tem pudor de que outros vejam
o que deve haver de esgar,
de tiques falhos,
de pouco espetacular
na torta visão de uma alma
no pleno estertor de criar.
(João Cabral de Melo Neto)

Ao voltarmos nosso olhar para escrita de sujeitos-professores que atuam na rede pública e participam de um grupo de estudo, pesquisa e extensão dentro da universidade, buscamos investigar processos identitários que permeiam a relação subjetiva e histórica do sujeito com a escrita que produz, que ao mesmo tempo o constitui e o institui, que o aprisiona e o liberta. Escrita vivida nos tempos de escola, (re)vivida, atualizada e ressignificada pela função de professor e pela função de autor. Funções que deixam marcas, cicatrizes que singularizam a identidade de quem as carrega. Identificações que alcançam outros, produzem novas marcas e repercutem em outras tantas formações discursivas que podem aprisionar ou libertar outros sujeitos, sujeitos-alunos que, na maioria das vezes, buscam no sujeito-professor esse referencial identitário.

Pensando a escrita como uma prática de linguagem, na qual o sujeito que escreve é atravessado por relações que se interpõem e são tecidas pela subjetividade, pela ideologia, pelo imaginário, pela memória discursiva, temos a constituição de uma imensa teia que ao mesmo tempo em que captura, movimenta inúmeros sentidos. É nessa teia que se encontra o sujeito da nossa pesquisa, o sujeito-professor que busca, por entre esses vários fios, tecer o seu discurso escrito. Para tanto, esse sujeito enfrenta o desafio de construir um texto dissertativo-argumentativo que trata sobre um tema que lhe é muito familiar, a Educação.

Por tudo isso, que nossas análises procuraram considerar essas condições de produção do discurso, investigar a emergência da escrita e da identidade do sujeito, em um espaço discursivo que favorecesse o exercício da autoria, um espaço em que os sujeitos-professores

se sentissem autorizados a falar e a escrever sobre suas angústias e conquistas e a praticar a escrita como uma função social. O CADEP se constituiu nesse espaço de ensinamento e aprendizagem, em que o sujeito-professor, por vezes, silenciado na escola, pôde assumir esse lugar não apenas de enunciador, mas principalmente, de autor, ao apropriar-se e ser apropriado por um discurso que faz parte da sua identidade como sujeito-professor, o discurso escrito.

A partir das análises dos textos dos sujeitos-professores, foi-nos possível notar a importância do CADEP como um espaço no qual é permitido ao professor interpretar e ressignificar suas práticas de ensino. Um espaço em que é possível movimentar os sentidos e movimentar-se pelos sentidos, produzir e compartilhar discursos, a partir de processos historicizados e subjetivos. Notamos que, embora ainda alguns sujeitos-professores carregassem cicatrizes, oriundas de experiências escolares que limitaram a sua identificação com o discurso escrito, a maioria mostrou-se familiarizada com a escrita, imprimindo nela traços de subjetividade, inscrevendo-se em formações discursivas nas quais se colocavam como responsáveis pelo seu dizer e assumindo a autoria de sua escrita.

Num gesto reflexivo, consideramos que as análises apresentadas nos mostraram uma relação muito próxima entre identidade e autoria. Nos recortes analisados, encontramos marcas linguísticas que indicaram uma identificação com a linguagem escrita que possibilitou ao sujeito-professor criar o efeito-autor. Também encontramos, em menor quantidade, indícios de não identificação do sujeito-professor com a sua produção escrita, prejudicando, nesse caso, a assunção da autoria. Esses indícios de presença ou ausência de identificação com o texto escrito também foram observados no encadeamento dos sentidos que o sujeito-professor procurou defender em sua argumentação.

Embora tenhamos percebido o movimento autoral que se criou nesse espaço de estudo, proporcionado pela universidade, ainda enfrentamos uma resistência por parte dos professores em entregarem os textos dissertativo-argumentativos solicitados para a realização da pesquisa. O prazo proposto para a entrega dos textos foi de sessenta dias; porém, esse prazo não foi respeitado, pois a maioria dos sujeitos-professores entregou cerca de sessenta dias depois da data estipulada, ou seja, cento e vinte dias. A esse respeito, podemos inferir que os sujeitos-professores ainda apresentam resistência de expor seus escritos. Entendemos que essa resistência pode ainda ser um resquício do ensino da língua, ao qual foram submetidos quando ocupavam a posição de alunos, ou ainda, na posição de profissionais, por anteciparem

possíveis críticas que, geralmente, lhes são feitas em experiências compartilhadas durante estágios, cursos de formação e pesquisas.

Isso nos faz pensar que, muitas das dificuldades que os sujeitos-professores enfrentam para produzir um discurso escrito, no qual se posicionem como autores e se responsabilizem pelo seu dizer, assumindo a escolha de silenciar alguns sentidos e movimentar outros, geralmente, devem-se à ausência de identificação do sujeito com a sua produção. Essa falta de identificação com a escrita pode ser causada por uma possível dificuldade do sujeito em usar as regras gramaticais exigidas para a própria língua, especialmente, na modalidade escrita; também, pode ser possível pela estranheza em relação aos sentidos que o sujeito procurou produzir, com os quais não se identifica, ou pelas formações imaginárias e ideológicas que o constituem como sujeito e que fazem parte da sua subjetividade, ou ainda, pelas condições de trabalho que sufocam a sua voz.

Diante desses apontamentos, consideramos que, em geral, a identificação do sujeito-professor com a escrita e com os efeitos de sentido que procura criar afeta diretamente a instauração da autoria em sua produção escrita. Pensando assim, preocupa-nos o trabalho com autoria que será desenvolvido em sala de aula com os alunos, pois se o professor não ocupa a posição de autor, como podemos esperar que este disponibilize condições para que seus alunos ocupem esta posição.

Disso decorre a importância de se oferecer, seja na universidade, seja na própria escola, um espaço como CADEP, para que os sujeitos-professores possam fortalecer os processos identitários com os discursos orais e escritos e sentir-se autorizados a produzir seus textos com autoria, exercitando a função de autores e recriando esse espaço, em sala de aula, com os alunos. Dessa forma, defendemos que é preciso disponibilizar aos sujeitos-professores condições para que ocupem a posição de autores do seu discurso e nessas condições estão incluídos o acesso e o estudo dos referenciais teóricos dos quais o professor não pode ser privado quando assume a docência.

Os resultados nos mostram, ainda, que o fato de os sujeitos-professores compartilharem leituras e sentidos e sustentá-los teoricamentepermitiu a ressignificação de seus discursos, pois o contato com a teoria possibilitou uma mudança de olhar e, posteriormente, de direcionamento em suas práticas educativas. Assim, enfatizamos o quanto é importante para a formação dos sujeitos-professores o acesso a um espaço de estudos e diálogos, tal qual o proporcionado pelo CADEP, pois esse lugar possibilitou aos sujeitos-

professores um deslocamento de posição discursiva, a partir do qual se colocaram como aprendizes, num movimento de busca por conhecimento aliado à prática, e muitos deles puderam exercer a função-autor.

Ao assumir a posição de autor, o sujeito-professor assume também a posição de poder-dizer e possibilita ao aluno condições para fazer o mesmo. Esse espaço favorável à assunção da autoria privilegia novos gestos de interpretação e instaura novos sentidos para relação do sujeito com os discursos, permitindo o mover dos sujeitos por entre diversas posições.

Com isso, entendemos que os processos de identificação do sujeito-professor com a escrita e com o objeto discursivo estão relacionados com a instauração da autoria. Defendemos que somente quando o sujeito-professor se identificar com o seu discurso escrito e se assumir como responsável pelo seu dizer será capaz de produzir textos interpretáveis que considerem o outro, e em sala de aula, considerar seus alunos como autores, permitindo o acesso destes a condições que privilegiem a multiplicidade de vozes e sentidos e a gestos interpretativos que possibilitem a identificação também dos alunos com a escrita.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUTHIER-REVUZ, J. **Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

_____. **Palavras incertas: as não-coincidências do dizer**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1998.

_____. “Falta do dizer, dizer da falta: as palavras do silêncio”. In: ORLANDI, E.(org.). **Gestos de leitura: da história no discurso**. 2. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

_____. “Hétérogénéité montrée et hétérogénéité constitutive: éléments pour une approche de l’autre dans le discours”. In: DRLAV-**Revue de linguistique**, 26, (p. 113), 1982.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução e introdução Paulo Bezerra. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011

_____. **Le Principe dialogique**. Paris: Seuil, 1981.

CARVALHO, A.E. **Sujeitos-professores e autoria: um autorizar-se necessário**. 2008. 89 f. Trabalho de Conclusão do Curso (Pedagogia) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2008.

CORACINI, M.J. **A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilingüismo e tradução.** Campinas-SP: Mercado de Letras, 2007.

_____. (org.) A aula de línguas e as formas de silenciamento. In: CORACINI, M.J (org.) **O Jogo discursivo na aula de leitura.** 2ª ed. Campinas-SP: Pontes, 2002.

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

CORACINI, M.J, GHIRALDELO, C.M. (orgs.). **Nas malhas do discurso: memória, imaginário e subjetividade.** Campinas-SP: Pontes Editores, 2011.

CORACINI, M.J, ECKERT-HOFF, B.M. (orgs.). **Escrit(ur)a de si e alteridade no espaço papel-tela: alfabetização, formação de professores, línguas maternas e estrangeira.** Campinas-SP: Mercado de Letras, 2010.

ECKERT-HOFF, B.M. **Escritura de si e identidade: o sujeito-professor em formação.** Campinas-SP: Mercado das Letras, 2008.

FILHO, P. B. **Pela leitura literária na escola de 1º grau.** São Paulo: Ática S.A., 1995.

FERNANDES, C.A. **Análise do discurso: reflexões introdutórias.** Goiânia: Trilhas Urbanas, 2005.

FOUCAULT, M. O A Priori Histórico e o Arquivo. In: FOUCAULT, M. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

_____. **O que é um autor?** Lisboa: Passagem, 1992.

GINZBURG, C. “Sinais: Raízes de um Paradigma Indiciário”. In: C. GINZBURG. **Mitos, Emblemas, Sinais: Morfologia e História**. [trad. Frederico Carotti]. São Paulo-SP: Companhia das Letras, p.143-179, 1980.

GNERE, M. **Linguagem, escrita e poder**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, p.5-33, 1998.

GUERRA V.M.L.;TRANIN J.B. Discurso Midiático: a alteridade e a construção da identidade dos “meninos de rua”. In: NOLASCO, E. C. & GUERRA Vânia.M.L. **Discurso, Alteridades e Gêneros**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2006.

GREGOLIN, R. Pêcheux, Bakhtin, Foucault: singularidades, espelhamentos. In: BRAIT, B.(org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006.

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

KLEIMAN, A. (org.) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas-SP: Mercado das Letras, 1995.

LAGAZZI-RODRIGUES, S.; ORLANDI, E.P. **Introdução às Ciências da linguagem: Discurso e Textualidade**. Campinas-SP: Pontes, 2006.

MARIANI, B. (org.). **A escrita e os escritos: Reflexões em análise do discurso e psicanálise**. São Carlos: Claraluz, 2006.

MALDIDIER, D. **A inquietação do discurso: (Re) ler Michel Pecheux hoje**. Campinas: Pontes, 2003.

MORTATTI, M.R.L. **Educação e Letramento**. São Paulo: UNESP, 2004

ORLANDI, E.P. **Análise de Discurso: Princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 2003.

_____. (org.). **A leitura e os leitores**. Campinas-SP: Pontes, 1998.

_____. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997a.

_____. (org.) **Gestos de leitura: da história no discurso**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997b.

_____. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Petrópolis-RJ: Vozes, p.63-78, 1996a.

_____. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 4 ed, Campinas-SP: Pontes, 1996b.

_____. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez, 1993.

OLIVEIRA M.B.F. Alteridade e construção de identidades pedagógicas: (re) visitando teorias dialógicas. In: CORACINI, M.J., GRIGOLETTO M., MAGALHÃES I. (org.) **Práticas identitárias: língua e discurso**. São Carlos: Claraluz, 2006.

PACÍFICO, S.M.R.; ROMÃO, L.M.S. **Leitura e escrita: no caminho das linguagens**. Ribeirão Preto-SP: Alfabeta Editora, 2007.

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

_____. (orgs.). **Era uma outra história: leitura e interpretação na sala de aula**. São Paulo: DCL, 2006.

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

PACÍFICO, S.M.R. **Argumentação e autoria: o silenciamento do dizer**. Tese de Doutorado. Ribeirão Preto-SP: FFCLRP- USP, 2002.

PÊCHEUX, G.; GADET, F. A língua inatingível. In: ORLANDI, E.P. **Análise de Discurso: Michel Pêcheux**. Campinas-SP: Pontes, 2011.

PÊCHEUX, M. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Campinas-SP: Pontes Editores, 2008.

_____. Papel da Memória. In: ACHARD, P. [et al.]. **Papel da Memória**. Campinas-SP: Pontes, p. 49-58, 2007.

_____. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, E.P. (org.) [et al.] **Gestos de leitura: da História no Discurso**. Campinas-SP: Editora da UNICAMP, p. 55-66, 1997.

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

_____. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1995.

PEREIRA, A.C. **Letramento e reificação da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, p. 71-141, 2011.

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

REVUZ, C. “Eu...? Escrever...?...Eu...” ou como ajudar os formadores a escrever sobre suas práticas. In: PFEIFFER, C.C. **Escritos: escrita, escritura, cidade (III)**. LABEURB, UNICAMP. Campinas-SP, p. 21-42, 2004.

RODRIGUES, A. **Escrita e Autoria: entre histórias, memórias e descobertas**. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2011.

ROJO, R. Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula: diferentes modalidades ou gêneros do discurso? In: SIGNORINI, I. (org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, p.51-74, 2001.

ROMÃO, L.M.S. **O litígio discursivo materializado no MST: a ferida aberta na nação. Tese de doutorado**. Ribeirão Preto-SP: FFCLRP- USP, 2002.

SARGENTINI,V.; GREGOLIN, R. (org.). **Análise do Discurso: heranças, métodos e objetos**. São Carlos: Claraluz. 2008.

TFOUNI, L.V. A dispersão e a deriva na constituição da autoria e suas implicações para uma teoria do letramento. In: SIGNORINI, I. (org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, p.77-94, 2001.

_____. **Letramento e Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

ANEXO A – Poema: Educação pela Pedra, de João Cabral de Melo Neto

Uma educação pela pedra: por lições;
Para aprender da pedra, frequentá-la;
Captar sua voz inenfática, impessoal
[pela de dicção ela começa as aulas].
A lição de moral, sua resistência fria
Ao que flui e a fluir, a ser maleada;
A de poética, sua carnadura concreta;
A de economia, seu adensar-se compacta:
Lições da pedra [de fora para dentro,
Cartilha muda], para quem soletrá-la.

Outra educação pela pedra: no Sertão
[de dentro para fora, e pré-didática].
No Sertão a pedra não sabe lecionar,
E se lecionasse, não ensinaria nada;
Lá não se aprende a pedra: lá a pedra,
Uma pedra de nascença, entranha a alma.

ANEXO B - Recortes da obra: Doidinho, de José Lins do Rego

“Pode deixar o menino sem cuidado. Aqui eles endireitam, saem feitos gente, dizia um velho alto e magro para o meu Tio Juca, que me levara para o colégio de Itabaiana” p.3

“Já ao escurecer me chamaram:

__ Seu Maciel quer falar com Carlos de Melo.

Era a primeira vez que me chamavam assim, com o nome inteiro. Em casa, era Carlinhos, ou então Carlos, para os mais estranhos. Agora, Carlos de Melo. Parecia que era outra pessoa que eu criara de repente. Ficara um homem. Assinava o meu nome, mas aquele Carlos de Melo não tinha realidade. Era como se eu me sentisse um estranho para mim mesmo. Foi uma coisa que me chocou esse primeiro contato com o mundo, esse dístico que o mundo me dava. A gente, quando se sente fora dos limites da casa paterna, que é toda a nossa sociedade, parece que uma outra personalidade se incorpora à nossa existência.” p.7

“Fazia um mês que eu chegara ao colégio. Um mês de um duro aprendizado que me custara suores frios. Tinha também ganho o meu apelido: chamavam-me de Doidinho. O meu nervoso, a minha impaciência mórbida de não parar em um lugar, de fazer tudo às carreiras, os meus recolhimentos, os meus choros inexplicáveis, me batizaram pela segunda vez. Só me chamavam de Doidinho.” p.12

“Fazia os exercícios na própria mesa do diretor, e ele me dava com a régua nas mãos para consertar a posição deformada dos dedos na caneta:

__ O senhor parece um paralítico escrevendo” p.33

“Fiz o meu bilhete de namorado, a minha primeira carta de amor. Não me lembro de tudo que dizia. O meu coração devia ter, no entanto, a linguagem de todos os outros. O diretor saía. O decurião tomava conta da aula. Botei o bilhete na palma da mão e saí com passos

incertos de quem fosse roubar alguma coisa. Passei por junto de Maria Luísa, sacudindo o bilhete no chão. O olho de Filipe, porém, estava atrás de mim.

__ o que foi que o senhor deixou aí, Seu Carlos de Melo?

Não tive tempo de apanhar. O diabo já estava com a minha mensagem nas mãos.

__ Vou mostrar ao Seu Maciel.

Segui para o meu canto à espera da hora de entrar na arena para os tigres.

__ “Maria, terça-feira passei por sua porta, vi você com sua mãe”.

Era o diretor lendo alto para a aula toda o meu bilhete de namorado.

Uma gargalhada estourou, abafada pelo psiu! Autoritário do velho.

__ Estamos com um apaixonado aqui.

Seria melhor que ele me quebrasse logo de palmatória.” p.40

“E neste jogo de palavras, de confusões, lá iam nos ensinando a doutrina cristã. Davam-se as lições de religião no mesmo jeito com que no engenho ensinavam aos papagaios.

__ Papagaio real, veio de Portugal, dá-me um beijo, meu louro!

E o papagaio repetia tudo, sem saber o que era real, nem nada de Portugal, e estalava o beijo no fim.” p.43

ANEXO C - Termo de consentimento



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



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nome da Pesquisa: **A identificação do sujeito-professor com a escrita: sentidos em discurso**

Pesquisadores responsáveis: Orientadora: Soraya Maria Romano Pacífico

Pesquisadora: Aline Ester de Carvalho Assef

O presente trabalho pretende investigar a relação dinâmica e complexa de identificação do sujeito-professor com a escrita, no que tange aos mecanismos ideológicos presentes no seu discurso, que naturalizam determinados sentidos e não outros, suas vivências e as formações imaginárias que permeiam a sua escrita, elementos estes que podem influenciar de maneira significativa a construção do discurso escrito e indiciar uma possível identificação ou não com a sua produção textual.

Solicitamos a sua participação através da elaboração de um texto dissertativo-argumentativo que verse sobre Educação tendo como referência recortes dos seguintes textos literários: *Educação pela pedra*, de João Cabral de Melo Neto e recortes da obra *Doidinho*, de José Lins do Rego. Sua participação é voluntária, sendo garantido o sigilo das informações. Caso julgue adequado, você poderá retirar-se dos estudos a qualquer momento, sem quaisquer prejuízos, bem como ser informado sobre os resultados parciais da pesquisa sempre que desejar. Esclaremos que os dados desta pesquisa terão finalidade acadêmico-científica. Dúvidas poderão ser esclarecidas diretamente com os pesquisadores responsáveis.

De acordo,

Ribeirão Preto, _____, 2011.

Nome do(a) participante

Assinatura do(a) participante

Endereço do Pesquisador

Prof^ª. Dr^ª. Soraya Maria Romano Pacífico – smrpacifico@ffclrp.usp.br
 Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo
 Avenida Bandeirantes, 3900 – Campus Universitário, Ribeirão Preto- SP CEP:14040-902
 Aluna: alineesterc@usp.br

ANEXO D – Textos dissertativo-argumentativos dos sujeitos-professores

S-1. O ENSINO CARTILHA MUDA OU O ENSINO QUE A CARTILHA MUDA?

Qual o papel do ensino atualmente? Lecionar e não ensinar nada ou promover a transformação no(s) sujeito(s) e na sociedade de maneira mais ampla? Essas indagações provocadas com a leitura de “Educação pela Pedra” oferecem um norte para que tipo de ensino se pretende e, diga-se de passagem, um norte não estático, não impessoal e não maniqueísta.

Essa lógica que muitas vezes nos cerca no ambiente de trabalho, a lógica da escolha disso em detrimento daquilo, do “ou isto ou aquilo”, e fazendo alusão aos versos de Cecília Meireles, tem-se um cenário de opções e definições de rumos. E o professor desde sua formação inicial é obrigado a definir-se teórica e praticamente, pensando qual teórico irá sustentar seu discurso ou quais recursos materiais serão utilizados para contribuir com a aprendizagem efetiva de seus alunos.

Não raro esse professor adentra rotas lúgubres e acidentadas, e somente num momento posterior é que se convence que o “isto” não foi melhor que o “aquilo”. É possível adensar-se nessa “lógica compacta” e sintetizar no “isto” e “aquilo”, pensando um movimento aglutinador, de inclusão e pertencimento e, portanto, não excludente? É por esse motivo que o título traz diferentes rumos a trilhar: escolher uma “cartilha muda”, atribuindo *muda* como um adjetivo de cartilha ou, deve-se visar uma cartilha que muda e, portanto, aqui atua como verbo mudar.

Pois soa contraditório uma cartilha capaz de promover a modificação, a transformação do(s) sujeito(s) aos ouvidos de teóricos e pesquisadores da área da alfabetização. Alguns podem levantar a bandeira da cartilha sendo uma resistência fria, imaleável, concreta, densa, estática, de tal modo que se é outorgada de fora para dentro, não construída *com e para* o sujeito da aprendizagem. A cartilha é “dada”, desconsidera o movimento de criação do homem de elaboração do conhecimento do ensino da Língua Portuguesa e a aquisição da linguagem escrita. Essa desconsidera, ainda, as novas exigências do alunado, suas expectativas, necessidades, dificuldades, entraves no percurso dessa aquisição. Nesse momento é que deve-se instaurar e instigar a reflexão do professor: o que se pretende com esta ou aquela atividade? Que tipo de ensino estou promovendo? O da cartilha muda ou o que

a cartilha é capaz de mudar? Não é possível, pois, ser ingênuo e agregar todas teorias de maneira a se assemelhar a uma colcha de retalhos, resultando num “sincretismo teórico”. É preciso definir escolhas de maneira clara e, portanto, não inenfática e não impessoal.

Novas abordagens teóricas hoje despontam no cenário acadêmico e adentram os muros escolares propondo uma nova metodologia de ensino, a saber o letramento, e que vai de encontro à fragmentação da silabação da cartilha. O mundo, por acaso, é fragmentado? Lê-se sílabas isoladas em *outdoors*, televisão, jornal, propagandas, panfletos? Da mesma forma que, para o professor não existe aluno fragmentado, e então, por que ensinar-lhe desse modo? Concluimos então, não cabe fundir as duas opções apontadas no título deste texto: uma cartilha muda não muda.

S-2. A EDUCAÇÃO DE HOJE: UM PROBLEMA PARA A EDUCAÇÃO DA PEDRA

Ultimamente tem me incomodado muito ouvir o discurso de alguns, que dizem que um dos problemas da “Educação de Hoje” é a falta de disciplina. Dizem até, que os cursos de Pedagogia vieram para arruinar a Educação. Pelo fato dos pedagogos olharem demasiadamente as crianças, tentando compreendê-las e por esta razão, os professores se tornam muito próximos dos alunos e liberais.

Nesta questão, muita coisa me é estranha. De cara é essa distinção que se faz ao falar-se em Educação *de Hoje*, tornando-a totalmente oposta à suposta Educação de antigamente – provavelmente a dos meus pais e avós, quem sabe até a minha.

Realmente uma coisa é bastante diferente, diferença que não vejo como um problema ou causa de algum problema. O que difere é a forma como os professores têm buscado enxergar os seus alunos, e isso, os que proclamam o discurso que desencadeou meu texto, não estão errados, mas a meu ver não estão de todo certos também.

Sei, através de conversas com meus pais (que sempre começam dizendo: no meu tempo) e talvez se formos ver mais recente, até lembrando alguns poucos (Ufa, são poucos!) fatos que ocorreram comigo na escola, sei que antes (e talvez seja antes dos cursos de Pedagogia, mesmo), a rigidez, a hierarquia e o autoritarismo eram o que reinavam nas escolas. Não só na minha, na dos meus pais e avós, mas de toda uma nação, a ponto de ser fácil se identificar ou reconhecer várias passagens da obra “Doidinho”.

Ora, se os cursos de Pedagogia vieram para mudar aquela realidade tão opressora em Doidinho, qual é o problema que causaram? Pense mudar uma realidade que fazia com que um Carlinhos, dentro da escola se visse diante de um tal “Carlos de Melo”, nome pelo qual deveria atender mesmo sem reconhecer(-se). Ou então, mudar a realidade desse mesmo Carlinhos, que virou o Doidinho pelo nervosismo e ansiedade causados pela rotina rígida e pelos rituais exaustivos daquela escola.

Pense ainda em mudar a realidade na qual o professor ao olhar o seu aluno, olhava-o para encontrar os pontos que necessitavam ser consertados à duras reguadas e palmatórias; a custo de podas de características singulares (e por isso destoantes), de interdição de dizeres e “escreveres”, a custo de interdição de qualquer forma de pensar e ser diferente. Diferente do que se ensinava a repetir, mesmo sem saber o que era, o que poderia vir a ser, mesmo sem nem nada saber.

Por essas e (muitas) outras é que Doidinho se faz tão próximo ao leitor, por tratar dessa Educação fria, rígida, impessoal e imposta de fora para dentro a qual muitos foram formados (moldados?).

Não deveria ser de se orgulhar, então, ao falar na Educação de Hoje dizer que ela é diferente?

Agora até rio com a ironia. Realmente sou professora/pedagoga formada dentro de um curso de Pedagogia, pois mesmo em meio a tanta revolta por esta forma de discurso, procuro enxergar e compreender quem o profere.

Se pensarmos que quem diz que o problema da Educação de Hoje é a falta de disciplina, é exatamente quem é filho da Educação de antigamente, que impunha a disciplina e na qual vigorava o autoritarismo; realmente, essa Educação de Hoje, diferente, é um problema. E é um problema exatamente por ser diferente, ou tentar ser, porque ainda temos muito com que romper e muito a transformar.

Aqueles são filhos do ideal de padronização e de enquadramento e para eles, esses cursos de Pedagogia são o cerne do problema porque alguns (e digo alguns porque ainda somos minoria) formam seus futuros professores/pedagogos de dentro para fora, transformando-os de tal forma que mesmo sendo filhos da Educação da rigidez, da Educação da Pedra, são capazes de promover e lutar pela Educação de Hoje, a qual esperamos (e agora não há como não me incluir na classe) ser o espaço para que um Carlinhos possa ser ele mesmo e ser quem ele quiser ser, até mesmo ser o Carlos de Melo se assim preferir, pode fazer-se autor das mais belas cartas de amor e quem sabe até ser um Doidinho como eu, que em meio a esses discursos de pedra (ou do tempo da pedra) luto e defendo minhas concepções, minha Educação de Hoje.

S-3. Acredito que discorrer e refletir sobre concepções de ensino, práticas pedagógicas é algo extremamente complexo, uma vez que envolve o conhecimento de alguns princípios e concepções norteadores de uma prática, onde a reflexão é, ou deveria ser, fator fundante.

A concepção que tenho de prática de ensino tem como base a reflexão constante, onde teoria e prática formem uma unidade, não é possível propiciar uma educação de qualidade, vivenciar uma prática docente consciente sem exercer esse ato de reflexão, e esse movimento intelectual de pensar sobre uma determinada prática pedagógica, que seja a minha própria, me permite como profissional de educação, envolvido na função social que esta representa, criar novos conhecimentos.

Nessa perspectiva, o que move a ação do homem é acreditar que por meio da educação a sociedade pode ser transformada, que algo positivo pode ser feito para resolver os inúmeros problemas enfrentados atualmente.

Ao ler a primeira parte do poema de João Cabral de Melo Neto, “Educação pela pedra” me recordo das leituras que fiz na graduação do grande educador Paulo Freire, onde este defendia a necessidade de diálogo entre educador e educando, numa relação de respeito que leve em conta justamente a riqueza dessa diversidade existente entre ambos.

Freire (1997) defende a idéia de que somente através do diálogo é possível construir uma relação de confiança entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem para que, assim, possa ocorrer, de fato, a ação docente para a formação de uma consciência crítica e de valores éticos e morais dos educandos. O autor ainda afirma que a educação deve abranger todas as diferenças e todas as culturas, a fim de não ser discriminatória e sim emancipatória, ou seja, favorecer ou colaborar para a emancipação ou o auto e pleno desenvolvimento dos sujeitos.

A partir dessa idéia, é possível compreender que a educação tem como função propiciar ao aluno o despertar de atitudes que possam auxiliá-lo em sua convivência na sociedade, nas relações humanas que tece em todas as áreas sociais.

Nos trechos do poema de João Cabral de Melo Neto “Lições de pedra, de fora para dentro / Cartilha muda, para quem soletra-la / Percebo a educação bancária tão criticada por Paulo Freire e vivenciada ainda nos dias de hoje.

Critico essa concepção de educação, onde o educador caracteriza a “educação bancária” como o procedimento metodológico de ensino que privilegia o ato de repetição e memorização do conteúdo ensinado.

Na obra de José Lins do Rego, também é possível presenciar uma educação bancária, verbalista, onde a criança não tem espaço para expor seus conhecimentos e muito menos refletir, uma educação autoritária onde o silêncio deve reinar para que o aprendizado aconteça, na realidade temos consciência que essa forma de conceber um ensino de qualidade não possibilita um aprendizagem significativa.

Lima (1986) ressalta que a interpretação do exercício da linguagem na sala de aula está muito associada à bagunça e que este conceito deve ser mudado, uma vez que onde existem crianças, deve haver barulho e movimento. As crianças precisam deste processo para exercitar o pensamento, socializar-se, desenvolver-se, organizar-se e interpretar o mundo. (p.24)

Eu não li a obra completa de José Lins do Rego, mas os trechos que li, me fizeram refletir no objetivo real daquela educação proporcionada ao personagem, apelidado de Doidinho na época da escola, será que esse apelido justificaria por ser uma criança inquieta, que questiona? Qual é a essência dessa educação?

Eu concordo com uma educação, como dizia Sacristan (2002), como forma de romper regras, limites, enfim uma possibilidade de ascensão social, crescimento cultural e econômico, progresso.

Assim sendo, se a educação não é mera instrução, se ela não se limita a isso e, se a relação estabelecida entre os sujeitos envolvidos tem relevância fundamental, essa postura dos profissionais deve ser pautada no respeito aos direitos do outro, na responsabilidade destes profissionais sobre seus alunos, afinal, a influência que eles exercem sobre os educandos sempre ultrapassa os limites da escola, pois são levados para todos os âmbitos sociais.

Sem dúvida a forma de educação recebida por nossas crianças ultrapassa os limites da escola, doidinho, o personagem de José Lins do Rego, carregou profundas marcas de um ensino autoritário, sem respeito, tanto que nem se reconhecia no próprio nome porque viveu o significado de um apelido lhe dado na infância.

Quanto ao poema Educação pela pedra, na segunda parte, o autor aponta uma educação de dentro para fora, e este afirmaque no sertão “não se aprende a pedra: lá a pedra,/Uma pedra de nascença, entranha a alma.” Muito forte esse verso, sinto sofrimento ao refletir sobre ele, uma vida marcada desde a infância por muitas dificuldades e privações.

Nesse trecho do poema me lembrei de Dermeval Saviani quando afirma que a “aula se faz junto, nas diferenças de papéis, caminhando da desigualdade real para a igualdade possível”.

Percebo a sensibilidade que um professor necessita para exercer sua função num local onde não se aprende a pedra, mas a própria pedra entranha a alma! Meu Deus!

Enfim penso que a indissociabilidade da relação teoria e prática, onde a reflexão é alimentada pela relação entre ambas e vivenciada no ato real dos acontecimentos, é um requisito fundamental para uma prática pedagógica consciente, e vejo que para o profissional da educação compreender essa necessidade é preciso aceitar que a atividade docente é uma práxis.

Me recordo que em determinado congresso, há alguns anos, assisti Celso Antunes defender uma nova pedagogia, onde pudéssemos ensinar nossos alunos a falar, olhar, criar e escutar, me marcou muito aquela palestra, porque será que a grande maioria das escolas teimam em ensinar as crianças a dizer e não a falar? A ver e não a olhar? A ouvir e não escutar?

Busco nas palavras desse autor, a importância de não ensinar a criança a dizer, porque isso significa pronunciar sentenças, nisso não existe grandeza, e sim falar, que significa dar sentido as palavras, é o caminho para pensar, construir significados, as escolas necessitam urgentemente de uma pedagogia que transforme a pequenez do dizer na grandeza incomensurável do falar.

Referências Bibliográficas

FREIRE, Paulo et al.(org.) *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LIMA, A. F. S. O. *Pré –Escola e Alfabetização*. Petrópolis. Editora Vozes, 1986.

SAVIANI, Demerval. *Escola e democracia: para além da teoria da curvatura da vara*.

SACRISTÁN, Gimeno. *Educar e Conviver na Cultura Global – as exigências da cidadania*. Artmed, 2002.

S-4. TEXTO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO: QUE ABORDE QUESTÕES REFERENTES A EDUCAÇÃO, CONCEPÇÕES DE ENSINO E PRÁTICAS.

Para falar sobre Educação faremos um breve histórico da Educação brasileira suas conquistas e mudanças. A Educação brasileira passou por inúmeras “conquistas” desde o descobrimento do Brasil, tendo seu início na Educação Jesuítica, passando pela Educação Oligárquica (dos cafeeiros), também na década de 20 que teve o entusiasmo pela Educação que até então a escola era para as famílias ricas e se pretendia aumentar o número das escolas públicas. Na década de 30 teve um grande marco, o otimismo pedagógico, o Movimento dos Pioneiros da Educação, que pretendiam conseguir a melhoria da qualidade do ensino, a introdução dos conhecimentos científicos na escola, a escola laica, gratuita, e de qualidade, esses são algumas dentre muitas outras “conquistas” que poderíamos citar.

Atualmente a Educação brasileira abrange um número maior de pessoas alfabetizadas, porém o problema não foi de todo solucionado, presenciamos dentro das escolas alunos que são alfabetos-funcionais, mesmo frequentando os bancos escolares. Participamos de uma Educação que pouco tem de qualidade, onde a estrutura e manutenção dos prédios são péssimas, o número de vagas oferecidas nem sempre é o suficiente para a demanda da população, as salas de aulas são superlotadas, os materiais didáticos disponibilizados aos professores não possuem uma qualidade garantida, o conhecimento científico é muitas vezes ocultado nos materiais didáticos, os salários dos professores e funcionários escolares estão em defasagem, além de muitos outros fatores que nos levam a presenciar a falta de qualidade da Educação Brasileira. Se utilizarmos os dados estatísticos da Unesco sobre a Educação do ano de 2010 veremos que o Brasil está em 88º mediante aos 127 países participantes, sendo que quase 10% da população ainda é analfabeta. A partir destes dados podemos pensar qual será o problema da Educação brasileira?

Estando dentro dos muros escolares sabemos que o problema da Educação brasileira muitas vezes é colocado na incapacidade, no desconhecimento de práticas, na falta de interesse, má formação, na falta de formação continuada dos professores. Também presenciamos outro ponto de vista que coloca como o ponto fundamental do problema da Educação as dificuldades de aprendizagem muitas vezes atribuídas a distúrbios que não foram diagnosticados e falta de interesse dos educandos.

Se pensarmos nos cursos de formação dos professores, principalmente após a introdução destes cursos no formato de EAD (Educação a Distância) poderemos ver que a

formação desses torna-se prejudicada. Presenciamos que em poucas universidades há a formação de qualidade nos cursos de pedagogia, que se preocupa com as concepções de ensino, a relação teoria-prática, a relação de horizontalidade do professor-aluno, a relação de ensino-aprendizagem, dentre muitos conteúdos importantes de serem aprendidos e adquiridos pelos futuros professores. Portanto, presenciamos nas escolas os professores reproduzirem a forma que foram ensinados, não buscando novas práticas e a formação contínua, devendo está estar vinculada a falta de tempo por dobrar o período de trabalho, a falta de condições financeiras, etc.

Também se observarmos a situação dos alunos notaremos que alguns destes alunos pouco interesse possuem na escola mediante os recursos e didáticas ultrapassados pela era tecnológica que vivemos, as vezes, os recursos em casa e na comunidade dos alunos tornam-se mais interessantes que os utilizados nas escolas.

Lendo os recortes do livro Doidinho de José Lins do Rego, pensamos que aquela Educação tradicional, autoritária deixou de existir a algumas décadas, porém, infelizmente ainda presenciamos situações como as descritas no livro, em que os alunos são humilhados, desprezados, marginalizados, desfavorecidos por suas culturas e relações sociais.

Observamos algumas práticas educacionais no ambiente escolar, que possuem uma relação direta com o interesse (ou desinteresse) e aprendizagem dos alunos. Atualmente ainda presenciamos cenas de muitos professores utilizando da pedagogia tradicional, que o professor está no centro da relação ensino-aprendizagem, da relação de poder, ou seja, é uma relação vertical, hierárquica, que os alunos devem apenas ficam quietos e sentados prestando atenção nos ensinamentos do professor, não há espaços para os alunos questionarem, se pronunciarem, exporem seus pensamentos, etc. E acabam por evadirem das escolas não sentindo a escola como um ambiente familiar e aconchegante.

Mediante ao exposto, nos posicionando como professores-pesquisadores concluímos que, Educação brasileira passou por muitas mudanças e várias concepções de ensino ao longo de sua história (educação jesuítica, otimismo pedagógico, pedagogias tradicionais, renovadas, progressistas, libertadoras, libertárias, interacionista, sócio-interacionista, construtivista, etc.), porém, teve poucas “conquistas”, pois a Educação ainda continua sendo para poucos, excludente, hierárquica e com baixa qualidade. Poucos alunos têm a escola como ambiente familiar, acolhedor e lúdico, sendo destinado este ambiente a algumas escolas e salas de aulas (professores) que se destacam e disponibilizam de outros e novos recursos, metodologias e didáticas que despertam o interesse dos alunos na relação ensino-aprendizagem nos conteúdos e conhecimentos novos a serem aprendidos. Não é um trabalho fácil para a Educação e

professores realizar, pois, de trazer o novo, buscar, pesquisar, interagir e discutir proporciona um desconforto além de requerer esforço, porém, vemos que este trabalho é possível e que produz bons resultados.

S-5. EDUCAÇÃO: “CADUCA” AÇÃO?

Há um consenso de que quando algo é simples até as palavras não dão conta de descrevê-la. A própria palavra educação a primeira vista não parece complexa, mas por ser simples, sua definição ainda hoje é tão indefinida, tão carregada de sentidos, de histórias, contextos e tropeços seculares.

Talvez a confusão de “Doidinho” e a dura pedra do texto de Mello Neto, se aproximem em tentativas parecidas, apesar de modos distintos, ao se embrenharem na temática da educação. A ação de todos os envolvidos nos processos educativos, escolarizados ou não, refletem proposições histórico sociais, contemporâneas, para dentro desta, nada é muito fácil, apesar de simples.

As adaptações a essa micro sociedade chamada escola, muitas vezes cruel, desumanizada, dura, inflexível, estagnada, perturba alunos, pais, professores e muitos outros. A resistência ao aparato obvio, da busca pela formação cidadã, da constituição plena da personalidade, assim como do desenvolvimento da inteligência, da ação intencional pelo bem comum, parecem no cotidiano escolar, como intenções distantes e desprovidas do principal: a ação educativa, posto que subjacente ao humano, esta a sua humanidade, e se passamos do convívio particular, ao convívio social, publico, cultural; o modo como se dá essa passagem, permeia o contexto do que deve ser educação.

Educação tem muito a ver com amor, carinho e atenção, apesar de enunciados negados ao cognitivo, são aspectos essenciais no acolhimento das novas gerações. Educação tem a ver com respeito, dignidade e construção, quando se procura aprender a ser uma pessoa melhor, para ser melhor para outras pessoas. Educação tem a ver com ética no caminhar juntos, com inteligência e aprendizagem, porque só aprendemos o que para nós é importante, tem sentidos, nos dá prazer, pois educação tem a ver com ser feliz junto e não sozinho. A educação se mostra “caduca” já em sua palavra, em sua complexidade de ações de direito, mas enquanto rocha que é se mantém altiva, atemporal e debilitada, no entanto, ainda consciente.

S-6. EDUCAÇÃO: UM MEIO PARA O ACESSO ÀS PRÁTICAS DE LEITURA E ASSUNÇÃO DA AUTORIA?

O ato de educar não se resume apenas em transmitir conteúdos e orientar os alunos a preencher longas fichas avaliativas. Educar, para mim, significa perceber o outro em suas diferenças e compartilhar com o próximo o conhecimento sócio historicamente produzido. Sendo assim, não é simplesmente decodificar e para que se ensine a ler e a interpretar para a vida, as atividades, os exercícios, as tarefas, não podem restringir-se à mera cópia e reprodução de sentidos fixados.

Muitos professores, sustentados teoricamente pelo enfoque tradicionalista, partem do pressuposto de que existiria um sentido único para cada texto e acabam impondo esse sentido aos alunos. E isso, em minha opinião, não é educar.

Esses professores que atuam desta forma, mesmo sem se dar conta desse movimento, porque estão interpelados ideologicamente, desenvolvem ações pedagógicas que não levam as crianças a aprender a pensar, duvidar do que lêem, questionar o que está posto.

Quando a prática pedagógica escolar se dá nessas condições de produção desfavoráveis ao aprendizado, ou seja, em condições que não permitem ao aluno ocupar a posição de sujeito que aprende a levantar hipóteses a respeito dos sentidos que lhes são impostos, raramente o processo de emergência de autoria se faz presente.

Por outro lado, quando os professores realizam um trabalho pedagógico que leva o aluno a arriscar-se, a atribuir sentidos, a produzir outras leituras, a realizar sem medo e interdição alguma interpretação que consideram seu (do aluno) interdiscurso, podemos observar que são criadas condições de produção que favorecem a produção de textos que, ao menos, trazem alguns indícios de emergência de autoria.

Pude perceber ao longo da minha experiência como docente que, a efetivação de um trabalho pedagógico que conduza a criança a posicionar-se como autor de seu próprio dizer, não é tarefa fácil para muitos professores, inclusive para mim, porque muitas vezes somos capturados pela ideologia dominante, muitas vezes mergulhamos em formações discursivas que nos fazem acreditar que para ser autor basta que o aluno escreva um texto com “suas próprias palavras”. Porém, é necessário se deslocar desta posição e pensar que o texto precisa estar estruturado de forma a produzir o efeito de sentido com começo, meio e fechamento, ou seja, partes necessárias para que o texto tenha coesão e coerência, relações necessárias para a assunção da autoria.

Assim, pensar em práticas pedagógicas, leitura e autoria, me faz pensar na circulação do discurso lúdico em sala de aula, tão importante para a emergência da subjetividade e assunção da autoria.

O discurso lúdico abre brechas para que os alunos e até os próprios professores façam dos textos inúmeras leituras, ou seja, eles poderiam “brincar” com a polissemia da linguagem, sobretudo a da literária e promover acontecimentos discursivos que lhes trouxessem prazer e alegria. Em minha prática, o discurso lúdico está presente não só quando leio, mas também quando falo com os alunos.

Para educar é preciso que professores e alunos se inscrevam em formações discursivas que permitam outras interpretações. Por isso, é importante estabelecer uma relação crítica com a linguagem para que nós educadores, principalmente, deixemos de permanecer presos à ilusão de que a linguagem é única e transparente.

Enfim, entendo que são muitos os desafios a serem superados pelos educadores, principalmente no que diz respeito à concretização de uma prática pedagógica escolar que de fato coloque o aluno na posição de sujeito autor. Entendo que a superação desses desafios pode começar a se dar pela permissão e autorização de novos dizeres e novas leituras, para isso é importante a circulação do discurso lúdico em sala de aula, uma vez que eles se afastam do discurso autoritário de uma educação dura e tradicional e permitem ao educando e educadores novos olhares sobre a linguagem.

S-7. EDUCAÇÃO: RESPONSABILIZAÇÃO OU RESPONSABILIDADE?

Vivemos em uma sociedade alicerçada historicamente pela desigualdade com base na dominação de uma classe sobre a outra. A luta pela constituição dos direitos humanos é clássica e permeia discussões de diversos âmbitos da sociedade. Diante dessa histórica desigualdade buscamos uma saída, uma forma de revertê-la ou ao menos amenizá-la.

Uma transformação na sociedade, a qual viabilize a equidade e possibilite acesso aos direitos humanos básicos. Nesse âmbito podemos considerar a educação como meio de acesso a esses direitos. Contudo, é necessário compreender o possível papel da educação neste contexto.

Desde sempre ouvimos que para uma nação se desenvolver é necessário forte investimento na educação, em boas escolas, na formação de seus cidadãos. Todavia, o que assistimos caminha em direção contrária ao que é pregado. Inúmeras obrigações e esperanças são depositadas na educação, como se a mesma fosse a única via capaz de propiciar mudanças na sociedade.

Historicamente a escola não foi criada para todos, o acesso à educação era direito inicialmente apenas dos mais abastados. Após anos de luta e reivindicações por parte de diversos segmentos da sociedade, foi conquistado o direito à educação e sua universalidade. Fato esse promulgado na Constituição Federal de 1988, que em seu artigo 205, prevê a educação como direito de todos, gratuita, e dever do Estado e também da família.

Porém, é sabido que mesmo estabelecido na Constituição, o acesso, a permanência e a eficiência da educação não foram satisfatoriamente garantidos. A escola hoje, especialmente no Brasil, nos moldes atuais não cumpre minimamente seu papel básico de formar cidadãos para a compreensão e leitura crítica e significativa do mundo da vida, quiçá o papel de “salvadora da pátria” dos inúmeros problemas sociais, como muitos políticos discursam.

É preocupante observar o caminho que a educação tomou. Hoje ela nem ao menos dá conta de transmitir/reproduzir os conteúdos enciclopédicos da malvista educação tradicional. Temos um educação que institui o não saber, o não formar para a vida, o não formar para absolutamente nada garantindo assim a desigualdade e perpetuação da dominação de uma classe social sobre a outra.

A dominação, então configura-se como estratégia do Estado, que implementa leis, ações e políticas reforçadoras da desigualdade. O insuficiente financiamento destinado à educação também caracteriza-se como manobra política, visto que não há uma hegemonia

nacional, cada estado, município ou ente federativo recebe uma quantia. A desigualdade aqui é aberta, explícita. As políticas públicas deveriam contribuir com a promoção da igualdade e desenvolvimento de todo o país e não apenas de certas regiões.

Um exemplo está na intenção de investimento maciço no Ensino Fundamental, deixando de lado por muito tempo (até os dias atuais) as demais etapas da Educação Básica, como a Educação Infantil e a Educação de Jovens e Adultos. E, o possível retrocesso ao avanço da inclusão da Educação Infantil ao âmbito da educação instituída pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei 9394/96, visto que inacreditavelmente estamos diante da nebulosa chance de ser aprovada a proposta da volta das famosas “Mães Crecheiras”.

Percebe-se então que falar de rompimento com as desigualdades é bastante complicado e principalmente complexo, além de demandar profundas transformações na estrutura da sociedade. Depositar na educação a culpa e via de extinção dos problemas do mundo é um perigoso discurso e que deve ser repensado se a intenção for de fato o avanço e a garantia básica aos direitos da nação. A responsabilidade da transformação está também na disseminação da educação de qualidade, mas, não somente nela. A responsabilidade, é de diferentes sujeitos históricos e não de um só.