



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS
MESTRADO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS – MEL

**O DIZER E O PODER DIZER: A ASSUNÇÃO DA AUTORIA NA
ESCOLA**

PALLOMA RIOS DA SILVA

Feira de Santana, BA
2016

PALLOMA RIOS DA SILVA

**O DIZER E O PODER DIZER: A ASSUNÇÃO DA AUTORIA NA
ESCOLA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Estadual de Feira de Santana, como requisito final para obtenção do grau de Mestre em Estudos Linguísticos.

Orientadora: Profa. Dra. Palmira Virgínia Bahia Heine Alvarez

Feira De Santana, BA
2016

Ficha Catalográfica – Biblioteca Central Julieta Carteado

S582d Silva, Palloma Rios da
O dizer e o poder dizer : a assunção da autoria na escola / Palloma Rios da Silva. – Feira de Santana, 2016.
150 f. : il.

Orientadora: Palmira Virgínia Bahia Heine Alvarez.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, 2016.

1. Autoria. 2. Produção de texto – Escola. I. Alvarez, Palmira Virgínia Bahia Heine, orient. II. Universidade Estadual de Feira de Santana. III. Título.

CDU: 808.1

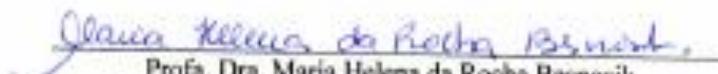
PALLOMA RIOS DA SILVA

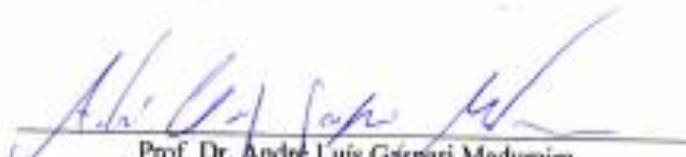
**O DIZER E O PODER DIZER: A ASSUNÇÃO DA AUTORIA NA
ESCOLA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Estudos Linguísticos da Universidade Estadual de
Feira de Santana, como requisito final para obtenção do
grau de Mestre em Estudos Linguísticos.

Aprovada em 1 de março de 2016


Prof. Dra. Palmira Virginia Bahia Heine Alvarez (Orientadora)
Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS


Prof. Dra. Maria Helena da Rocha Besnosik
Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS


Prof. Dr. Andre Luis Gaspari Madureira
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Feira de Santana, BA
2016

Trilhar os caminhos de uma jornada acadêmica não é fácil. Em meio a inquietações, livros, linhas, páginas, aulas para planejar e provas para corrigir surgiu esse trabalho.

Entre choros, risos, noites sem dormir surge a presença de um sujeito que ocupa essenciais posições em minha vida. Marido, amigo, amante, cúmplice. Aquele que me mostrou que sou capaz e que nenhum esforço é em vão.

Reinaldo, a você eu dedico esse trabalho.

Agradecimentos

Em primeiro lugar, a Deus por ser a força maior, aquela a quem nos apegamos nos momentos mais difíceis, nos dando a certeza de que tudo vale à pena.

Aos meus pais, por serem aqueles que nunca, em hipótese alguma, me deixarão sozinha. Por mostrarem o orgulho nos olhos e no abraço apertado. Por serem meu porto seguro e por me darem a certeza de que eu sempre terei apoio, sempre serei amada, sempre terei para onde voltar, não importa o caminho que eu escolha. Sinto-me honrada em poder retribuir todo sacrifício que tiveram durante minha formação. Amo vocês.

Aos meus irmãos e sobrinha por sempre confiarem em mim e por me darem a certeza de que tenho uma família.

À UEFS, por ser a instituição que me acolheu desde a graduação, passando pela Especialização e agora concluindo mais este ciclo.

A minha orientadora Dra. Palmira Heine. Agradeço pela confiança nesta orientanda que saiu do gerativismo para mergulhar na Análise do Discurso. Cada ensinamento, cada balançar de mãos eu levarei para toda vida.

À amiga e companheira das trilhas do discurso para a vida, Jacilene.

À Jaqueline, um dos presentes que a vida acadêmica me proporcionou.

Ao GEPEAD por me receberem tão bem. Por ser o grupo que me mostra o quanto é importante saber se colocar teoricamente e o quanto é importante ter um grupo, ser um grupo. Em especial à Flágila, por ter me iniciado nessa caminhada nas trilhas do discurso.

Aos participantes dessa pesquisa e aos professores por abrirem as portas de suas turmas para minhas observações e análises. Sem isso a pesquisa não seria possível.

A todos os amigos, alunos e colegas que torceram e ainda torcem por cada conquista minha.

E por fim, àquele a quem dedico esse trabalho. Reinaldo, obrigada pelo apoio diário, pelo incentivo, pela paciência, por ser quem você é para mim. Amo você.

E eu fico com a pureza das respostas das crianças...
(O que é, o que é? – Gonzaguinha)

RESUMO

A autoria é uma das posições tomadas pelo sujeito dentro da atividade discursiva. No entanto é também, paradoxalmente, nessa função que está o apagamento do sujeito, sua dispersão. À luz da Análise de Discurso de Linha Francesa, mais especificamente os estudos de Pêcheux (1999; 2009), Orlandi (1996; 2012; 2013), Pacífico (2012), Indursky (1999), a presente pesquisa busca analisar o processo de assunção da autoria no ambiente escolar em sua relação com a leitura, o texto e a interdição. A autoria aqui foi discutida sob três perspectivas: 1) Sua relação com o texto; 2) Sua relação com a leitura polissemia; 3) Sua relação com a interdição do dizer. Partindo da hipótese de que a escola não oferece condições para que o aluno assuma a posição de sujeito-autor, por estar inserida na Formação Ideológica (FI) a qual entende a língua como transparente não sujeita ao equívoco, aos deslizes de sentidos e o que o texto é visto como um produto pronto e acabado. A fim de verificar os efeitos de sentidos do discurso do professor na (não) assunção da autoria por parte dos alunos, por entender que o discurso do professor, quando inserido na FI dominante pode gerar efeitos de interdição na autoria dos alunos, foram analisadas três materialidades: o discurso dos dois professores participantes, a fala e produções escritas dos alunos em duas aulas de produção textual para alunos de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental I. A atividade consistia na produção textual de uma narrativa com base numa tirinha sem falas, a mesma tirinha foi fornecida aos dois professores para que pudessem planejar suas aulas. Índícios de tentativa de interdição foram analisados e verificados nos discursos dos dois professores, ainda que um deles tenha produzido um discurso que forneceu maior abertura para a polissemia dos sentidos na oralidade, tais como: preocupação com o aspecto formal do texto, solicitação para que fosse realizada uma descrição das imagens e não a produção de uma narrativa com base na tirinha. Diante das análises apresentadas e dos dados levantados é possível afirmar que os alunos não construíram plenamente a autoria, pois: 1) A leitura polissêmica não foi motivada; 2) O texto não foi visto como heterogêneo, atravessado por diversos discursos; 3) Houve, por conseguinte, tentativa de interdição no discurso dos professores. Para a AD, o texto é atravessado por diversos discursos e produz efeitos de sentidos diversos que variam de acordo com quem lê e em que condições de produção essa leitura acontece. Quando o texto é visto como produto pronto e acabado, como se já houvesse um sentido pré-estabelecido, a leitura polissêmica não acontece. A leitura polissêmica fornece condições para que o aluno produza gestos de interpretação, mobilize a memória e possa sentir-se responsável por “seu” dizer. É pertinente concluir, portanto, que a autoria dos alunos foi silenciada.

Palavras-Chave: Autoria; Texto; Leitura; Silêncio; Escola.

ABSTRACT

The authorship is one of the roles taken by the subject in the discursive activity. However, it is also, paradoxically, in this function, that lies the annulment of the subject, its dispersion. Under the influence of French Discourse Analysis (DA), more specifically guided by Pêcheux's (1999; 2009), Orlandi's (1996; 2012; 2013), Pacifico's (2012) and Indursky's (1999) studies, the current research aims to analyze the development of the student's authorship in the school environment. Here, the authorship was discussed under three perspectives: 1) its relationship with the text; 2) its relationship with the polissemic reading; 3) its relationship with the interdict of the speech. Assuming the hypothesis that the school does not offer proper conditions for the student to develop the "subject-author's" position, for the school is immersed in the Ideological Formation (IF), in which understands the Language as impeccable, not susceptible to mistakes, different understandings and that the Text is an immutable thing. Bound to verify the effects of the senses in the teacher's discourse regarding the student's (non) authorship, meaning that the teacher's discourse, when immersed in the dominant IF, may interdict on the student's authorship. It was analyzed three materialities: the discourse of two participating teachers and the 4th and 5th grades student's oral and written productions in two textual production classes. The activity proposed in said classes was to create a narrative text for one speechless comic strip. The same comic strip was given to both teachers so they could plan their classes. Evidences of attempts of interdict were verified and analyzed in the discourse of both teachers, even if one of them adopted a discourse that could give more chances to the senses' polysemy in the orality, such as: concernment about the formal aspect of the text, requesting the students to perform a superficial description of the images in the comic strip and not the preset objective to do a narrative text production. Based on the retrieved data it is safe to assume that the students did not fully develop authorship, because: 1) The polissemic reading concept was not motivated; 2) The Text was not seen as heterogeneous, crossed by many discourses; 3) There were attempts of interdict in the teachers' discourse. To the DA, the text is crossed by many discourses and produces various senses' effects that vary accordingly to the reader and in what production conditions this reading process happens. When the text is seen as an immutable thing, as if there was a preset sense, the polissemic reading does not occur. The polissemic reading gives condition so the student can produce interpretation gestures, mobilizes the memory and may as well feel responsible for "his own" discourse. It is pertinent to conclude, therefore, that the student's authorship was silenced.

Keywords: Authorship; Text; Reading; Silence; School.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Enunciados produzidos pelos professores participantes.	67
Quadro 2 – Etapas da Pesquisa	68
Quadro 3 – Análise das Falas dos Alunos (Aula 1).....	85
Quadro 4 – Recortes do Discurso do Professor 1	86
Quadro 5 – Produção Escrita Aluno 1 (Aula 1).....	87
Quadro 6 – Produção Escrita Aluno 4 (Aula 1)	89
Quadro 7 – Produção Escrita Aluno 3 (Aula 1)	92
Quadro 8 – Produção Escrita Aluno 5 (Aula 1).....	95
Quadro 9 – Análise das Falas dos Alunos (Aula 2)	105
Quadro 10 – Recortes do Discurso do Professor 2.....	106
Quadro 11 – Produção Escrita Aluno 6 (Aula 2).	109
Quadro 12 – Produção Escrita Aluno 7 (Aula 2).	111
Quadro 13 – Produção Escrita Aluno 8 (Aula 2).	114
Quadro 14 – Produção Escrita Aluno 9 (Aula 2).	117
Quadro 15 – Dizeres dos professores e seus efeitos na assunção da autoria dos alunos: Comparação.....	121

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- Formações Imaginárias.....	22
Figura 2 - Etapas da Análise.....	66
Figura 3 - Tirinha utilizada como texto base para a produção escrita.....	69
Esquema 1 - Processo de Análise da Materialidade 1 (Dizer do Professor).....	73
Esquema 2 - Processo de Análise dos dizeres dos alunos.....	74
Esquema 3 - Processo de análise da Materialidade 2 (Produções escritas dos alunos).....	75

SUMÁRIO

1 PALAVRAS INICIAIS	14
2 DE QUE AUTOR SE TRATA?	19
2.1 LÍNGUA, SUJEITO E IDEOLOGIA: UM MERGULHO NA ANÁLISE DO DISCURSO.....	20
3 A CONSTRUÇÃO DA AUTORIA NA ESCOLA: ENTRE O SILENCIO E A POLISSEMIA	38
3.1 A LEITURA POLISSÊMICA E A AUTORIA NO AMBIENTE ESCOLAR ...	42
3.2 O AUTOR E SUA ASSUNÇÃO ENTRE A INTERDIÇÃO E O TEXTO	52
3.2.1 O texto e a autoria.....	52
3.2.2 Interdição e autoria	58
4 ASPECTOS METODOLÓGICOS: DESCRIÇÃO E INTERPRETAÇÃO....	64
4.1 CARACTERIZAÇÃO DO <i>CORPUS</i> E ETAPAS DA PESQUISA	68
3.2 TÉCNICAS DE ANÁLISE	71
5 A ANÁLISE	78
5.1 OS SENTIDOS POSSÍVEIS E O SENTIDO ESPERADO - ANÁLISE DA AULA 1	79
5.1.1 Produções escritas e a reprodução do sentido esperado	90
5.1.2 Produções escritas um pouco além do sentido esperado	96
5.2 AS MANOBRAS E SEUS EFEITOS - ANÁLISE DA AULA 2	101
5.2.1 Produções escritas e os efeitos de Interdição.....	113
5.2.2 Produções escritas e os efeitos de abertura	118

5.3 O DIZER E O PODER DIZER – INTERPRETANDO OS DISCURSOS DOS PROFESSORES	124
6 PALAVRAS FINAIS.....	127
REFERÊNCIAS	133
ANEXOS	137

1 PALAVRAS INICIAIS

Assim é a Análise do Discurso para mim: ela transforma-me, sacode-me de cima a baixo feito rolo compressor. Não há como sair ileso de uma imersão sincera na Análise do Discurso, ela é forte e bonita demais (PFEIFFER, 1995, p. 1).

Toda pesquisa é feita sob condições de produção que regem o dizer, o fazer, o pesquisar. Para toda pesquisa há um questionamento, uma inquietação. Há hipóteses levantadas com base nessa inquietação. Com essa não seria diferente. Em se tratando do ambiente escolar, as questões são ainda mais fortes, e crescentes, pois não há discursos prontos. Na escola, os discursos devem estar o tempo inteiro em produção, em questionamento. E foi uma possível ausência da heterogeneidade dos discursos, uma tentativa de se controlar os questionamentos na escola que me motivou a fazer essa pesquisa.

Sempre senti dificuldade no que diz respeito à leitura em sala. O que fazer? Como fazer? Nas séries iniciais em específico, as atividades de interpretação sempre foram recheadas de mãos erguidas, cada um querendo produzir o seu texto sobre determinado tema. E no final, a pergunta: “Mas qual é a resposta certa, pró?” Mesmo depois de ter sido lido, discutido o aluno ainda está em busca da “resposta certa”. No singular, pois a multiplicidade dos sentidos, das respostas muitas vezes não é levada em consideração. A procura pela resposta certa, o sentido certo, legitimado que está no livro didático, e que é copiado por alunos e professores ajuda a criar na escola uma espécie de memória coletiva que privilegia a ideia de que há um sentido correto a ser produzido. Todos pensam da mesma forma, todos respondem da mesma forma.

No momento da produção da escrita, os alunos são cobrados a escreverem seus textos. Quando aluno,¹ enquanto posição ocupada pelo sujeito, não consegue produzir um texto é tido como incapaz. Essa dita incapacidade pode ser justificada de várias maneiras, mas quase sempre a culpa é do aluno. Aluno que não lê direito, não escreve direito. Não participa ativamente das aulas, não vai conseguir produzir e quando o faz, há muito que se corrigir.

¹ Vale aqui ressaltar que, estou tratando das posições que o sujeito escolar ocupa. Dessa forma, lê-se “aluno”, ao me referir ao professor, também estou tratando da posição ocupada por esse sujeito no ambiente escolar, dessa forma, lê-se “sujeito-professor”.

Não aceitando tais justificativas deterministas e centradas no erro do aluno, cheguei à conclusão de que as respostas vão muito além do saber ou não saber, de ser ou não ser capaz. Havia de estar em algo muito mais simbólico, na materialidade dos discursos, funcionando histórico-ideologicamente. Tais inquietações sempre me acompanharam no decorrer da minha trajetória acadêmica e profissional e poucas respostas encontrei até ter o primeiro contato com a Análise de Discurso de linha francesa (doravante, AD). Foi o contato com AD que me fez pensar discursivamente as questões relativas à leitura e produção textual na escola, e me motivou a investigar essa dita “incapacidade interpretativa” do sujeito, ocupando a posição de aluno, bem como o funcionamento do discurso pedagógico nesse processo.

Começamos então, pela seguinte premissa, a qual será base para o desenrolar dessa pesquisa: Consoante a AD, não há como dissociar discurso e sujeito e não há sujeito sem ideologia. Tal pressuposto entende o falante não como um indivíduo, mas como posições discursivas ocupadas pelo sujeito, por ser o sujeito do discurso, interpelado pela ideologia, a qual funciona como um mecanismo de naturalização dos sentidos, através da língua.

Ora, sendo o sujeito, para a AD o sujeito do discurso, as posições que ele ocupa dentro de uma conjuntura ideológica e sendo os discursos, produzidos sob determinadas condições de produção, regidos pelas diversas formações discursivas² (FD), a presente pesquisa busca investigar os efeitos de sentido de (não)interdição do dizeres do professora assunção da autoria, posição, para o presente trabalho, ocupada pelo aluno.

Então, levanto o seguinte questionamento: “Como responsabilizar o aluno por um texto se ele fora anteriormente motivado a copiar um sentido legitimado?” Se o texto não é visto como heterogêneo e atravessado por diversos discursos, que muitas vezes são silenciados. Se o aluno não se sente parte da produção dos sentidos em sala, se não são criadas condições para que o aluno mobilize a memória discursiva e re-signifique os sentidos, atualizando-os, ele não tem a possibilidade e a autorização de se tornar autor de seus textos.

Como assevera Pacífico (2012),

Pensando na instituição escolar, o que observamos é que a escola não considera os fatores sócio-histórico-ideológicos envolvidos na construção dos sentidos, e luta para domesticá-los, para fazer com que uma única voz seja ouvida, isto é, para que o sujeito que passa por

² A noção de FD será mais especificamente exposta na segunda seção.

essa instituição aprenda a repetir o sentido legitimado por ela (PACÍFICO, 2012, p. 33-34).

A presente pesquisa, portanto, busca analisar o processo de assunção da autoria no ambiente escolar. Para tanto, parte da hipótese de que a escola não oferece condições para que o aluno assuma a posição de sujeito-autor, por estar inserida na Formação Ideológica (FI) que entende a língua como transparente não sujeita ao equívoco, aos deslizes de sentidos. Dentro dessa conjuntura ideológica, analisarei três materialidades: Os dizeres dos Professores, os dizeres³ dos alunos e produções escritas de 08 alunos (04 de cada Professor) em duas aulas de produção textual para alunos de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, a fim de verificar os efeitos de sentidos dos dizeres do Professor na (não) assunção da autoria por parte dos alunos.

Defendo, portanto, que a leitura polissêmica cria condições para que os alunos produzam gestos de interpretação possibilitando-os o acesso à memória e inserção do “seu” dizer nos seus textos. Quando a leitura polissêmica é feita em sala, os alunos compreendem que há vários sentidos possíveis e o Discurso Polêmico (ORLANDI, 1996) é instaurado. Ao aluno é ofertada a possibilidade de compreender que não há apenas um sentido para determinado texto.

O processo de assunção da autoria, na presente pesquisa, será analisado utilizando como *corpus* aulas de produção textual ministradas por dois professores, em duas turmas de Ensino Fundamental 1, 4º e 5º anos, respectivamente. A atividade de produção se trata de uma narrativa feita com base numa tirinha da Turma da Mônica sem falas. A escolha pelo gênero tirinha se deve ao fato desse ser próximo à realidade dos alunos, bem como se trata de um gênero muito utilizado nas séries iniciais em questão.

Apresentei a mesma tirinha para os professores, os quais produziram suas aulas. As aulas foram observadas e posteriormente analisadas, levando em conta os discursos dos professores, os dizeres dos alunos e suas respectivas produções escritas com o intuito de verificar os efeitos de sentido dos discursos desses professores na (não) assunção da autoria dos seus alunos.

A escola na qual realizei as análises faz parte do Serviço Social do Comércio. O SESC funciona na cidade de Feira de Santana há mais de 50 anos. A escola oferece aulas para a Educação Infantil e Ensino Fundamental I e funciona em dois turnos,

³ Vale aqui ressaltar que a palavra “dizer” aqui é entendida como sinônimo de “discurso”.

possui 17 turmas com cerca de 25 alunos, cada. Atende, através do Programa de Compromisso e Gratuidade, filhos de comerciários da cidade de Feira de Santana que possuam renda familiar bruta de no máximo três salários mínimos. Segundo dados presentes no *site* do SESC, a escola possui uma proposta pedagógica centrada no Construtivismo. Os alunos, ainda segundo informações no *site*, possuem aulas que integram as diversas áreas do conhecimento. Dentro do PCG, os alunos não pagam por nenhum recurso (acompanhamento odontológico e nutricional) e material oferecidos pela escola.

No decorrer das análises, busquei verificar indícios de tentativa de interdição da assunção da autoria nos dizeres dos professores e seus efeitos nos dizeres dos Alunos feitos por alguns alunos, oralmente, no momento da aula, bem como nas produções escritas de 08 alunos. Enquanto analista do discurso, foi preciso que eu atravessasse a superfície da tirinha ofertada aos professores para que eu pudesse levantar os possíveis sentidos que seriam gerados pelos alunos e interditados nos dizeres do Professor.

Já que os alunos tiveram como base uma tirinha sem fala para produzirem seus textos, busquei verificar indícios de narração e descrição superficial das imagens na tirinha. Cabe aqui salientar que trato da narração e descrição como processos discursivos e não como tipos de texto. Devo explicar, portanto, que a heterogeneidade tipológica aqui é considerada, pois um texto pode apresentar várias sequências tipológicas, nesse caso, narrativas e descritivas.

Narrar uma história, inserindo personagens, contextos, suspense e até descrevendo fatos/personagens com base na tirinha é diferente de **descrever** superficialmente as ações que aparecem na tirinha. Para a presente pesquisa, portanto, considero que o processo narrativo abre espaço para que o aluno, ao contar uma história que vá além da superficialidade da tirinha, insira o “seus” dizeres, tornando-se autor. Imaginar histórias, personagens e tramas fazem parte do cotidiano infantil e quando o imaginário dos alunos das séries iniciais é motivado, liberado, autorizado, certamente seremos surpreendidos. Tais aspectos, assim como preocupação com o aspecto formal do texto foram verificados e analisados nas materialidades que compõem o *corpus* dessa pesquisa.

Com o intuito de analisar esse processo de tomada de posição de autoria pelo aluno, o presente trabalho é dividido em 5 seções e seguirá a seguinte trajetória: Na primeira, intitulada “De que autor se trata?” farei um apanhado sobre AD, seus conceitos basilares, bem como discutirei a noção de autoria aqui adotada. Na segunda

seção intitulada “A construção da autoria na escola: entre o silêncio e a polissemia”, tratarei da autoria no ambiente escolar fazendo uma relação com o texto, a interdição e a leitura polissêmica.

Na terceira seção, apresentarei os aspectos metodológicos para realização dessa pesquisa (caracterização do *corpus* o qual é composto de três materialidades:- discurso do professor, falas e produções escritas dos alunos, as etapas da pesquisa e técnicas de análise das três materialidades). Na seção referente às análises (quarta seção), analisarei o *corpus*, seguindo pela análise de cada aula - discurso do professor, falas e produções escritas dos alunos e comparação da atuação dos dois professores participantes com o intuito de verificar os efeitos dos dizeres do Professor de (não) interdição na assunção da autoria desses alunos. A quinta e última seção é referente às considerações finais desse trabalho no que diz respeito aos efeitos de sentidos de (não) interdição da autoria verificados nas análises dos discursos dos professores nas falas e produções escritas dos alunos.

Fazer pesquisa em AD provoca questionamentos, não há como ter contato com AD e não sentir uma mudança. No ambiente escolar, tais questionamentos geram respostas que vão muito além de propostas metodológicas. Há que se entender o funcionamento da ideologia e como essa interpela o indivíduo em sujeito do discurso. Há que se entender que os discursos são produzidos sob condições de produção historicamente construídas. Todo sujeito traz consigo uma carga ideológica e na escola, numa turma de 25 alunos, não há como fugir dessa heterogeneidade discursiva. Mas cabe questionar se essa heterogeneidade é levada em consideração e foi isso que provocou minhas inquietações.

Diante das inquietações que me motivaram a realizar a presente pesquisa, eis o meu tema: o processo de assunção da autoria na escola entre o dizer e o poder dizer, entre os discursos de (não)interdição dos sentidos gerados pelo aluno. Convido, então, o leitor a fazer um caminho nas trilhas dessa pesquisa a fim de provocar inquietação a cerca do fazer pedagógico nesse processo de assunção da autoria por parte dos alunos.

2 DE QUE AUTOR SE TRATA?

*Mas é que uma dose diária de ideologia faz de
mim o que sou
É como um café quente num dia frio
Ou um gole de água gelada saciando a sede
Mas é que a ideologia me faz pensar no que eu
quero pensar
No que eu quero dizer
E eu só quero porque assim sou:
Ideologicamente saciada!
E assim, entro em crise
E volto a dizer o que tinham me dito antes
Mesmo querendo desdizer
Ah... fazer o quê?
Já bem dizia Cazuza:
“Ideologia. Eu quero uma pra viver”!
(Palloma Rios)*

Consoante os postulados da AD, o sujeito é o sujeito do discurso, o que significa dizer que ele ocupa posições. A autoria é uma das posições tomadas pelo sujeito dentro da atividade discursiva. E é, paradoxalmente, nessa função que está o apagamento do sujeito, sua dispersão. Vale ressaltar, portanto, que não estou tratando de um sujeito UNO e dono do dizer, mas de uma tomada de posição que está na tensão entre a paráfrase e a polissemia, entre os já-ditos e os discursos a dizer. Posição essa que parte de determinada FD, não há, portanto, a defesa de discursos ilimitados. O autor, aqui defendido, parte de determinada conjuntura ideológica e gera sentido, num processo de (re)significação dos discursos, dos efeitos de sentido.

Para que esse processo de tomada de posição seja entendido é necessário que se tenha conhecimento sobre a AD, base teórica para a presente pesquisa. Dessa forma, para poder compreender como se dá esse processo de assunção de autoria pelo aluno no ambiente escolar o qual se filia a uma conjuntura ideológica para gerar sentidos possíveis e se tornar autor dos seus textos, convido o leitor a fazer um mergulho na Análise do Discurso, essa teoria que, de forma bastante significativa, mudou minha trajetória acadêmica e profissional fazendo-me não mais, desde o meu primeiro contato com a teoria, ler qualquer texto de forma “ingênua”, sem buscar os discursos que o atravessam, os possíveis efeitos de sentidos, e, principalmente, os ditos silenciados.

2.1 LÍNGUA, SUJEITO E IDEOLOGIA: UM MERGULHO NA ANÁLISE DO DISCURSO

Iniciada por Pêcheux na década de 60, dentre reformulações e atualizações, a análise do discurso materialista passou por três fases. Na primeira, Pêcheux propôs a criação de uma “máquina discursiva” a qual seria fechada em si e auto-determinada. Nessa maquinaria priorizava-se a análise de todas as sequências discursivas pertencentes à mesma conjuntura ideológica as quais possuíam pouca variação de sentido, sendo auto estabilizadas e homogêneas.

O ponto de partida de uma AD-1 é um *corpus* fechado de sequências discursivas, selecionadas (o mais frequentemente pela vizinhança de uma palavra-chave que remete a um tema) num espaço discursivo supostamente dominado por condições de produção estáveis e homogêneas. Donde a focalização das diversas AD-1 sobre discursividades textuais, elas próprias auto-estabilizadas; por exemplo, discursos políticos sob a forma de discursos teóricos-doutrinários (PÊCHEUX, 1997, p.312).

Nesse caso, a análise do *corpus* “consiste principalmente em detectar e em construir sítios de identidade parafrásticas intersequenciais” (PECHEUX, 1997, p. 312). Com feito, as maquinarias estariam todas justapostas.

Na segunda fase, denominada de AD-2, a noção de formação discursiva, de Michael Foucault é introduzida. Dada formação discursiva é sempre influenciada pelo exterior, por elementos que compõem outras formações discursivas “que se repetem nela, fornecendo-lhe suas evidências discursivas fundamentais” (PÊCHEUX, 1999, p. 314). As evidências discursivas às quais o autor se refere são explicadas através da noção de interdiscurso, também introduzida nessa segunda fase.

A noção de interdiscurso é introduzida para designar o exterior específico de uma FD enquanto este irrompe nesta FD para constituí-la em lugar de evidência discursiva, submetida à lei da repetição estrutural fechada: o fechamento da maquinaria é, pois conservado, ao mesmo tempo em que é concebido então como o resultado paradoxal da irrupção de um além exterior e interior (PÊCHEUX, 1997, p. 314).

Na terceira fase, a noção de maquinaria discursiva é desconstruída, os discursos, são tidos não mais como homogêneos, fazendo parte de uma unidade isolada de análise. A noção de FD é mantida, sendo esta agora regida pelo interdiscurso, sendo este denominado como o já-lá que domina as relações entre a FDs. Nesse sentido, a FD

isolada deixou de ser objeto de análise, mas sim a inter-relação entre diferentes FDs, dominadas pelo interdiscurso.

A AD tem como filiações teóricas a Linguística, o Marxismo e a Psicanálise, também chamada de tríplice aliança. *A priori*, é importante saber de qual noção de língua estamos partindo, já que o presente estudo trata das relações entre língua, sujeito e ideologia no processo de assunção da autoria e está ancorado na AD. Para Pêcheux (1997), a língua é um sistema parcialmente autônomo, em contrapartida aos postulados estruturalistas de Saussure quando propôs a dicotomia *langue e parole*.

Ora, o deslocamento conceptual introduzido por Saussure consiste precisamente em separar essa homogeneidade cúmplice entre a prática a teoria da linguagem: a partir do momento em que a língua deve ser pensada como *sistema*⁴, deixa de ser compreendida como tendo *função* de exprimir sentido; ela torna-se um objeto do qual a ciência pode descrever o seu *funcionamento* (PÊCHEUX, 1997, p.62).

Nesse sentido, o autor toma por empréstimo os postulados de Saussure, pois não desconsidera as questões estruturais, mas amplia-os afirmando que a língua é um sistema parcialmente autônomo já que está sujeita ao equívoco, aos deslizos de sentidos. É a partir desses deslizos que podemos perceber como a ideologia se materializa na língua, pois, para Pêcheux (1997, p. 172), “a língua constitui o *lugar material*⁵ onde se realizam estes efeitos de sentido”.

No que diz respeito ao Marxismo, principalmente com o materialismo histórico, a AD concorda com a existência de luta de classes e de que o sujeito não é autônomo, e está subordinado, dessa forma à ideologia da classe social da qual faz parte. Para o Marxismo, a ideologia é a maneira que a sociedade encontrou para distorcer a realidade (HEINE, 2012). É nesse ponto que há a discordância entre AD e a teoria marxista já que para a primeira a ideologia é “o mecanismo responsável por gerar sentidos na língua; Ela é, portanto, o efeito da relação entre sujeito e língua, efeito que gera sentidos diversos, mutáveis e não fixos” (HEINE, 2012, p.21).

Diremos que a “indiferença” da língua à luta de classes caracteriza a autonomia relativa do sistema linguístico e que, dissimetricamente, o fato de as classes não sejam indiferentes à língua se traduz pelo fato de todo processo discursivo se inscreve numa relação ideológica de classes (PÊCHEUX, 2009, p. 82).

⁴ Grifos do autor.

⁵ Idem.

A contribuição da psicanálise para a AD está no conceito de sujeito. Pêcheux (1997) discorda da noção de sujeito cartesiano, intencional. Para justificar sua crítica, o autor toma como base os estudos de Lacan, segundo o qual, o sujeito só é construído a partir do Outro⁶. Para a psicanálise lacaniana o sujeito é clivado e estruturado a partir da linguagem, define-se, portanto, através da palavra do Outro e ganha identidade (MUSSALIM, 2001).

É precisamente o que J. Lacan designa como o Outro (Autre, com A maiúsculo), e, de outro lado, que, sempre de acordo com a formulação de Lacan, “o inconsciente é o discurso do Outro”, podemos discernir de que modo o recalque inconsciente e o assujeitamento ideológico estão materialmente ligados, sem estar confundidos, no interior do que se pode designar como o processo do Significante na interpelação e na identificação, processo pelo qual se realiza o que chamamos as condições ideológicas de reprodução/transformação das relações de produção (PÊCHEUX, 2009, p. 124).

Dessa forma, consoante Orlandi (2013), para a AD, a língua é relativamente autônoma, “a história tem seu real afetado pelo simbólico (os fatos reclamam sentidos)” (ORLANDI, 2013, p. 19); o sujeito é clivado, também sendo afetado pelo real da língua e da história, não tendo o controle sobre o que diz, já que está sempre interpelado pela ideologia.

Desse modo, é a ideologia que, através do “hábito” e do “uso”, está designando o que é e o que deve ser, e isso, às vezes, por meio de “desvios” linguisticamente marcados entre a constatação e a norma e que funcionam como um dispositivo de “retomada do jogo”. É a ideologia que fornece as evidências pelas quais “todo mundo sabe” o que é um soldado, um operário, um patrão, uma fábrica, uma greve, etc. evidências quem fazem com que uma palavra ou enunciado “queiram dizer o que realmente dizem” [...] (PÊCHEUX, 2009, p. 146).

O sujeito para a AD é assujeitado, ele se submete à língua e é interpelado pela ideologia para se constituir como tal. Deve-se aqui salientar que a noção de assujeitamento, não está relacionada à de passividade, mas à de um indivíduo que, interpelado pela ideologia, é transformado em sujeito. Os já-ditos, o interdiscurso, nos fazem entender como a ideologia leva o sujeito a produzir ou não determinado discurso, e como os sentidos têm ou não efeitos entre interlocutores e não outros. Os dizeres são produzidos sob determinadas condições de produção, regidas pela história e pela ideologia.

⁶ O “Outro” com O maiúsculo, ao qual se refere esse trabalho, se trata, segundo Pêcheux e Fuchs (1997), das vozes que estão no inconsciente do sujeito e as quais o constituem.

Todo discurso parte de uma retomada a outros já-ditos os quais estão no interdiscurso – “‘todo complexo com dominante’ de formações discursivas” (PÊCHEUX, 2009, p.149). Tal retomada faz com que o sujeito se identifique, se desidentifique ou se contra-identifique com as formações discursivas diversas, rompendo com sentidos existentes, questionando-os ou repetindo-os. Os discursos estão inseridos em determinadas formações discursivas, regidas por formações ideológicas. Com efeito, o sujeito não é dono do dizer, pois todo enunciado está dentro de uma cadeia de já-ditos e só gera sentido, pois está filiado a essa cadeia.

Chamaremos então *formação discursiva* aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determina *o que pode e deve ser dito* (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa, etc.) (PÊCHEUX; FUCHS, 1997, p.160).

Dessa forma, para a AD os sentidos são gerados através de paráfrase (os já-ditos, a continuidade) e polissemia (a ruptura) a qual é responsável pela mudança dos efeitos de sentido dos discursos e ocorre sempre quando determinado sujeito se desidentifica ou contra-identifica com determinada FD. Consoante Orlandi (2013, p.36), “a paráfrase está do lado da estabilização. Ao passo que, na polissemia, o que temos é deslocamento, ruptura de processos de significações”. Esse jogo entre o dizível e o novo é o que constitui os efeitos de sentidos do discurso e os gestos de interpretação dos sujeitos, os quais podem fazer parte das diversas formações discursivas, compartilhando-as ou não.

O sujeito sempre está ligado a uma ou outra FD dentro de uma conjuntura ideológica não é dono do dizer, apesar de ter a ilusão de ser. Dentro de uma formação discursiva, o sujeito pode “selecionar” um “enunciado, forma ou sequência”; O que é denominado de *esquecimento n° 2*, as “escolhas” feitas estão sempre em relação de paráfrase, pois as opções ofertadas ao sujeito estão dentro da FD que o domina (PÊCHEUX; FUCHS 1997, p.172). Essa ilusão de ser dono do dizer é chamada de *esquecimento n° 1* “que dá conta do fato de que o sujeito-falante não pode, por definição, se encontrar no exterior da formação discursiva que o domina” (PÊCHEUX; FUCHS 1997, p. 172).

(...) o funcionamento da Ideologia em geral, como interpelação dos indivíduos em sujeitos (e, especificamente, em sujeitos de seu discurso) se realiza através do complexo das formações ideológicas (e, especificamente, através do interdiscurso intrincado nesse complexo) e fornece “a cada

sujeito” sua “realidade”, enquanto sistema de evidências e de significações percebidas – aceitas – experimentadas (PÊCHEUX, 2009, p. 151).

Com efeito, o sujeito é interpelado pela ideologia e ocupa posições dentro da atividade discursiva. No ambiente escolar, mais especificamente na sala de aula, temos o aluno e o professor, enquanto posições ocupadas e não sujeitos empíricos. Dentro dessas condições de produção, discursos são produzidos por esses sujeitos. Discursos estes que só fazem sentido por estarem atrelados a já-ditos os quais regem as posições tomadas por esses sujeitos. Dentro dessa conjuntura ideológica, há discursos que (re)afirmam o que é ser professor, assim como o que é ser aluno. Esses já ditos regem o que pode e deve ser produzido por determinado sujeito, dentro de determinadas condições de produção.

Dentro dessa cadeia de já-ditos, Pêcheux afirma que há formações imaginárias que seriam as imagens que os sujeitos fazem de si e dos interlocutores no momento da interação. Vejamos:

Figura 1: Formações imaginárias.

	Expressão que designa as formações imaginárias	Significação da expressão	Questão implícita cuja “resposta” subentende a formação imaginária correspondente
A	$I_A(A)$	Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em A	“Quem sou eu para lhe falar assim?”
	$I_A(B)$	Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em A	“Quem é ele para que eu lhe fale assim?”
B	$I_B(B)$	Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em B	“Quem sou eu para que ele me fale assim?”
	$I_B(A)$	Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em B	“Quem é ele para que me fale assim?”

Fonte: (PÊCHEUX, 1997, p.82)

O professor, enquanto posição ocupada e submetida à determinada FD, possui uma imagem do que é ser professor e do que pode e deve ser dito em determinadas condições de produção. O aluno, por sua vez, também possui uma imagem de sua posição e da posição do professor. Essas formações imaginárias não surgem

aleatoriamente, são frutos dos já-ditos (paráfrase) sobre o que é ser professor, do que é ser aluno. E podem variar (polissemia) de sujeito para sujeito, mediante condições de produção, e formações discursivas nas quais cada sujeito está (ou não) identificado.

No ambiente escolar, como em todo processo discursivo, acontece o jogo das formações imaginárias, as quais “designam o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro” (PÊCHEUX, 1997, p.82). Vale aqui ressaltar que, para Pêcheux (1999), A e B não correspondem ao sujeito empírico, mas às posições ocupadas pelos sujeitos dentro da atividade discursiva.

Para a presente pesquisa, pensemos nas posições ocupadas pelo professor e pelo aluno. No jogo das formações imaginárias proposto no esquema (apresentado anteriormente), temos a posição ocupada pelo professor e a posição ocupada pelo aluno. As imagens que cada posição-sujeito, tem de si e do outro, imagens estas produzidas através de uma interpelação ideológica, os fazem produzir discursos que geram efeitos de sentido diversos.

Sendo a autoria uma das posições ocupadas pelo sujeito, nesse caso o aluno, e diante de tais formações imaginárias, no ambiente escolar, cabe questionar até que ponto a ideologia dominante faz com que o professor, por ela interpelado, produza discursos nos quais há a tentativa de interditar a tomada de posição da autoria por parte do aluno, lembrando que não se trata de uma produção empírica do indivíduo, mas

Atividades de produção textual narrativas são bastante comuns nas séries iniciais do ensino fundamental, aguçar a imaginação dos alunos é umas das estratégias utilizadas para que a produção escrita seja feita de maneira mais eficaz, criativa. Discursos, no momento de uma atividade de produção textual de narrativa, como: “(...) *Mas antes da construção, presta atenção, olhem bem a tirinha, vejam o que é que a tirinha está nos dizendo, antes de vocês começarem a construir esse texto, certo?(...)*”⁷ (Recorte 1 – Professor 1), produz efeitos de interdição na assunção da autoria dos alunos. Nesse caso, o sentido do texto está na tirinha, os alunos devem apenas resgatar um único sentido, que está na superfície do texto e redigi-lo⁸.

O jogo das formações imaginárias, dentro dessa conjuntura, faz com que o professor tenha uma imagem sobre o aluno como aquele que pode não ser capaz de

⁷ Como já foi mencionado, foi oferecida aos dois professores participantes uma tirinha sem falas para que os alunos produzissem uma narrativa com base na tirinha.

⁸ Veremos com mais detalhes tais efeitos de interdição nas análises.

gerar sentidos, cabendo apenas, a reprodução do que está na superfície do texto. O aluno, por seu curso, tem a imagem do professor como o detentor do conhecimento, se o professor está solicitando que o aluno observe o que está na tirinha, é assim deve ser feito.

Vale aqui ressaltar que ao sujeito é dada a liberdade de se mover de uma FD para outra, não estou, portanto, afirmando que todo professor produz os mesmos discursos e que tais discursos terão os mesmos efeitos de sentido nos alunos. No ambiente escolar, as diversas FDs estão em constante disputa. Essa disputa dá lugar à polissemia dos sentidos, as palavras, os enunciados, mudam de sentido mediante as condições de produção nas quais foram proferidos bem como de acordo com as FDs nas quais estão inseridas. Em meio a essa disputa está o sujeito. Ideologicamente interpelado, o sujeito se movimenta de uma FD para outra, no processo que Pêcheux (2009) chama de desdobramento da “forma-sujeito” em “sujeito da enunciação” e “sujeito universal”. Esse desdobramento do sujeito é realizado, segundo Pêcheux (2009), em três modalidades.

A primeira modalidade caracteriza o bom sujeito, na qual o Sujeito (aqui identificado com “S” para indicar o “sujeito universal”) se identifica com dada FD. “O interdiscurso determina a formação discursiva com a qual o sujeito, em “seus” dizeres, se identifica, sendo que o sujeito sofre cegamente essa determinação” (PECHÊUX, 2009, p. 199). Trata-se, portanto, do bom sujeito, aquele que se identifica completamente com a forma-sujeito da FD que o interpela.

A segunda modalidade, consoante o autor,

Caracteriza o discurso do “mau sujeito”, discurso no qual o sujeito da enunciação “se volta” contra por meio de uma “tomada de posição” que consiste desta vez, em uma separação (distanciamento, dúvida, questionamento, contestação, revolta...) com respeito ao que o sujeito universal lhe “dá a pensar”: luta contra a evidência ideológica, sobre o terreno dessa evidência, evidência afetada pela negação, revertida a seu próprio terreno (PÊCHEUX, 2009, p. 199).

Nessa segunda modalidade, o sujeito, considerado o mau sujeito, se contradiz com determinada FD, ele vai de encontro aos ditos nessa conjuntura ideológica, aos já ditos no interdiscurso, para filiar-se a outra FD, contrária àquela, o que Pêcheux denominou de “contradiscurso”. Nesse caso, o sujeito faz um movimento contrário ao que FD determina, mas como não há sujeito sem ideologia, deve filiar-se a outra FD, dominante ou não.

Na terceira modalidade, por seu curso, caracterizada por Pêcheux (2009) como “subjéitiva e discursiva”, o sujeito se desidentifica com a FD, mas continua sendo interpelado pela ideologia, uma vez que, frequentemente se move para outra FD, gerando um deslocamento da forma-sujeito. Não há uma negação à forma-sujeito.

Na realidade, o funcionamento dessa terceira modalidade constitui um trabalho (transformação-deslocamento) da forma-sujeito e não sua pura e simples anulação. Em outros termos, esse efeito de desidentificação se realiza paradoxalmente por um processo subjéitivo de apropriação dos conceitos científicos e de identificação com as organizações políticas de tipo novo (PÊCHEUX, 2009, p. 201-202).

Diante das modalidades explicitadas anteriormente, podemos entender que o sujeito realiza “manobras discursivas”. Esses movimentos de identificação, contra-identificação e desidentificação acontecem a todo instante, mesmo porque as FDs estão sempre em conflito. Cabe aqui ressaltar que não estou tratando do sujeito empírico que rege tais movimentos, tais manobras; A ideologia está sempre presente. Ainda que o sujeito se contra-identifique com determinada FD, ele, interpelado pela ideologia, se identificará com outra FD.

Partindo da hipótese de que na escola há uma FI de língua como transparente, cabendo ao aluno apenas copiar sentidos já prontos e em se tratando dessas manobras discursivas, do fato de que o sujeito pode se desidentificar com a conjuntura ideológica dominante, cabe aqui salientar que a polissemia dos sentidos não deixa de existir. Que o aluno pode ser um “mau-sujeito” (PÊCHEUX, 2009) e se tornar autor dos seus textos, inserindo “seus” dizeres, buscando ditos da memória discursiva, no interdiscurso, ainda que haja discursos com efeitos de interdição. É que veremos nas próximas seções.

2.2 A FUNÇÃO-AUTOR

Ao falar em autoria, no campo dos estudos discursivos, não se pode deixar de levar em consideração os conceitos que Foucault (1999; 2006) faz uso para tentar entender a função-autor. Após a apresentação do conceito de autoria para Foucault (199; 2009), apresentarei os desdobramentos desse conceito para a AD pecheutiana, principalmente aqueles feitos por Orlandi (2012; 2013).

Foucault (2006) entende o discurso como dispersão, sendo a função-autor um dos mecanismos de controle do discurso. Em seu ensaio *O que é um Autor*, apresenta um percurso histórico da busca por essa função, que segundo ele, é uma das formas de controle do discurso. Para Foucault (2006) a necessidade de se atribuir um autor a determinado discurso só veio à tona quando se usava de tal princípio como maneira de punição pela Igreja, na Idade Média.

O autor é, igualmente, o princípio de uma certa unidade de escrita – todas as diferenças devendo ser reduzidas ao menos pelos princípios da evolução, da maturação ou da influência. O autor é ainda o que permite superar as contradições que podem se desencadear em uma série de textos (FOUCAULT, 2006, p. 278).

Com o intuito de explicar o funcionamento dessa função, na sociedade atual, Foucault (2006) apresenta a relação de exterioridade entre a figura do autor e o texto, questionando a noção de obra e escrita e suas relações com a figura do autor, nesse caso, escritor. A começar pela noção de obra, o autor questiona: Seria a obra algo escrito por alguém, mas como analisá-la em referência a um autor? O que constitui uma obra? E se há esse autor, todos os escritos por ele feitos fariam parte da sua obra? Foucault (2006) afirma ser algo impossível, levando em consideração o fato de se restringir a obra ao que já foi publicado, já que não há um limite. A relação da escrita com a figura do autor, por seu curso, Foucault (2006) afirma ser essa uma das maneiras da legitimação do autor, o seu não apagamento.

Para Foucault (2006), o nome do autor, tem um funcionamento, é designado para caracterizar certos discursos como sendo de alguém. Os textos escritos, portanto, ao serem atribuídos a determinado sujeito, são organizados de modo que possam caracterizar determinado sujeito como autor. A função autor serve então para agrupar determinados discursos e organizá-los. Para Foucault, portanto, o nome próprio e o nome do autor funcionam de maneiras distintas, um para a descrição enquanto que o segundo para a classificação e o agrupamento de textos atribuídos àquele autor.

Essas diferenças talvez se relacionem com o seguinte fato: um nome de autor não é simplesmente um elemento em um discurso (que pode ser sujeito ou complemento, que pode ser substituído por um pronome etc.); ele exerce um certo papel em relação ao discurso: assegura uma função classificatória; tal nome permite reagrupar um certo número de textos, delimitá-los, deles excluir alguns, opô-los a outros. Por outro lado, ele relaciona os textos entre si (FOUCAULT, 2006, p. 273).

Para Foucault (2006, p.274), portanto, “o nome do autor funciona para caracterizar um modo de ser do discurso”. Dessa forma, discursos destinados a determinado autor não são caracterizados como palavras cotidianas, mas como uma palavra que tem uma origem, uma designação e que deve, a depender da cultura, receber certo *status*.

Consequentemente, poder-se-ia dizer que há, em uma civilização como a nossa, um certo número de discursos que são providos da função "autor", enquanto outros são dela desprovidos. Uma carta particular pode ter um signatário, ela não tem autor; um contrato pode ter um fiador, ele não tem autor. Um texto anônimo que se lê na rua em uma parede terá um redator, não terá um autor. A função autor é, portanto, característica do modo de existência, de circulação e de funcionamento de certos discursos no interior de uma sociedade (FOUCAULT, 2006, p. 275).

Dessa maneira, para Foucault (1999), o autor é uma das formas de controle da dispersão do discurso. Sendo assim, o princípio de autoria não serve para todos os discursos. Há nesse caso, discursos aos quais não é necessário que se atribua um autor. Uma lista telefônica, um recado, uma marcação de compromisso precisam de alguém que os assine, mas não de um autor.

Podemos então concluir que, sob a perspectiva foucaultiana o autor separa-se do enunciador e é visto sob dois ângulos e um interno e outro externo: como princípio interno ao discurso, abarca a dispersão dando-lhe um efeito de unidade e origem; como princípio posto em relação de exterioridade, sofre determinações de um sistema já institucionalizado (MITTMANN, 2011, p. 97).

Sob tal aspecto, é possível entender que, para Foucault, a função-autor está ligada à figura do escritor⁹ e que somente discursos legitimados e reproduzidos de forma demarcada exigem que se tenha a figura de um autor a ele relacionada, uma

⁹ Mas os discursos "literários" não podem mais ser aceitos senão quando providos da função autor: a qualquer texto de poesia ou de ficção se perguntará de onde ele vem, quem o escreveu, em que data, em que circunstâncias ou a partir de que projeto. O sentido que lhe é dado, o *status* ou o valor que nele se reconhece dependem da maneira com que se responde a essas questões. E se, em consequência de um acidente ou de uma vontade explícita do autor, ele chega a nós no anonimato, a operação é imediatamente buscar o autor. O anonimato literário não é suportável para nós; só o aceitamos na qualidade de enigma. A função autor hoje em dia atua fortemente nas obras literárias (FOUCAULT, 2009, p. 277).

assinatura obrigatória. Sendo esta função uma das maneiras de controle do discurso. É nesse aspecto que Orlandi (2013;2012) discorda dos conceitos de Foucault e faz os seus desdobramentos, os quais serão base para a presente pesquisa. Segundo a autora,

Em meu trabalho desloquei essa noção de modo a considerar, à diferença de Foucault, que a própria unidade do texto é efeito discursivo que deriva do princípio da autoria. Dessa maneira, atribuímos um alcance maior e que especifica o princípio da autoria como necessário para qualquer discurso, colocando-o na origem da textualidade. Em outras palavras: um texto pode até não ter um autor específico, mas pela função-autor, sempre se imputa uma autoria a ele (ORLANDI, 2012, p. 75).

Com efeito, para Orlandi (2012), é nessa função que o sujeito se remete ao seu exterior e interior ao mesmo tempo para se tornar visível, controlável, identificável para ter objetivos, coerência para ser responsável pelo diz, escreve. A função-autor, nesse caso, se apresenta na unidade do texto, do princípio de textualidade e não do discurso, já que, para a AD o texto é atravessado por diversos discursos, sendo o autor o responsável pela unidade do texto. Não há, para a autora, textos desprovidos de autoria, como afirmou Michael Foucault.

O sujeito, na atividade discursiva, ocupa diversas funções enunciativas: O locutor, o enunciador e o autor. O falante, locutor, segundo a autora, é o sujeito que profere o enunciado, podendo ser visto como aquele que diz algo. O enunciador, por seu curso, é compreendido como a perspectiva que esse “eu” constrói (como fala). Ex: Eu aconselho a pedir desculpas. Com efeito, o enunciador não é um sujeito em si, mas um ponto de vista apresentado pelo sujeito discursivo (um enunciador crítico, conciliador, reflexivo, etc.) é visto como Locutor aquele que diz que aconselha a pedir desculpas (eu), enunciador (fala como conciliador, há uma tomada de posição).

Já o autor é aquele que se apresenta como origem do dizer, como aquele que é responsável pela unidade do texto. O autor é diferente do locutor, pois ele fala, a partir de uma posição que assume na atividade discursiva, desde sempre interpelado pela história e pela ideologia. Ele se “responsabiliza” pelos enunciados e textos que produz, mas o faz a partir de uma determinação ideológica. Não é, portanto, simplesmente, como o locutor, um ser que profere um enunciado, mas é um sujeito que se responsabiliza por aquele dizer, produzindo um texto, dando unidade ao discurso, colocando-se, ainda que ilusoriamente como “dono” daquele dizer. Como autor, o

sujeito deixa marcas de seu posicionamento (opinião, estilo, intenção) particularizando-se e indicando um estilo próprio. A função-autor aparece, portanto, como uma função discursiva do sujeito.

Se o locutor se representa como eu no discurso e o enunciador é a perspectiva que esse eu assume, a função discursiva autor é a função que esse eu assume enquanto produtor de linguagem, produtor de texto. Ele é, das dimensões do sujeito, a que está mais determinada pela exterioridade – contexto sócio-histórico – e mais afetada pelas exigências de coerência, não contradição, responsabilidade etc. (ORLANDI, 2013, p. 75).

De acordo com a autora, é no texto que a função-autor emerge. Sendo a linguagem não transparente e o sujeito opaco e interpelado pela ideologia, é no texto que se exige a não contradição e coerência e tal responsabilidade é cobrado do autor no texto. Por esse motivo, segundo a autora a função-autor é das funções do sujeito, aquela que é mais submetida às regras de instituições.

Essas exigências têm uma finalidade: eles procuram tornar o sujeito visível (enquanto autor) com suas intenções, objetivos, direção argumentativa. Um sujeito visível é calculável, identificável, controlável. Como autor, o sujeito, ao mesmo tempo em que reconhece uma exterioridade à qual ele deve se referir, ele também se remete a sua interioridade, construindo, desse modo, sua identidade como autor (ORLANDI, 2013, p.76).

A esse processo de assumir-se enquanto autor de seus textos, nesse jogo entre interioridade/exterioridade, dominando os mecanismos discursivos, Orlandi (2012) chamou de assunção da autoria, no qual o sujeito, enquanto autor, assume a responsabilidade por aquilo que diz, e é sobre esse processo que o presente trabalho se debruça.

O autor surge, consoante Orlandi (2012a), quando o que ele diz faz sentido e só faz sentido por estar inserido no interdiscurso. Ou seja, a assunção da autoria só ocorre quando o sujeito, enquanto autor, insere “seu” dizer, num processo ideológico, pois o sujeito, enquanto tal é interpelado pela ideologia e tem a ilusão de ser dono e origem do dizer (esquecimento nº1). Tal ilusão faz com que suas “escolhas” enunciativas pareçam ser inéditas, mas só fazem sentido por estarem ligadas a uma ou outra FD.

A interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso se efetua pela identificação (do sujeito) com a formação discursiva que o domina (isto é, na qual ele é constituído como sujeito): essa identificação, fundadora da unidade (imaginária) do sujeito, apóia-se no fato de que os elementos do interdiscurso (...) que constituem, no discurso do sujeito, os traços daquilo que o determina, são re-inscritos no discurso do próprio sujeito (PÊCHEUX, 2009, p.150).

Nesse processo de assunção da autoria, o sujeito esquece que é interpelado pela ideologia para poder significar, ele tem a ilusão de ser o dono e origem do dizer¹⁰ e passa a se responsabilizar e ser responsabilizado por determinado discurso. Ao se responsabilizar pelo que diz, o sujeito-autor gera sentido, mas tal sentido não é gerado aleatoriamente, já que é interpelado pela ideologia e está sempre ligado a uma ou outra formação discursiva na atividade discursiva.

É necessário aqui que façamos uma diferenciação entre interdiscurso e memória discursiva por acreditar que o sujeito, ao assumir a posição de autoria, insere o “seu discurso” no interdiscurso para que possa gerar sentidos. Sendo o interdiscurso o “*todo complexo com dominante das formações discursivas*” (PÊCHEUX, 2009, p.162), os dizeres são produzidos sob condições históricas e ideológicas e fazem sentido por estarem inseridos na cadeia dos já-ditos.

Vale salientar o que Pêcheux (2009) denominou de “pré-construído” e “articulação”. O “pré-construído¹¹” seria o “sempre-já-lá” (PÊCHEUX, 2009, p. 151). Dessa forma, remete a todos os sentidos dentro da cadeia dos já ditos, e os ditos de outra forma, esquecidos. É o que, como afirma Pêcheux (2009) “fornece–impõe a ‘realidade’ e seu ‘sentido’ sob a forma da universalidade (‘o mundo das coisas’)” (PÊCHEUX, 2009, p.151).

O pré-construído, portanto seria todos os ditos e os esquecidos de uma FD para outra. O sujeito, dessa forma, interpelado por determinada ideologia, esquece uns dizeres para produzir outros por não fazerem parte da FD que o domina. Dessa maneira é que acontece a articulação. Segundo Indursky (2009), a articulação apaga os limites entre o que está no pré-construído e o que foi produzido pelo sujeito.

[...] o que chamamos de “articulação (ou processo de sustentação) está em relação direta com o que acabamos de denominar de *discurso-transverso*, uma vez que se pode dizer que a articulação (o efeito de incidência explicativa que a ele corresponde) provém da linearização (ou sintagmatização) do discurso-transverso no eixo do que designaremos pela expressão intradiscurso [...] (o que eu digo *agora*, com relação ao que eu disse *antes* e ao que eu direi *depois*; portanto, o conjunto dos fenômenos de

¹⁰ Estou aqui tratando do *esquecimento nº1* “que dá conta do fato de que o sujeito-falante não pode, por definição, se encontrar no exterior da formação discursiva que o domina” (PÊCHEUX; FUCHS 1997, p. 172).

¹¹ Ou seja: o pré-construído, no interior do interdiscurso, não apresenta um, mas todos os sentidos que já lhe foram associados. Então, para que o pré-construído seja dotado de “um” sentido (e não de todos), ele deve passar por uma FD. Só então ele vai tomar um sentido e os demais serão esquecidos (INDURSKY, 2009, p. 4).

“co-referência” que garantem aquilo que se pode chamar de “fio do discurso”, enquanto discurso de um sujeito) (PÊCHEUX, 2009, p. 153)

Nesse caso, o intradiscurso, o “discurso do sujeito”, articulado ou dito de outra forma, nada mais é segundo Pêcheux (2009), que “um efeito do interdiscurso sobre si mesmo”. A articulação funciona, para Pêcheux (2009), como um processo de sustentação, no qual o sujeito utiliza de co-referência para sustentar o “seu” dizer, pois, “O pré-construído, oferece a matéria-prima na qual o sujeito se constitui com ‘sujeito-falante’, com a formação discursiva que o assujeita” (PÊCHEUX, 2009, p. 154) dando linearidade aos dizeres, pois cada discurso remete a outros já ditos e silencia discursos a dizer.

Isso explica o caráter não fortuito, mas absolutamente necessário, da dupla forma do assujeitamento ideológico, que permite compreender o pré-construído, como tal o definimos, “aquilo que tomo mundo sabe” [...] Da mesma maneira, a *articulação* (e o discurso-transverso que – como já sabemos – é o seu funcionamento) corresponde, ao mesmo tempo, a: “como dissemos” (evocação intradiscurso) [...] (PÊCHEUX, 2009, p. 159).

Dessa forma, “O sujeito se esquece das determinações que o colocaram no lugar que ele ocupa – entendemos que, sendo “sempre-já” sujeito, ele “sempre-já” se esqueceu das determinações que o constituem como tal” (PÊCHEUX, 2009, p. 158). O sujeito, portanto não é dono do “seu” dizer embora tenha a ilusão de ser, sendo interpelado pela ideologia, e no processo de assunção da autoria, deve esquecer para poder significar¹² (ORLANDI, 2012).

Para Indursky (2009),

Como se vê, através do funcionamento do pré-construído, encontramos dois funcionamentos discursivos diversos que mostram de que forma pode ocorrer a repetibilidade. Por seu intermédio, podemos observar como elementos provenientes do interdiscurso são discursivizados no discurso do sujeito. Vale dizer: estamos diante de práticas discursivas no interior das quais saberes circulam e são apropriados/discursivizados em diferentes discursos (INDURSKY, 2009, p. 4).

¹² Essa associação da autoria com o ideológico e com o inconsciente mostra a particularidade da autoria na re-significação do já-lá. Afinal, a ideologia interpela a todos, e cada um de maneira particular em função do lugar que o sujeito ocupa e é a particularidade que faz emergir a autoria. Ou ainda, a particularidade da interpelação a cada um é o que define o lugar que cada um ocupa, a posição que cada um assume para ser sujeito e autor. Nesse sentido, cabe lembrar que o sujeito precisa ser reconhecido como autor, e isso depende de condições de determinação – daí o papel das formações como determinantes, não só do gesto de autoria, mas do processo de reconhecimento e legitimação da autoria (MITTMANN, 2011, p. 100).

Consoante a autora, já que os discursos no âmbito do pré-construído ressoam de maneira transversa no discurso produzido pelo sujeito, a retomada de um discurso não significa dizer que este será reproduzindo da mesma maneira e terá os mesmos efeitos de sentido. “Ao ser retomado, ele sofre um deslizamento que produz sua re-significação. Em função disso, ele apenas faz um ‘eco’ na nova reformulação que dele foi feita” (INDURSKY, 2009, p.05). Dessa maneira, para a autora, as noções de pré-construído e interdiscurso vão trabalhando na noção de memória, noção esta de bastante relevância para a presente pesquisa. Vejamos.

Os dizeres não reformulados, re-significados, por estarem inseridos em FD diferentes, mas isso não quer dizer que há um apagamento na memória da primeira formulação (INDURSKY, 2009).

Ou seja, a memória funciona como pano de fundo para que se perceba que houve ruptura com os sentidos estabelecidos, cristalizados e que novos sentidos foram produzidos. [...] É a memória social que ressoa e trabalha por trás deste deslizamento e faz o sentido primeiro reverberar por trás dos novos sentidos (INDURSKY, 2009, p.6).

É nesse ponto que Indursky (2009) afirma que memória e interdiscurso não são sinônimos, já que o interdiscurso constitui todos os dizeres no complexo das FDs. Dessa forma, o interdiscurso “reúne todos os sentidos que já foram produzidos” (INDURSKY, 2009, p.7). A memória, por sua vez,

diz respeito aos enunciados que se inscrevem nas FD, no interior das quais eles recebem seu sentido. E mais: se a memória discursiva se refere aos enunciados que se inscrevem em uma FD, isto significa que ela não cobre todos os sentidos, como é o caso do interdiscurso, mas apenas os sentidos autorizados pela Forma-Sujeito no âmbito de uma formação discursiva.. Mas não só: a memória discursiva também diz respeito aos sentidos que devem ser refutados. Ou seja: ao ser refutado um sentido, ele o é a partir da memória discursiva que aponta para o que não pode ser dito na referida FD (INDURSKY, 2009, p.07).

Ainda para a autora, a memória discursiva tem outro funcionamento. Cabe à memória discursiva apontar os ditos que devem ser esquecidos, não sendo mais produzidos e não podendo mais ser atualizados, lembrados em dada FD. Cabe salientar que os ditos esquecidos não desaparecem, são inseridos no interdiscurso e podem ser produzidos sob outras condições de produção ou em outras FDs. Dessa forma,

Por tudo quanto precede, entendemos que tanto a *memória discursiva* como o *interdiscurso* dizem respeito a uma memória coletiva, social, mas não se superpõem, não se confundem. A memória discursiva está circunscrita a uma FD específica, enquanto o interdiscurso representa a memória social

referente a todas as FD que compõem o complexo com dominante (INDURSKY, 2009, p.8).

Numa atividade de produção escrita de narrativa, o aluno terá como base uma primeira formulação, a qual servirá como um discurso transversal que vai ecoar no discurso do aluno, enquanto autor do seu texto. Há sentidos estabelecidos, possíveis que podem estar submetidos a uma FD que não seja a mesma que interpela o aluno. O aluno convidado a produzir um texto narrativo, com base numa tirinha sem falas, mobiliza a memória para contar uma história, para re-significar. É nesse processo que há o deslizamento dos sentidos e que o aluno esquece para poder se tornar autor dos seus textos.

Nesse ponto que a memória, sob essa perspectiva, está atrelada ao processo de assunção da autoria. A partir do momento que o aluno se identifica com uma FD para produzir sentidos no texto, através da função-autor, mobiliza a memória e seleciona os sentidos possíveis naquela FD. É a partir da memória que o aluno, identificado com uma FD, produz alguns sentidos e não outros, pois a memória seleciona os sentidos possíveis dentro daquela FD. Partimos do pressuposto de que a leitura polissêmica fornece condições para que o aluno possa se sentir parte da produção dos sentidos e, por conseguinte, produzir gestos de interpretação, já que todo texto é atravessado por diversos discursos (silenciados ou não).

Não dá para produzir gestos de interpretação sem mobilizar a memória. Na atividade de produção escrita utilizada como *corpus* para essa pesquisa, o aluno tem como base uma tirinha sem falas e é solicitada a produção de uma narrativa. Ao ler a tirinha, o aluno mobiliza a memória, resgatando discursos, atualizando-os, dentro de uma cadeia de já-ditos que são re-significados, pois como assevera Orlandi (2013):

O texto é texto porque significa. Então, para a análise do discurso, o que interessa não é a organização linguística do texto, mas como o texto organiza a relação da língua com a história no trabalho significativo do sujeito em sua relação com o mundo. É dessa natureza sua unidade: linguístico-histórica (ORLANDI, 2013, p. 69).

Com efeito, para a AD, o texto é heterogêneo e atravessado por diversos discursos os quais nele se materializam. A tirinha base para a produção ecoa discursos (discurso transversal), e o aluno resgata dizeres oriundos das FD às quais está

submetido¹³. Para a presente pesquisa, como foi mencionado, os alunos foram solicitados a produzir uma narrativa com base numa tirinha da turma da Mônica. De acordo com AD, o texto é um “fato discursivo” (ORLANDI, 2013, p. 69), dessa forma ao ler a tirinha, o aluno mobiliza a memória, que é social, e resgata os discursos que atravessam a tirinha. Os discursos resgatados estão atrelados às FD que dominam o sujeito e podem estar na superfície de texto ou não. Tais discursos podem estar relacionados à turma da Mônica, às características dos personagens, ou até mesmo a outros sentidos possíveis.

O grande problema habita na maneira como a escola, dentro de uma FI a qual entende o texto como estrutura e língua como transparente, trabalha com a leitura e escrita. No recorte a seguir podemos observar como Os dizeres do Professor, interpelado pela ideologia dominante na escola, pode gerar sentidos de interdição.

Recorte 2: Enunciado da questão proposta pelo Professor 1.

A tirinha abaixo conta através de imagens uma situação que acontece com Cebolinha e Cascão. Observe-a bem e crie uma história baseada nela.

Ainda que a palavra “criar” tenha sido utilizada, o aluno deve produzir “uma situação” que já foi contada através das imagens, situação essa que acontece com Cebolinha e Cascão, personagens que estão na superfície do texto. Ou seja, o singular das palavras “situação” e “história” dá indícios de que já existe um sentido pressuposto e que cabe ao aluno apenas copiar.

Nesse recorte, é possível perceber que Os dizeres do Professor está atrelado à FI que entende a língua como transparente. Tal discurso pode gerar efeitos de interdição na assunção da autoria do aluno, pois impede que a polissemia dos sentidos se instaure, que o aluno produza gestos de interpretação, mobilizando sua memória e, num momento da produção escrita, se posicione como autor, já que a possível transparência da linguagem existente na escola estabelece a existência de apenas um sentido específico.

Não estou defendendo a produção de sentidos quaisquer, mas de sentidos possíveis buscados na memória do sujeito os quais re-significam a formulação original, mas isso não quer dizer que essa primeira seja apagada, pois serve como plano para reformulação. A própria língua, sendo um sistema parcialmente autônomo, marca o

¹³ Apresentarei com mais detalhes essa mobilização da memória na seção referente à análise do *corpus*.

sujeito e determina os dizeres possíveis. A memória é mobilizada, mas as resignificações partem do pré-construído e o aluno insere o “seu” dizer no interdiscurso.

Defendo que a leitura polissêmica cria condições para que o aluno, enquanto sujeito e ocupando a posição de autor, trabalhe com a memória e insira “seu” dizer nos seus textos, ocupando a posição de autor. Vale aqui ressaltar, para a presente pesquisa, a diferença entre “seu” dizer e seu texto. Para a AD, o sujeito não é dono e origem do dizer, embora tenha a ilusão de ser. Sendo a autoria uma das posições ocupadas pelo sujeito e sendo o texto o lugar onde o sujeito ocupa essa posição, é pertinente afirmar que a determinado texto, não sendo sinônimo de discurso, deve-se imputar um autor.

O autor, nesse caso, não é dono e origem do dizer, mas é responsável pela unidade e coerência de um texto. Por se tratar de uma produção textual feita em sala por determinados alunos, há que se ter um autor específico para o texto produzido, embora o aluno, enquanto autor, não seja dono e origem do dizer que será inserido no texto, já que parte de uma posição ideológica e não controla os efeitos de sentido, é responsável e responsabilizado pelo texto e pelo dizer. A diferença é que o texto produzido, enquanto materialização de discursos e não somente enquanto estrutura é do sujeito, mas a origem e os efeitos de sentido desse dizer não.

O grande problema habita na não abertura para a geração dos vários dizeres sobre determinados temas. Afirmar que o sujeito não é dono e origem do dizer não significa que haja apenas repetição e que o sujeito não possa assumir a posição de autor. Cada sujeito parte de uma conjuntura ideológica diferente e gera sentidos diferentes. É nesse aspecto que a autoria se instaura, na não repetição empírica. Parto da hipótese de que a escola não fornece condições para que o aluno assuma a autoria, por estar numa FI de língua como transparente, na seção seguinte, portanto, tratarei de como se dá esse processo de (não) assunção da autoria na escola, defendo que Os dizeres do Professor, quando interpelado pela ideologia dominante pode censurar, interditar (ORLANDI, 2013) os sentidos gerados pelo o aluno, impedindo-o de assumir-se como autor de seus textos.

3 A CONSTRUÇÃO DA AUTORIA NA ESCOLA: ENTRE O SILENCIO E A POLISSEMIA

Prefixos, sufixos...
Nomeações, contradições...
O ser, o não ser...
A falta, o excesso...
O verbo diz para o sujeito ser
O sujeito faz o que o verbo manda (ou não)
Muitas vezes, algumas letras bastam
Letras que formam palavras,
Palavras...
Textos...
E entre leituras e discursos,
O Silêncio (gritante)
O dizer por não dizer
O misterioso mundo das palavras,
Das perigosas palavras...
(Palloma Rios)

Trabalhar com sujeito e autoria provoca inquietações acerca dos efeitos históricos e ideológicos na língua. A autoria é uma das posições tomadas pelo sujeito dentro da atividade discursiva. Consonante Orlandi (2012) é nessa função que está o apagamento do sujeito, sua dispersão, pois é tomando a posição de autor que “o sujeito se marca no discurso por um mecanismo enunciativo (...) o discurso se inscreve no sujeito. E essa inscrição, esse efeito discursivo, resulta no apagamento do sujeito” (ORLANDI, 2012, p.82).

Vale ressaltar, portanto, que não estou tratando de um sujeito UNO e dono do dizer, mas de uma tomada de posição que está na tensão entre a paráfrase e a polissemia, entre os já-ditos e os discursos a dizer. O sujeito assume essa posição partindo de determinada FD, não há, dessa forma, a defesa da ideia de uma total liberdade do sujeito para dizer X ou Y, uma vez que o mesmo está preso a uma FD. Ao tomar a posição de autoria, aqui defendida, o sujeito parte de determinada conjuntura ideológica e gera sentido. Assim, no jogo entre o dizível (interdiscurso) e os discursos a dizer, o sujeito insere o “seus” dizeres reformulado, (re)significado.

A escola, ao estar inserida numa FI de língua como transparente, como se houvesse apenas um sentido a ser encontrado, interdita, dessa forma a polissemia, não oferecendo condições para que o aluno compreenda os sentidos a dizer, para que possa se colocar como parte da construção dos sentidos de um texto e, com efeito, assuma a função-autor na atividade discursiva.

É importante salientar que não estou aqui tratando de uma escola em específico, mas da escola como “instituição de ensino” (ORLANDI, 2012, p. 109), um dos aparelhos ideológicos do Estado¹⁴, que, conforme afirma Althusser:

[...] se encarrega das crianças de todas as classes sociais desde o maternal, e desde o maternal ela lhes inculca, durante anos, precisamente durante aqueles em que a criança é mais “vulnerável”, espremida entre o aparelho de Estado familiar e o aparelho de Estado escolar, os saberes contidos na ideologia dominante (o francês, o cálculo, a história natural, as ciências, a literatura), ou simplesmente a ideologia dominante em estado puro (moral, educação cívica, filosofia) (ALTHUSSER, 1985, p. 79).

Consoante Althusser, o aparelho ideológico escolar substitui a Igreja, que era dominante na época da Idade Média, por exemplo. Com efeito, na escola há uma ideologia dominante de controle dos sentidos. O aluno é incentivado a ler de forma homogênea, não lhe é ofertada a possibilidade de perceber os diversos discursos que atravessam os textos. É como se houvesse apenas um modo de dizer sobre um determinado tema. O professor, quando interpelado por essa ideologia dominante, retoma discursos que possuem efeitos de sentido na produção dos alunos, controlando a função-autor.

Orlandi (1996) busca entender os diferentes modos de funcionamento do discurso, tomando como referência, como afirma a autora, as condições de produção de cada um. Dessa forma, há três tipos de discurso: 1) Discurso autoritário; 2) Discurso polêmico; 3) Discurso lúdico. Segundo a autora, o discurso autoritário é aquele no qual não há polissemia, não há uma troca entre locutor e interlocutores sendo a figura do locutor colocada como único agente no processo, nesse caso, há um controle total dos sentidos. No discurso polêmico, há uma disputa pelo controle da polissemia, não há apenas um interlocutor que controla o sentido, mas vários, há uma disputa pelos

¹⁴ (...) os Aparelhos Ideológicos do Estado funcionam principalmente através da ideologia, e secundariamente através da repressão seja ela bastante atenuada, dissimulada, ou mesmo simbólica (não existe aparelho puramente ideológico). Dessa forma, a Escola, as Igrejas, “moldam” por métodos próprios sanções, exclusões, seleção, etc... não apenas seus funcionários mas também suas ovelhas. È assim a Família., o Aparelho IE cultural (a censura, para mencionar apenas ela) etc. (ALTHUSSER, 1985, p. 70).

sentidos. No discurso lúdico, a polissemia está aberta, não há um controle da polissemia, nem da relação dos interlocutores com os sentidos. A autora chama a atenção para o fato de não se poder categorizar os discursos de maneira estanque, pois não há um discurso puramente polêmico ou autoritário, mas uma confluência entre eles.

Diante do fato de ser a escola um aparelho ideológico do Estado, é possível afirmar que, no ambiente escolar há a predominância do discurso autoritário, já que há uma tentativa de homogeneização dos sentidos. O aluno não é incentivado a perceber os vários discursos que atravessam o texto, não é autorizado a construir sentidos, como consequência o discurso polêmico não é instaurado, pois não há a disputa de sentidos. Com efeito, não lhe é permitida a assunção da função-autor, pois esse sujeito não tem a possibilidade de se colocar como autor, oralmente, nem tampouco no momento da escrita dos seus textos.

Vejamos o seguinte recorte¹⁵:

Recorte 5: Dizeres do professor Dizeres do Aluno 1:

Aluno 3: A história tem que ser entre Cebolinha e Cascão da turma da Mônica?

Professor 1: Se ela é baseada na tirinha, os personagens que estão na tirinha é Cebolinha e Cascão, você acha que dá pra ter outros personagens ou fazer um outro texto de um personagem diferente?

É possível perceber como o Discurso Autoritário se instaura. A tirinha é da Turma da Mônica, mas os personagens que aparecem (Ver Figura 3, p.67) são Cebolinha e Cascão. Analisando o dizer do aluno nesse recorte é possível perceber a tentativa desse aluno de abrir espaço para inserir o “seu” dizer, mobilizando a memória discursiva e atualizando os sentidos. Nesse caso, ele compreendeu que outros personagens poderiam ser inseridos na narrativa, o que foi interdito, censurado pelos dizeres do Professor.

Dessa maneira, a escola, apagando o processo de emergência da autoria, impedindo que o aluno vivencie o estranho, o diferente, o outro, trabalha para que ele permaneça aquém do “deslocamento” pelo qual o sujeito produz sentido e se assume enquanto autor (CORACINI, 2011, p. 273).

Como já mencionado, a autoria é uma posição do sujeito dentro da atividade discursiva. Para Orlandi (2012), é nessa função que o sujeito se remete ao seu exterior e interior ao mesmo tempo para se tornar visível, controlável, identificável para ter objetivos, coerência para ser responsável pelo diz, escreve. O sujeito, com efeito, gera

¹⁵ Tal recorte será analisado com mais detalhes na seção referente às análises dos dados.

sentidos partindo de determinada conjuntura ideológica. A escola não leva em consideração a disputa dos diversos efeitos de sentido e, ao aluno, é ofertado apenas um sentido, o legitimado, negando ao sujeito “o direito à interpretação, visto que só é aceito e valorizado o sentido determinado pela ideologia dominante” (PACÍFICO, 2012, p. 34).

O sujeito se identifica com determinada FD e é marcado por ela, através dos “seus” discursos. Ao se colocar como autor, o sujeito “produz um evento interpretativo” (ORLANDI, 2012a, p. 70). O que se diz é interpretável por estar dentro de uma cadeia de já-ditos, dentro do interdiscurso e é historicamente re-significado, mas não repetido como se não pudesse ser afetado pela história. Consoante Orlandi (2012a), há três tipos de repetição: “ a) A repetição empírica, exercício mnemônico que não historiciza; b) A repetição formal – técnica de produzir frases, exercício gramatical que também não historiciza; c) A repetição histórica a que inscreve o dizer no interdiscurso” (ORLANDI, 2012a p.70).

O sujeito, ao se colocar como autor, insere “seus” dizeres no interdiscurso, historiciza-o, tornando-o interpretável. Na escola, os alunos são treinados a repetir formalmente, ou a reproduzir frases com objetivo de memorizar regras gramaticais. O aluno não é autorizado a inserir o “seus” dizeres, uma vez que, na maioria das vezes reprodução de sentidos legitimados, dessa forma, não é ofertada ao aluno a possibilidade de se responsabilizar pelo que diz, já que aquele discurso não é “dele”.

O professor controla a estrutura de participação e decide, a todo momento, quem deve falar, quando e por quanto tempo, que deve ser compreendido dos textos lidos, o que deve ser analisado, observado, em suma, qual a ideia principal do texto, o que o autor está querendo dizer e quais sentidos permitidos pelo texto e pelo autor (CORACINI, 2011, p. 172).

Nas funções enunciativas, consoante Orlandi (2012), o sujeito marca “seus” dizeres, mas também é marcado por ele. O autor, ainda segundo Orlandi (2012), apaga o sujeito ao produzir uma unidade, unidade essa imaginária a qual se torna possível através da relação do autor com o texto, pois o sujeito é, nesse caso, determinado pelo discurso.

Autor para a AD deve ser entendido como uma posição discursiva que o sujeito pode ou não ocupar ao produzir seu dizer, oral ou escrito. Ao assumir a autoria, o sujeito constrói uma relação harmônica entre as partes do texto, responsabiliza-se pelas palavras que coloca em curso e pela coerência que começo, meio e fim devem apresentar (PACÍFICO, 2012a, p. 9).

O autor, segundo Orlandi (2012), apaga o sujeito ao produzir uma unidade, imaginária, e essa unidade se torna possível através da relação do autor com o texto, pois o sujeito é, nesse caso, determinado pelo discurso. Nesse processo de assunção da autoria, o sujeito esquece para poder significar, ele tem a ilusão de ser dono e origem do dizer e passa a se responsabilizar e ser responsabilizado por determinado discurso. Para que o sujeito possa se tornar um autor, é necessário que haja gestos de interpretação. O modo como o sujeito interpreta determinados discursos influencia na maneira como seus textos serão produzidos.

É importante salientar que parto do princípio de que todo texto pode apresentar abertura para a polissemia, as tirinhas em especial, apresentam estrutura discursiva a qual favorece a assunção da autoria dos alunos, já que abre espaço para diferentes gestos de interpretação possibilitando a abertura para a polissemia e instauração do discurso polêmico, além de ser um gênero bastante conhecido pelos alunos fora da escola. Trata-se, portanto de uma ferramenta de grande valia para o ensino de Língua Portuguesa, embora tenha sido muitas vezes trabalhada como pretexto para o estudo dos aspectos formais da língua, em atividades nas quais o aluno deve encontrar palavras específicas, pertencentes a essa ou aquela classe gramatical ou a clássica pergunta “O que o que torna a tirinha engraçada?” Aproveito para questionar: “E se o aluno não julgá-la engraçada e não encontrar o humor na tirinha?”

Nesse capítulo, será apresentada a função-autor dentro do ambiente escolar. Entendo que se trata de um processo que está entre o silêncio, os discursos materializados nos textos e a leitura em sala. A leitura polissêmica cria condições para que o aluno mobilize sua memória, inserido o “seu” dizer, o qual só faz sentido se inserido na cadeia de já-ditos, contradizendo-os ou reafirmando-os. Na escola, há discursos silenciados, interditados, não autorizados, impedindo os gestos de interpretação e bloqueando o acesso à memória. Defendo que, para se tornar autor de seus textos, o aluno precisa mobilizar sua memória para poder atualizar os sentidos, no processo de re-significação. Para que a memória seja mobilizada, tem que haver gestos de interpretação. Com a instauração do Discurso Autoritário, gestos de interpretação são silenciados, o que pode comprometer a assunção da autoria do aluno. Vejamos.

3.1 A LEITURA POLISSÊMICA E A AUTORIA NO AMBIENTE ESCOLAR

“Quem é o autor desse texto?” “O que ele quis dizer com tal termo?” “Como o autor desenvolveu o texto?” Muitas vezes, é assim que começa uma aula de leitura e produção textual. Ao propor uma atividade de produção textual em sala, é feita a leitura de um texto, o qual servirá como base para a produção futura dos alunos. É sabido que, principalmente para alunos do Ensino Fundamental I, tal texto base será de grande importância para que o sujeito-aprendiz possa escrever suas produções, mas até que ponto a leitura desse texto em sala fornece condições de produção para que esses alunos se tornem autores de seus textos?

Defendo que a escola, como instituição de ensino, deve fazer com que o aluno tenha acesso a diversos textos com diferentes posicionamentos acerca dos inúmeros temas que circulam fora da escola. Dessa forma, o aluno deve ser exposto aos diversos discursos sobre determinado tema, discursos estes que partem das diversas FDs. Essa exposição à disputa entre os diversos pontos de vista pode fazer com que o aluno observe que não há apenas um sentido legitimado. Quando a possibilidade de pensar a leitura discursiva é ofertada, a construção dos sentidos na escrita é facilitada. Até mesmo os alunos das séries iniciais deveriam estar expostos a esse tipo de confronto discursivo, eles não estão alheios ao que acontece dentro e fora da escola, embora essa exposição não aconteça na sala. Produzir um texto a partir de apenas um ponto de vista, que muitas vezes é do autor do texto base, reproduzido pelo professor, é não dar espaço para que o aluno construa discursivamente sua escrita.

Ao tratar da leitura para AD, é necessário que se entenda o texto como heterogêneo, atravessado por discursos e inscrito na história, não se pode portando, dizer que há apenas uma FD para cada texto, mas sim, uma FI dominante e várias FDs. Há também as FIs não dominantes que convivem com as dominantes em estado de tensão. Dessa forma, a escola deveria possibilitar aos alunos uma pluralidade de leituras e sentidos. Leituras estas que dependem das diferentes FDs nas quais os leitores e os textos fazem parte.

Não há apenas uma leitura possível e legitimada, na superficialidade do texto. Na tentativa de homogeneização dos sentidos, a escola não abre espaço para a polissemia, já que prioriza perguntas como “O que o autor quis dizer com tal termo em tal linha?”. Dessa forma homogeneizante, o sujeito-leitor não faz parte da construção dos sentidos de um determinado texto. “Então, voltando à autoria, é válido dizer que se torna difícil para o aluno ser autor de seus textos, tentar controlar um sentido que ele

não pode construir, pois o sentido permitido já está construído, é preciso apenas reproduzi-lo” (PACÍFICO, 2012, p. 81).

Ao interpretar um texto, o aluno, na posição de leitor, busca articular (PÊCHEUX, 2009) os sentidos que atravessam aquela sequência partindo da FD que o domina. As condições de produção desse texto marcam os discursos que o atravessam, bem como as condições de produção das diversas leituras, dos diversos leitores. Lembrando que essas variáveis formas de se interpretar dependem da ideologia e do modo como a ideologia interpela os indivíduos em sujeito. Mesmo porque se trata de um sujeito interpelado pela ideologia através da autonomia relativa da língua. Dessa forma, há possíveis sentidos e não qualquer um.

Dizer que toda descrição abre espaço para interpretação não é necessariamente supor que ela abre sobre “não importa o que”: a descrição de um enunciado ou de uma sequência coloca necessariamente em jogo (através da detecção de lugares vazios, de elipses, de negações, e interrogações, múltiplas formas de discurso relatado...) o discurso-outro, como espaço virtual de leitura desse enunciado ou dessa sequência (PÊCHEUX, 1997, p.54-55).

Há, portanto, leituras previstas, mas não prontas, as quais fazem parte da história do texto (a leituras já feitas de um determinado texto e as leituras já feitas pelo leitor) (ORLANDI, 2013). Ler, sob a perspectiva discursiva, implica produção de sentidos, ao tomarmos a posição de sujeitos-leitores, estamos fazendo parte do processo de institucionalização dos sentidos (ORLANDI, 1988, p.59). A esse processo de significação Orlandi (1988; 2012) propõe três dimensões: o inteligível, o interpretável e o compreensível. Dessa forma, teríamos:

- a) O inteligível: ao que se atribui sentido atomizadamente (codificação);
- b) O interpretável: ao que se atribui sentido levando-se em conta o contexto linguístico (coesão);
- c) O compreensível: é a atribuição de sentido, considerando o processo de significação no contexto de situação, colocando-se em relação enunciado/enunciação (ORLANDI, 2002, p.73).

De acordo com a autora, quando um enunciado é proferido em determinada língua, todo falante pode entender, uma vez que existe o sentido dicionarizado, permitindo que haja a inteligibilidade, é o que a autora chama de inteligível. O nível da interpretação está ligado à leitura direta do cotexto, o leitor confere apenas um sentido ao texto, o qual está na superficialidade deste, o sujeito-leitor tem a ilusão de que há

uma relação direta entre o texto e sua significação (ORLANDI, 2012), consoante a autora, no nível da interpretação o sujeito,

formula apenas o(s) sentido(s) constituídos (o repetível), estando ele (leitor) afetado tanto pela ilusão que produz a eficácia do assujeitamento, quanto pela que institui a estabilidade referencial, e que resulta a impressão de que há um relação direta entre o texto e o que ele significa. (...) De certa forma podemos dizer que ele não lê, é “lido”, uma vez que apenas “reflete” sua posição de leitora na leitura que produz (ORLANDI, 2002, p.73).

Chegar ao nível da compreensão, segundo Orlandi (2012), é entender que o sentido poderia sempre ser outro, é levar em conta os fatores externos. Quem lê sob essa ótica, não considera apenas o sentido que está na superficialidade do texto, mas fatores que estão na exterioridade dele. “O sujeito que produz uma leitura a partir de sua posição, interpreta. O sujeito-leitor que se relaciona criticamente com sua posição, que a problematiza, explicitando as condições de produção de sua leitura, compreende” (ORLANDI, 2002, p. 74).

Para a AD, dessa forma, interpretar não é suficiente. É necessário, não só as condições de produção do texto, como também as condições de produção da leitura do sujeito. O que propõe a AD, portanto, é uma leitura que foge da perspectiva de língua como transparente. A AD leva em consideração exterioridade da língua e os efeitos de sentido produzidos pela mesma, dessa forma, a língua é opaca e não há sentidos prontos e acabados. Sob tal perspectiva “A língua constitui o lugar material onde se realizam os efeitos de sentido” (PÊCHEUX, 1997a, p. 172).

Pacífico (2012) trata das posições que o “aluno” ocupa no processo de leitura: a fôrma-leitor e a função-leitor.

(...) fôrma-leitor (no sentido de fôrma, molde), fôrma esta estabelecida pela ideologia dominante em cada formação social, que tem como objetivo limitar o processo de significação do sujeito, sua possibilidade de interpretação; por isso o sujeito-leitor que assume sua fôrma-leitor realiza uma leitura inteligível (parafrástica), em que o controle do sentido sempre está presente (PACÍFICO, 2012, p.34-35).

Na fôrma-leitor, o aluno acaba sendo aquele que faz a leitura buscando apenas repetir o sentido de texto. A leitura controlada, voltada apenas para a análise superficial do texto, muitas vezes vista nas escolas valoriza a fôrma-leitor. De acordo com a AD, para ocupar o lugar de autor o sujeito deve entender a polissemia e não apenas ficar no nível da paráfrase, na institucionalização dos sentidos. A maneira como a leitura é

trabalhada nas escolas faz com que o texto seja visto como um produto pronto e já concluído, como se houvesse apenas um único sentido o qual os alunos devem encontrar, o que gera sujeitos que sentirão dificuldade para interpretar e não ocuparão o lugar de autores, pois foram incentivados a repetir, copiar.

Por outro lado, existem sujeitos que assumem a **função-leitor** e estes não são sujeitos “formatados” (expressão emprestada da informática para realçar presença da polissemia nos textos), não repetem os sentidos instituídos como dominantes; ao contrário, procuram investigar como se dá, num dado momento sócio-histórico, o funcionamento discursivo, que é novo e único em cada texto; logo o sujeito que assume a **função-leitor** realiza uma leitura interpretável, polissêmica (PACÍFICO, 2012,p.35).

Ao assumir a função-leitor, o sujeito percebe os efeitos de sentido do texto, entende que os textos são atravessados por diversos discursos e que não há, portanto, um sentido pronto, na superficialidade, como se fosse um processo mecânico, no qual o leitor deve apenas buscar, na transparência do texto. Para a AD, a língua é opaca, sujeita ao equívoco, aos deslizos de sentido, por esse motivo, não há um sentido pronto e acabado. Os sentidos são construídos historicamente, o texto é afetado pela exterioridade. Na função-leitor, esses deslizos são percebidos e o texto passa a ser visto como heterogêneo.

Pêcheux (1997b), em seu trabalho *Ler o arquivo hoje*, trata da noção de leitura vinculada ao acesso ao arquivo (campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão). O autor discute a questão *da divisão do trabalho da leitura*, divisão essa que, consoante o autor, configura uma “reorganização social do trabalho intelectual, cujas consequências repercutirão diretamente sobre a relação de nossa sociedade com sua memória histórica” (PÊCHEUX, 1997b, p. 59). Essa divisão separa aqueles que são autorizados ao acesso a determinado arquivo daqueles que não o são.

Desde a Idade Média a divisão começou entre os clérigos, entre alguns deles, autorizados a ler, falar e escrever em seus nomes (logo, portadores de uma leitura, de uma obra própria) e o conjunto de todos os outros cujos gestos incansavelmente repetidos (de cópia, transcrição, extração, classificação, indexação, codificação etc.) constituem também uma leitura, mas uma leitura impondo ao sujeito-leitor seu apagamento atrás da instituição que o emprega (PÊCHEUX, 1997b, p.57).

Dessa maneira, alguns são autorizados a realizar uma leitura interpretativa, a ter acesso ao “arquivo” por fazerem parte do grupo selecionado para tal, a esse grupo Pêcheux (1997) chamou “intérpretes” e àqueles que caberiam apenas a reprodução dos

sentidos seriam os escreventes, pois há, segundo Pêcheux (1997), uma restrição política. Por tradição, apenas os profissionais literatos são autorizados a ler de forma interpretativa, por serem tidos como capazes de construir seus próprios arquivos.

Há, portanto, um controle da leitura. Outra maneira, segundo o autor, desse controle é a geração de “memória coletiva” (PÊCHEUX, 1997b, p.57). Nesse processo, o sujeito-leitor tem acesso apenas a uma pequena parcela do arquivo, e, como escrevente, é autorizado a apenas copiar um sentido único e original. Todos os escreventes fazem parte de um mesmo grupo intelectual e a eles é fornecida a possibilidade de apenas reproduzir os sentidos gerados pelos intérpretes.

Essa divisão social do trabalho da leitura tem consequências em toda sociedade. Os intérpretes são aqueles autorizados ao acesso ao arquivo e somente eles podem gerar sentido já que são autorizados a isso. Os escreventes, por não serem autorizados, apenas reproduzem aquilo que lhes é direcionado. É possível perceber essas consequências na escola. Os alunos, enquanto escreventes, não são autorizados a gerar sentido. Apenas autores consagrados o são, gerando o que Orlandi (1989) chama de “vozes de autoridade”, já que estes têm o direito à palavra, à escrita. Tais vozes, ainda segundo a autora, são responsáveis pela produção do “sentimento de unicidade do sentido” (ORLANDI, 1989).

Levando em conta a noção de arquivo de Pêcheux (1990) podemos compreender melhor as consequências do funcionamento do direito de regulamentação. O arquivo é discurso documental, memória. E pensando sobre a memória que se constrói dentro do âmbito escolar - perpassado por esse direito de regulamentação que apaga a oralidade-, vamos percebendo que o arquivo que a escola permite que seja construído é extremamente restrito (o que nos leva a pensar que fora dos muros escolares é construído um arquivo muito mais denso) (PFEIFFER, 1995, p.69).

Cabe aqui a discussão sobre *produtividade* e *criatividade* proposta por Orlandi (2013). Consoante a autora, a produtividade é regida pela paráfrase, com efeito, “mantém o homem num retorno constante ao mesmo espaço dizível: produz a variedade do mesmo” (ORLANDI, 2013, p. 37). Nesse sentido, há um constante processo de retomada de já ditos, ditos da mesma ou de outra maneira. A *criatividade*, por seu curso, é que confere o diferente, o rompimento e a multiplicidade dos sentidos. Pois, “implica na ruptura do processo de criação da linguagem, pelo deslocamento das regras, fazendo intervir o diferente, produzindo movimentos que afetam os sujeitos e os sentidos na sua relação com a história e com a língua” (ORLANDI, 2013, p. 37). Nesse caso, o sujeito,

parte do pré-construído, rompendo-o, articulando “seu” dizer, mas sem deixar de levar em consideração a cadeia de já-ditos a qual sustenta todo dizer.

Decorre daí afirmação de que a paráfrase é a matriz do sentido, pois não há sentido sem repetição, sem sustentação no saber discursivo, e a polissemia é a fonte da linguagem uma vez que ela é a própria condição de existência dos discursos, pois se os sentidos – e os sujeitos – não fossem múltiplos, não haveria necessidade de dizer. A polissemia é justamente a simultaneidade de movimentos distintos de sentido no mesmo objeto simbólico (ORLANDI, 2013, p. 38).

Com a tentativa de controle dos sentidos que acontece na escola o que vemos é a produtividade do mesmo dizer. Os alunos são motivados a copiar um sentido: o legitimado e autorizado. Com efeito, há produção de textos e reprodução de um dizer. Para que haja criação é preciso dar espaço para a polissemia dos sentidos, para que o aluno possa ser autorizado a compreender o texto como atravessado por diversos discursos. Defendo aqui que a leitura polissêmica fornece condições para que o aluno passe do nível da produtividade e para a criatividade, pois possibilita à instauração do discurso polêmico (ORLANDI, 1996), o aluno percebe que os sentidos dos textos são histórica e discursivamente construídos e passa a construir o seu próprio dizer.

O aluno pode, dessa forma, dominar mecanismos que envolvem a tomada de posição da autoria. Segundo (ORLANDI, 2012, p.108), tais mecanismos são de duas ordens: “a) Mecanismos do domínio do processo discursivo, no qual ele se constitui como autor. b) Mecanismos do domínio dos processos textuais nos quais ele marca sua prática de autor”. Ao dominar os mecanismos discursivos, o aluno assume a posição de autoria, se responsabilizando pelo dizer, o aluno, nesse caso, não se dá conta de que é interpelado pela ideologia e toma a posição inserindo o “seus” dizeres naquele texto. Como interpelação do sujeito é através da língua, o aluno domina os processos textuais de coesão e coerência do seu texto deixando marcas de autoria em suas produções.

Dentro da escola, o arquivo é restrito, pois, “não faltam boas almas se dando como missão livrar o discurso de suas ambiguidades, por um tipo de ‘terapêutica da linguagem’ que fixaria enfim o sentido legítimo das palavras, das expressões e dos enunciados” (PÊCHEUX, 1997b, p. 60). Fora da escola, o aluno tem acesso a diversos arquivos sobre diversos temas, os quais não devem ser desconsiderados. No caso da presente pesquisa, foi ofertada aos alunos uma tirinha sem falas para que construíssem um texto narrativo. As diversas leituras da tirinha geram efeitos de sentido múltiplos, pois cada aluno traz consigo sua “história de leitura”. Ao ler a tirinha, o aluno mobiliza

a memória e gera sentidos, a partir dos já-ditos, dos discursos que atravessam o texto, do arquivo acessado fora escola. Tais sentidos podem ou não ser compartilhados com outros sujeitos-alunos ou com o do professor. Dessa forma, o Discurso Polêmico se instaura.

Na escola, o aluno não tem acesso e não lhe são dadas condições para constituição de “seu” dizer, pois só há espaço para a repetição formal. Dessa forma, os sentidos são repetidos e não historicizados. O aluno não é incentivado a produzir sentido. O Discurso Autoritário se instaura e os sentidos são interditados, censurados. O fato de que, mesmo nas séries iniciais, os alunos já estão expostos aos diversos efeitos de sentidos, principalmente fora da ambiente escolar, não é levado em consideração. Aqui defendemos que, mesmo nas séries iniciais, os alunos devem ser expostos aos diversos pontos de vista sobre os diversos temas que circulam a sociedade.

Consoante Orlandi (2012), a maneira como o aluno constrói sua produção escrita, ou como insere o “seus” dizeres, muito tem a ver com a leitura que esse aprendiz, enquanto sujeito faz. Dessa forma, nas palavras da autora, “[...] a função enunciativa, que é a do autor tem seu pólo correspondente que é o de leitor” (ORLANDI, 2012, p.107).

Para Orlandi (2013, p.119-120), há dois aspectos que devem ser levados em consideração na relação leitura/escrita: 1) A leitura fornece matéria-prima para a escrita: o que se escrever; 2) A leitura contribui para a constituição dos modelos: o como se escrever. A leitura, dessa forma, fornece condições para que o aluno, segundo autora: 1) Entenda o processo de sedimentação e institucionalização dos sentidos, os quais servirão para leituras posteriores: são os sentidos previstos. O professor, nesse caso, exerce importante papel nesse processo, explicando como esses sentidos se constituíram no decorrer da história e das condições de produção; 2) O aluno terá um modelo a ser seguido ou não. Ressaltando o fato de que há um modelo a ser seguido e não um sentido a ser copiado. Pode-se, nesse aspecto 2, fazer uma relação com a estrutura do gênero, bem como com as características da tipologia textual, já que os gêneros textuais apresentam algumas características específicas e facilmente reconhecidas pelos alunos. O texto apresenta pistas do modelo a ser seguido. Os alunos terão um modelo a seguir, no que diz respeito à estrutura do texto, os aspectos de coerência e de como o texto se apresenta.

Vale ressaltar que não estou tratando da relação leitura-escrita como um processo mecânico, automático que entende que quanto mais se lê, mais se escreve. Não

estou levando em conta a quantidade de informações, mesmo porque a leitura e a escrita são dois processos distintos. O que está sendo proposto aqui não é a exposição de variados textos na esperança de que o sujeito-leitor se torne autor, mas a defesa da abertura para a polissemia dos sentidos, das histórias de leitura que os sujeitos-alunos trazem. Pois, a leitura polissêmica, aquela que dá espaço para que o aluno mobilize a memória, cria condições para que esse sujeito se torne autor de seus textos.

Vejamos o seguinte recorte:

Recorte 12: Dizer do Professor 2.

*Então vocês vão receber uma folha de produção com as imagens. Só que essa imagem sem som, sem fala. Só tem imagem. Ai você imagina, olha para aquela imagem e imagina “O que será que está acontecendo ali?” então, vocês vão fazer o texto a partir daquela imagem sem fala. E é até bom que não tenha fala, porque se tivesse fala, ia estar induzindo você a saber mais ou menos o que está acontecendo. **Quando não tem fala, você pode... sua imaginação pode ir bem mais ampla, bem mais longe.** E você vai colocar ali sua ideia, vai descrever o que está acontecendo naquela imagem ali, vai fazer uma narrativa, vai narrar o que está acontecendo ali, produzir seu texto narrativo.*

A palavra “imaginação”, verificada no Recorte 12, pode gerar uma abertura para a polissemia dos sentidos. Os alunos, nesse caso, são convidados a usar suas imaginações. Como já mencionado, cada aluno traz consigo sua história de leitura, construída sob condições históricas e ideológicas. O Discurso Polêmico se instaura e tirinha pode servir apenas como base para que os sentidos possíveis sejam gerados. Os alunos, marcados pela ideologia e submetidos à FD, produzem textos diversos. Tais efeitos de sentido de possível abertura serão discutidos com mais detalhes na seção referente às análises.

O autor é o sujeito que “sabe” que há um interlocutor; um sujeito que deve seguir injunções de 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 a coerência: ela tem de ser visível pela sociedade, sendo responsável pelos sentidos que sustenta (ORLANDI, 2007, p.103).

O momento da escrita em aulas de produção textual torna-se algo mecânico, o aluno não se sente autorizado a produzir, não há interlocutores reais, apenas uma atividade a ser feita e posteriormente corrigida, e, muitas vezes, a correção se resume à ortografia. Os autores se escondem em textos feitos em seus cadernos, poemas e narrativas contadas que não passam pela correção do professor. Recados escritos de

forma criativa apontam para um sujeito que sente a necessidade de escrever, de produzir sentido, de fazer sentido e se responsabilizar por ele. De se assumir como autor.

Pensar a leitura discursivamente e a escrita discursivamente. Essa é a presente proposta. No processo de autoria pensa-se no modo como o sujeito ganha espaço para se constituir como autor de seus textos, partindo do pressuposto de que ele é parte da institucionalização dos sentidos. Esse espaço é dado no momento em que as diferentes leituras são autorizadas, fornecendo condições de produção para que a autoria seja construída e constituída em sala.

3.2 O AUTOR E SUA ASSUNÇÃO ENTRE A INTERDIÇÃO E O TEXTO

No processo de produção escrita, o sujeito gera sentidos a partir de uma tomada de posição. Parto da hipótese de que a escola não oferece possibilidades para que o aluno passe da função enunciador, para a de sujeito-autor, de escrevente para intérprete, pois, enquanto instituição de ensino, a escola não dá conta: 1) Da heterogeneidade do texto, do fato de que os textos são atravessados por diversos discursos que dependem das posições ocupadas pelos sujeitos nas formações discursivas; 2) Dos efeitos de sentido produzidos pelo sujeito-leitor no processo de leitura em sala.

Com efeito, no ambiente escolar, “redigir equivale a completar o pensamento do outro e, portanto, limitar-se a compreender o que já está escrito para dar prosseguimento” (CORACINI, 2011, p.169). Tal prática, portanto, leva em consideração apenas a superficialidade do texto, a produção escrita dos alunos se resume à mera reescrita do que já foi feito anteriormente por aqueles que são os autores legitimados, os escritores renomados. Há, portanto, a ideia de que autor e escritor são palavras sinônimas. O aluno não é autorizado a produzir sentido em sala, já que apenas os autores renomados têm esse direito. Cria-se uma distância entre o aluno e a autoria na escola, como se não fosse possível para esse aluno se tornar autor. Distância essa reduzida por poemas, cartas e recados escritos pelos alunos em momentos que não sejam os ditos específicos para produção escrita: as aulas de redação, e atividades de produção textual.

3.2.1 O texto e a autoria

O texto está presente no fazer pedagógico. É parte do cotidiano dos alunos ler e produzir textos. Muitas vezes, a análise do texto se resume a procurar informações específicas, ao trabalho com o formal da língua, com o conteúdo, com o que o autor quis dizer. A produção, por seu curso, está limitada a uma determinada quantidade de linhas, sobre um determinado tema, selecionado, organizado e direcionado pelo professor, principalmente nas séries iniciais.

Com efeito, os alunos ocupam a posição de escreventes (PÊCHEUX, 1997b). Ao aluno é destinada a função de copiar, de reproduzir sentidos legitimados e gerados por aqueles que têm a autorização, os quais estão presentes no livro didático, base para as práticas pedagógicas. Os sentidos gerados por autores renomados estão nos textos presentes nos manuais didáticos. Os alunos não têm a possibilidade da leitura interpretativa, não têm acesso ao arquivo, não fazem parte da produção dos sentidos, não são autorizados a produzir gestos de interpretação e não se tornam autores de seus textos.

O texto, sob tal perspectiva, se apresenta como uma obra, ou parte da obra de um autor renomado. Cabe ao aluno apenas identificar “o que o autor quis dizer” com determinada palavra em determinada linha. Por estar tão presente no ambiente escolar se faz importante entender qual a ligação do trabalho com o texto e a assunção da autoria. Antes de adentrarmos nesse processo, cabe aqui discutir: O que é um texto para a AD?

Para compreender como o texto é entendido pela AD, é necessário saber como a língua é compreendida nos estudos discursivos materialistas. Para a AD, o equívoco é uma característica intrínseca da língua. Sendo a língua opaca, uma palavra pode mudar de sentido, mediante as condições de produção nas quais os enunciados são proferidos, pois,

todo enunciado é intrinsecamente suscetível se tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro. (...) Todo enunciado, toda seqüência de enunciados é, pois, linguisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar a interpretação. É nesse espaço que pretende trabalhar a análise do discurso (PÊCHEUX, 1997, p. 53).

Com efeito, as palavras mudam de sentido, pois devem sempre estar relacionadas com a história. Os sentidos do texto são construídos sempre reclamando o exterior, a história. Trata-se de historicizar o texto. Enquanto “objeto simbólico” (OLANDI, 2012), o texto é atravessado por diversos discursos, oriundos das diversas FDs numa dada conjuntura ideológica. Com efeito, para a AD:

Não se trata do texto enquanto obra literária, não se trata o texto como pretexto para se estudar a língua, ou para estudar as línguas, trata-se do texto como forma material, como textualidade, manifestação material concreta do discurso, sendo este o lugar de observação dos efeitos da inscrição da língua sujeita ao equívoco na história (OLANDI, 2012b, p.78).

O texto, enquanto tal, para a AD, “é um objeto linguístico-histórico” (ORLANDI, 2012a, p.53), um objeto histórico no qual, como afirma a autora, há o pressuposto linguístico. É o lugar onde há o jogo dos diversos sentidos, dos discursos ditos, silenciados, ditos de outra forma. Dessa forma, não podemos dizer que texto e discurso se assemelham. Um texto, produzido por um autor, é atravessado por vários discursos, mas a construção dos sentidos não para no seu autor. Cada leitor fará sua leitura, mediante diferentes condições de produção.

Consoante Orlandi (2013), o texto é heterogêneo, no que diz respeito à natureza dos materiais simbólicos (em forma de imagem, som ou grafia), das linguagens (oral ou escrita, etc). Além de ser atravessado por várias posições do sujeito. Dessa forma, o texto se apresenta não apenas como a superfície linguística, mas como um “fato discursivo” (ORLANDI, 2013, p.69).

Do ponto de vista discursivo, não há um fim punctual como não há um começo absoluto uma inicial total. É ao autor, enquanto função-sujeito, que cabe a representação de que ele começa e termina seu texto. Incompletude do sujeito, vocação totalizante do autor; incompletude do discurso, acabamento do texto. De um lado, dispersão do sujeito e do discurso, de outro, unidade do texto e do autor, em que a linguagem adquire em seu imaginário, dimensões precisas, com recortes, segmentos, tamanhos. O bom tamanho do bom uso; disposto em uma linha do tempo (se oral), ou do espaço (se escrito). A forma da função-autor se materializa em uma relação consistente com a forma-sujeito histórica (ORLANDI, 2012b, p. 93).

A dispersão marca o discurso. Os sentidos variam na competição das diversas FDs. O sujeito, enquanto autor é marcado pelo discurso. Gera sentido partindo de uma determinada conjuntura ideológica. As palavras mudam de sentido no percurso da história e devem ser esquecidas para que possam significar. O sujeito, enquanto autor assume ilusoriamente a origem do que diz, e é no texto que o sujeito encontra essa ideia de “completude”, completude essa ilusória.

Assim, preso a uma trama de sentidos de forma inconsciente, o sujeito, na posição de autor, tem a impressão de controlar os sentidos, por isso, cria em eu texto a ilusão da completude do dizer. Isso ocorre, mediante a consideração de que, o sujeito, para a Análise do Discurso é uma posição e não um ser social, constituído por diferentes vozes, apreendido em um espaço coletivo, em um dado momento da história, podendo ser sujeito e objeto ao mesmo tempo do seu dizer (IAMAMOTO, 2009, p. 121).

Nesse jogo entre a incompletude do discurso e a opacidade da língua, o sujeito encontra no texto a noção imaginária de controle dos sentidos, já que o texto se apresenta como uma unidade fechada com começo, meio e fim, apresenta limites. Ao “escolher” os enunciados¹⁶, o sujeito o faz enquanto interpelado pela ideologia. É um processo pré-consciente no qual o sujeito retoma discursos já inseridos no interdiscurso e insere o “seus” dizeres.

Essa inserção do “discurso do sujeito” é feita a partir do, como afirma Pêcheux (2009), mecanismo de “articulação” no qual, o sujeito parte do “pré-construído” e se responsabiliza por um dizer. O texto, sendo heterogêneo, é atravessado por diversos discursos e pode ser lido mediante diversas condições de produção por diferentes sujeitos. Há possíveis efeitos sentidos gerados em cada leitura de cada texto, por diferentes sujeitos, os quais inserem o “seu” dizer na cadeia de já ditos.

Da mesma maneira que sujeito e linguagem se constituem mutuamente, também autor e texto mantêm entre si uma relação necessária. O autor (se) produz (n)o texto, dá ao texto seus limites e se reconhece no texto. O sentido da autoria depende do efeito de unidade e coesão do texto. Há nesse ponto uma tensão constitutiva: ao mesmo tempo em que um texto precisa ser delimitado por um autor para receber essa denominação, permite ao autor constituir-se como produtor desse texto e assim ser nomeado e/ou nomear-se autor desse texto. A pertença é mútua (LAGAZZI-RODRIGUES, 2006, p.93).

O sujeito precisa esquecer para gerar sentido numa relação entre o real o e imaginário (ORLANDI, 2013). O real do discurso, segundo a autora é o que confere a dispersão, o equívoco, os efeitos de sentido, a contradição e, conseqüentemente, os gestos de interpretação do sujeito. O imaginário, por seu curso, dá conta da noção de unidade, completude. Com efeito, trata-se do princípio de autoria como uma função discursiva ocupada pelo sujeito no âmbito das representações imaginárias. Nesse sentido, o texto é regido por essas representações imaginárias de unidade e não-dispersão, no qual o sujeito se coloca como autor.

[...] há na base de todo discurso um projeto totalizante do sujeito, projeto que o converte em autor. O autor é o lugar em que se realiza esse projeto totalizante, o lugar em que se constrói a unidade do sujeito. Como o lugar da unidade é o texto, o sujeito se constitui como autor ao constituir o texto em sua unidade, com sua coerência e completude. Coerência e completude imaginárias (ORLANDI, 2013, p.73).

¹⁶Estou aqui tratando do esquecimento nº2, o qual, segundo Pêcheux (1997): “Na medida em que o sujeito se corrige para explicitar a si próprio o que disse, para aprofundar ‘o que pensa’ e formulá-lo mais adequadamente, pode-se dizer que esta zona nº 2, que é a dos *processos de enunciação(...)*”

Nesse sentido, a autoria é uma função enunciativa do sujeito a qual está intrinsecamente ligada ao texto, já que “a própria unidade do texto é efeito discursivo que deriva do princípio de autoria” (ORLANDI, 2013, p.75). É no texto que o sujeito passa da função enunciador para de autor. Pois é no texto que o sujeito mobiliza a memória e insere o “seus” dizeres, sendo responsável por ele.

É assim que pensamos a autoria como uma função discursiva: se o locutor se representa como eu no discurso, e o enunciador é a perspectiva que esse eu assume, a função discursiva autor é a função que esse assume enquanto produtor de linguagem, produtor de texto. Ela é, das dimensões do sujeito, a que está mais determinada pela exterioridade – contexto sócio-histórico – e mais afetada pelas exigências de coerência, não contradição, responsabilidade etc (ORLANDI, 2013, p.75).

Vale aqui salientar que, em se tratando de texto e autoria, devemos levar em consideração o fato de que o autor se coloca imaginariamente na posição de origem do texto, mas não que o texto seja a condição necessária para a assunção da autoria. Dessa forma, devemos tratar da noção de textualidade, segundo a qual, texto e autor se constroem processualmente. Sob tal aspecto, textualidade e autoria se apresentam como processos mútuos. O autor encontra no texto condições para produzir “seus” discursos e o texto, por sua vez passa a ter uma relação com língua e com a história. A coerência e coesão do texto são construídas na medida em o autor passa a inserir “seus” dizeres, mediante condições de produção.

O mecanismo de ditado e cópia, muitas vezes utilizado na escola como prática de escrita é uma forma de negação do acesso à polissemia, pois, ao aluno cabe apenas copiar, reproduzir. Encontrar o sentido já legitimado. Segundo Pfeiffer (1995):

Atualmente, abre-se espaço para o questionamento, sem dúvida, mas nós continuamos a ver professores ditando, após exercício de reflexão, a verdade mais correta, lógica, provida de fundamentação. O mecanismo continua sendo o mesmo: percebem-se as ambiguidades (no processo de leitura), limpa-se o texto e o professor "fornece" a melhor leitura (calcada em uma boa argumentação objetiva). E no caso da produção escrita, o professor "limpa" o texto do aluno, deixando-o objetivo e capaz de comunicar uma verdade unívoca e transparente; ou pelo menos tenta fazer isso do texto do aluno(!) (PFEIFFER, 1995, p. 23-24).

O trabalho com diversos gêneros textuais possibilita fazer com que os alunos percebam que estudar Língua Portuguesa vai muito além de decorar as regras

morfossintáticas. Ao terem acesso às diversas maneiras possíveis de se comunicar através de linguagem oral e escrita, é ofertada aos alunos a oportunidade de se colocarem como autores de seus textos nos diversos gêneros. Mesmo tendo de seguir determinados padrões estruturais, é possível se colocar como autor, pois cada aluno traz consigo uma carga histórica e ideológica, oriunda das FDs às quais se filia, influenciando, dessa forma, no olhar que aluno, ao ocupar a posição de autor dará ao seu texto.

O problema habita na maneira como as produções escritas são realizadas. Incentivar os alunos a reproduzirem apenas sentidos tidos como legitimados é desconsiderar o fato de que cada texto é atravessado por diversas interpretações as quais variam de acordo com quem o produz e quem o lê. Determinados gêneros são considerados mais importantes em detrimento de outros gêneros como a tirinha, as piadas, as charges, dentre outros, muitas vezes utilizados como válvula de escape para o trabalho com o aspecto formal da língua não levando em consideração a estrutura discursiva desses gêneros.

Através de que ação a escola faz isso? A escola atua através da convenção: o costume que dentro de um grupo, se considera como válido e está garantido pela reprovação da conduta discordante. Atua através dos regulamentos, do sentimento de dever que preside ao DP e este veicula. Se define como ordem legítima porque se orienta por máximas e essas máximas aparecem como válidas para a ação, isto é, como modelos de conduta, logo como obrigatórias. Apenas, pois, como algo que deve ser (ORLANDI, 1996, p.23).

Ao não dar conta da heterogeneidade do texto, a escola faz um trabalho de abordagem conteudística, a qual entende o texto na sua superficialidade, bem como a língua é vista como transparente. Sob esse aspecto, há apenas um sentido a ser buscado e copiado. É no texto que o sujeito, ao ocupar a função-autor, se sente responsável por “seus” dizeres. Se na escola o aluno é estimulado a apenas copiar um sentido, já legitimado, como o aluno poderá se sentir autorizado a gerar sentidos estranhos os que a escola o permite?

Os textos produzidos que vão além dos sentidos esperados, legitimados pela escola são moldados, corrigidos, cortados, pois, há que se obedecer ao que já está pré-definido. A FD dominante sufoca as demais. No momento de produção textual, o qual seria para o aluno inserir o “seus” dizeres, e se assumir como autor dele, o que a escola faz é moldar os discursos e incentivar os alunos a copiar o que já foi legitimado. O livro do professor traz a resposta certa e, muitas vezes, essa é usada como o padrão a ser

seguido na compreensão dos textos. O aluno que não consegue interpretar da maneira solicitada é tido como incapaz. Os textos desse aluno fogem à regra e são corrigidos sem que se leve em consideração a FD à qual esse sujeito se filia.

Com efeito, a escola trabalha no que Orlandi (2012b) denominada de “repetição empírica”, aquela na qual os alunos são incentivados a apenas copiar os sentidos. Diferente da “repetição histórica”, na qual o sujeito insere o “seu” dizer na cadeia de já ditos, e gera sentidos, (re)significa. No momento da escrita, o aluno tenta alcançar o que a escola solicita, a imagem que o aluno faz do professor não é de um interlocutor real. O texto não é visto como um “fato discurso” onde os discursos são materializados e interdiscursividade se instaura, mas como uma simples tarefa a ser realizada e entregue ao professor. Nos corredores os alunos procuram assumir a posição de autoria, produzindo bilhetes nos cadernos, poemas, cartas para os professores, na tentativa de se responsabilizarem por “seus” discursos.

A construção de uma “memória coletiva”, como afirma Pêcheux (1997b), cria o sentimento de que o aluno não faz parte da construção dos sentidos do texto. O aluno, ao produzir seu texto tem a ilusão constitutiva de ser a origem do dizer, a escola poderia utilizar dessa ilusão para estimular a interpretação dos alunos e dar espaço para o Discurso Polêmico em sala, mas, em vez disso, a escola tenta moldar os alunos, os sentidos. Silencia os discursos oriundos das outras FDs que não a dominante, interdita o dizer e, conseqüentemente, a assunção da autoria.

3.2.2 Interdição e autoria

Orlandi (2007) trata da noção do silêncio, como fundador (para existir linguagem, tem que haver silêncio). Os não-ditos, os silêncios constituem sentido e podem estar também, segundo a autora, inacessíveis. Pretendo questionar aqui a maneira como a busca por uma significação, interpretação na escola pode transformar o silêncio em incapacidade.

Para Orlandi (2007), “O silêncio não é o vazio, ou o sem sentido; ao contrário, ele é o indício de uma instância significativa. Isso nos leva à compreensão do “vazio” da

linguagem como um *horizonte* e não como *falta*” (ORLANDI, 2007, p. 68). O silêncio, nesse caso não é a falta de sentido. É o que nos confere a incompletude e opacidade da linguagem. É a condição para a multiplicidade dos sentidos. Pois quando proferimos um enunciado, dentro de determinada conjuntura ideológica, discursos são silenciados os quais podem gerar efeitos de sentido diversos. “Quanto mais se diz, mais o silêncio se instala, mais os sentidos se tornam possíveis e mais se tem ainda a dizer” (ORLANDI, 2007, p.69). Sob a perspectiva do silêncio fundador, há silêncio em tudo.

Ainda segundo Orlandi (2007, p.73), além do silêncio enquanto fundador, anteriormente explicitado, há a “*política do silêncio*” a qual acontece quando deixamos de dizer algo em determinada situação discursiva e apresenta duas formas de silenciamento que estão interligadas: “O silêncio constitutivo” e “O silêncio local” (ORLANDI, 2007, p.73).

Determinado pelo caráter fundador do silêncio, o silêncio constitutivo pertence à própria ordem de produção do sentido e preside qualquer produção de linguagem. Representa a política silêncio como um efeito de discurso que instala o antiimplícito: se diz “x” para não (deixar) dizer “y”, este sendo o sentido a se descartar do dito. O não dito necessariamente excluído. Por aí se apagam os ditos que se quer evitar, sentidos que poderiam instalar o trabalho significativo de uma “outra” formação discursiva, uma “outra” região de sentidos (ORLANDI, 2007, p.74).

O silêncio constitutivo, segundo a autora, é o que está entre as FDs. Determinados discursos fazem sentido por estarem atrelados a essa ou àquela FD, demais sentidos são silenciados por fazerem partes de outras FDs. Esse silêncio determina o que não deve ser dito para que o dito faça sentido. Nesse caso, “dizer” e “não dizer” estão sempre atrelados. Ao pronunciarmos um enunciado, outros são silenciados, é esse silenciamento que faz com que os efeitos de sentidos sejam diversos.

Dentro da política do silenciamento há ainda, consoante Orlandi (2007), o silêncio local que é a própria interdição do dizer, a censura, aqui considerada na sua materialidade discursiva. Nesse caso, analisarei os efeitos que a censura apresenta na assunção da autoria dos alunos.

Há um aspecto interessante a se observar e relação a esse mecanismo da censura. Como, no discurso, o sujeito e o sentido se constituem ao mesmo tempo, ao se proceder desse modo se proíbe ao sujeito ocupar certos “lugares”, ou melhor, proibem-se certas “posições” do sujeito (ORLANDI, 2007, p. 76).

Na escola, os sentidos gerados pelos alunos, oriundos das diversas FDs, são interditados, na busca pela homogeneidade dos sentidos. O aluno que “fugir à regra”, aquele que não consegue gerar o sentido imposto tem os “seus” sentidos interditados, censurados e é tido como incapaz, como que se esse aluno não soubesse interpretar. A dita “incapacidade interpretativa” dos alunos consiste, muitas vezes, no fato de que os sujeitos estão inseridos em diferentes FDs e, muitas vezes, não há correspondência entre a FD do aluno e a do professor. O movimento de resistência aos sentidos estabilizados pela escola pode ser visto como incapacidade ou erro. Alunos e professores podem fazer partes de FDs divergentes ou podem compartilhá-las.

Toda prática discursiva está inscrita no complexo contraditório-desigual-sobredeterminado das formações discursivas que caracteriza a instância ideológica em condições históricas dadas. Essas formações discursivas mantêm entre si relações de determinação dissimétricas (pelos “efeitos de pré-construído” e “efeitos transversos” ou “de articulação”), de modo que elas são o lugar de um trabalho de reconfiguração que constitui, segundo o caso, um trabalho de recobrimento-reprodução-reinscrição ou o trabalho politicamente e/ou cientificamente produtivo (PÊCHEUX, 2009, p.197).

Nesse processo de “recobrimento-reprodução-reinscrição” (PÊCHEUX, 2009), o sujeito reformula os discursos sofrendo efeitos do pré-construído e transversos. Tal reformulação pode ser fruto das manobras realizadas pelo sujeito dentro do complexo da FD. O sujeito é livre para se movimentar em manobras de “identificação”, “contra-identificação” e “desidentificação” (PÊCHEUX, 2009). Diante dessas manobras, os discursos são reformulados ou reafirmados. Tais manobras discursivas do sujeito e tais disputas das diversas FDs deveriam ser levadas à Escola (enquanto Aparelho Ideológico do Estado), no entanto, o que acontece é a tentativa de homogeneização dos discursos, fazendo com que os sujeitos escolares, nesse caso, os alunos, tenham a sensação de que há apenas uma maneira de dizer determinado fato. Um processo que Pêcheux (2009) denomina de “inculcação”.

(...) o aparelho escolar contribui para essa penetração-inculcação de uma maneira específica, que é a de simular a “necessidade-pensada” dos conhecimentos científicos sob a forma de evidências ideológicas de diversas naturezas, numa intrincação tal que a “incompreensão” (a dúvida, a resistência e a revolta) daqueles que sentem a escolarização como uma intrusão, um momento desagradável pelo qual têm que passar etc. (...) caracteriza o que é chamado às vezes de “mau espírito” (PÊCHEUX, 2009, p. 208).

Um texto levado à análise em sala já foi produzido mediante condições de produções oriundas de FDs as quais os leitores compartilham ou não. A busca pelos sentidos reais da linguagem com questões como “O que tal termo quer dizer?” anula o fato da variedade discursiva em sala. A língua é tida como transparente. O aluno que não consegue interpretar o texto da forma solicitada, idealizada, pois os ditos dentro daquela conjuntura ideológica não fazem sentido pra ele é tido como incapaz.

Ao se tentar controlar o silêncio - seu sentido (que é de outra ordem que o da linguagem) -, faz-se com que a língua fale pelo silêncio: cala-se o silêncio transformando-o em lacuna, falha, falta ao invés do que ele é: plenitude, movimento, infuítude. A linguagem se dá por causa do silêncio e sobre silêncio, pois ele dá o espaço, a possibilidade de fixação, e também é calado enquanto sentido (PFEIFFER, 1995, p. 7).

Na escola, muito se espera dos alunos, os alunos são motivados a produzirem um mesmo sentido, sob uma mesma FD dominante. Os alunos que não conseguem produzir sentido em sala são tidos como incapazes. Mas o que seria essa incapacidade? O que seria essa produção de sentido? Muitas vezes, espera-se que o aluno produza sentido esperado e autorizado, legitimado no ambiente escolar.

O professor ocupa a posição de quem tem a autoridade de ler os textos em sala de aula, filtrando os sentidos que nestes se constituem. É o professor que apresenta o sentido único e *autorizado* de cada texto, para que em seguida o aluno possa dizer estes mesmos sentidos em seu texto, apagando o lugar do professor como produtor dos sentidos que constrói (PFEIFFER, 1995, p.120).

O professor, também determinado pela FD dominante, deve reproduzir o sentido único, os alunos, por seu curso, devem reproduzir aquele sentido que foi autorizado ao professor, de forma homogeneizante. Muitas vezes, os sentidos produzidos pelos alunos são silenciados, o que configura o silêncio local, ou o aluno, mediante sua história de leitura não produz o sentido esperado pelo professor, tornando-se um mau sujeito (PÊCHEUX, 2009), aquele que resiste aos sentidos oriundos da conjuntura ideológica dominante.

Nesse processo, o aluno, “mau sujeito”, é tido como interpretativamente incapaz, pois não gera o sentido esperado pelo professor. Com efeito, há uma tentativa de interdição das manobras discursivas desse sujeito. Os constantes conflitos entre as diversas FDs não são levados em consideração e o aluno deve se tornar o bom sujeito (PÊCHEUX, 2009) e se identificar com determinada FD dominante.

Consoante Pêcheux (2009, p. 198), “todo sujeito é constitutivamente colocado como autor e responsável por seus atos (por suas condutas, por suas palavras) em cada prática em que se inscreve”. Diante do fato de que a escola censura, interdita os sentidos gerados pelos alunos, de que maneira o aluno poderá sentir-se, ilusoriamente, responsável por um dizer?

Na escola, a busca incessante pelo sentido patrocina a monofonia que segundo Orlandi (1989) é construída socialmente e mediada pelas vozes das autoridades que “se representam em lugares sociais de legitimação e fixação de sentidos e desempenham um papel decisivo na institucionalização da linguagem: a produção do *sentimento de unicidade* do sentido” (ORLANDI, 1989, p.43-44).

O sujeito precisa estar atrelado a uma FD para fazer sentido e pode mover-se de uma FD para outra no processo de desidentificação ou contra-identificação (PÊCHEUX, 2009). A censura funciona nesse processo impedindo, não autorizando o sujeito a mover-se, no processo que envolve relações de força. Processo esse em que há uma interdição do dizer, há discursos indesejáveis, dessa forma, proibidos. Portanto, vale aqui entender a diferença entre o que deve ser dito, dentro de dada FD para que possa fazer sentido e o que faz sentido, mas não deve ser dito, por ser censurado.

Vale aqui ressaltar que não estou tratando da opressão. Do proibir, de forma explicitamente autoritária, certos dizeres, mas da censura na tentativa de se buscar apenas um único sentido legitimado não permitindo ao aluno ocupar a posição de “função-leitor” (PACÍFICO 2012) o que pode fornecer condições para sua assunção como autor. Nesse jogo entre o que se pode e se deve dizer, está o aluno. Alguns sentidos são silenciados, outros naturalizados. O silêncio desse aluno é tido como incapacidade interpretativa. Os sentidos produzidos por ele, silenciados, censurados.

A censura sempre coloca um “outro” no jogo. Ela sempre se dá na relação do dizer e do não dizer e do não poder dizer, do dizer de “um” e do dizer do “outro”. É sempre em relação a um discurso outro – que, a censura, terá função do limite – que um sujeito será ou não autorizado a dizer (ORLANDI, 2007, p.105-106).

E é no momento da leitura em que a censura acontece. Mediante as relações de força, alguns sentidos são autorizados a determinado grupo, a outro não. A busca pelo sentido único legitimado e autorizado faz com que o aluno assuma a fôrma-leitor (PACÍFICO, 2012). Como se as palavras não mudassem de sentido de uma FD para

outra. Se determinados sentidos são censurados e outros legitimados, a assunção da autoria é interdita.

No cerne da questão: a ambigüidade fundamental da palavra de ordem mais que centenária “aprender a ler e a escrever”, que visa ao mesmo tempo a apreensão de um sentido unívoco inscrito nas regras escolares de uma assepsia do pensamento (as famosas leis semântico-pragmáticas da comunicação) e trabalho sobre a plurivocidade dos sentidos como condição mesma de um desenvolvimento interpretativo do pensamento (PÊCHEUX, 1997b, p.59).

Nesse caso, aluno tem que ser responsabilizado por aquele texto, já que se trata se uma produção textual e se cobra do aluno certa “criatividade”, capacidade interpretativa, mas o sujeito, enquanto aluno não se sente responsável por aquele dizer, por não estar atrelado às FDs das quais o aluno faz parte. A oportunidade de produção sentidos, de significação não lhe foi ofertada, foi censurada.

É cobrada do aluno a coesão, coerência e responsabilidade pelo que se escreve, mas o aluno cuja produção escrita que não atende às exigências da proposta é punido, não lhe é ofertada a possibilidade de inserir o “seus” dizeres nos seus textos. Temos, dessa forma, uma preocupação apenas com o conteúdo, o que não permite ao aluno apresentar gestos de autoria e assumir a função-autor.

A autoria é silenciada, pois a mobilização da memória é interdita, censurada, através dos dizeres do Professor. O texto apresentado como base para a produção escrita é atravessado por discursos, ao ler, o aluno resgata da memória – aqui tida como social, da sua história de leitura, os possíveis sentidos gerados e realiza a produção textual partindo de uma conjuntura ideológica a qual vai reger a produção. No momento em que a polissemia dos sentidos é interdita, silenciada, a possibilidade do resgate da memória e atualização dos discursos é negada. Ao aluno cabe apenas dar conta da estrutura do texto e cópia de um sentido legitimado, o qual está na superficialidade. O aluno é responsabilizado por parte desse texto: relativa à estrutura, mas não da produção dos sentidos.

O aluno, dessa forma, pode apresentar tentativas de assunção da autoria na oralidade, mas tais tentativas podem ser censuradas na oralidade e principalmente na escrita, pois é na escrita que o aluno é responsabilizado pela estrutura do texto, mas não pela produção dos sentidos. É o que apresentarei nas análises.

4 ASPECTOS METODOLÓGICOS: DESCRIÇÃO E INTERPRETAÇÃO

Se as novas maneiras de ler, inauguradas pelo dispositivo teórico da análise do discurso, nos indicam que o dizer tem relação com o não dizer, isto deve ser acolhido metodologicamente e praticado na análise (ORLANDI, 2013, p. 82).

A presente pesquisa, como já anteriormente afirmado, busca analisar a assunção da autoria no ambiente escolar entendendo a leitura polissêmica como ponto de partida para que o aluno possa se responsabilizar pelo que diz, tornando-se autor dos seus textos. Defendo que, na escola, seja realizado o trabalho com a escrita levando em conta os pressupostos da AD. A AD nos fornece suporte teórico e metodológico o qual nos permite entender a leitura fora da superfície lingüística nos mostrando que um sentido pode sempre ser outro. Partimos, portanto, da hipótese de que na escola há a tentativa de controle de sentidos do texto, e com ela, a tentativa de controle da autoria do sujeito aluno. É sob esse aspecto que busco realizar a análise dos dados coletados, sempre partindo da premissa de que a ideologia está presente em todos os discursos, pois o sujeito é por ela interpelado.

Pensar que sujeito e sentido se constituem juntos, no texto, é entender a Análise do Discurso não como uma metodologia aplicada a um objeto o conhecimento, mas como escutas que nos levam a perceber as marcas linguísticas, o funcionamento discursivo, a inscrição a língua na história, assim como as condições de produção num movimento da análise do *corpus* com a teoria, a partir do qual se pode chegar aos gestos de interpretação e esses não estão prontos, como um modelo a ser seguido, mas se constituem a cada leitura (IAMAMOTO, 2009, p. 133).

Como se sabe, pesquisas na área do discurso não buscam realizar levantamento quantitativo de dados, como fazem outras correntes de estudos da linguagem. Não procura quantificar sentidos derivados de um enunciado, visto que, não há discursos acabados, nem tampouco sentidos “reais” para determinado texto, do qual o analista deve partir. Segundo Orlandi (2013), a AD busca compreender como objetos simbólicos fazem sentido, levando em consideração a paráfrase e a polissemia. Com efeito, a

análise busca verificar os ditos inseridos no interdiscurso, os discursos silenciados, ditos de outra forma, nessa tensão entre os diversos gestos de interpretação.

Para Orlandi (2013), o analista do discurso desenvolve um “dispositivo de interpretação”, o qual depende dos objetivos da pesquisa e varia de um pesquisador para outro. Esse dispositivo tem por principal função, ainda segundo a autora, fazer uma relação entre o dito e o não dito, levando em consideração a ideologia e o inconsciente. Para a construção desse dispositivo deve haver sempre uma teoria que possa “reger a relação do analista com seu objeto” (ORLANDI, 2013, p.64).

Dessa forma, o analista do discurso deve se debruçar sobre o texto para fazer uma leitura que vai além da superficialidade e atingir os discursos que o atravessam, os não ditos ou os ditos de “outra maneira”. Ao criar o dispositivo de análise, o analista observa os gestos de interpretação existentes, a relação dos sujeitos com a memória. Nesse caso, o analista deve atravessar a suposta transparência da língua, observando além da superfície lingüística, buscando o processo discursivo, cujas marcas estão presentes no texto, analisando, assim, o trabalho da ideologia nos sujeitos, através da língua.

O dispositivo, a escuta discursiva, deve explicitar os gestos de interpretação que se ligam aos processos de identificação dos sujeitos, suas filiações de sentidos: descrever a relação do sujeito com a sua memória. Nessa empreitada, descrição e interpretação se interrelacionam. E é também tarefa do analista distingui-las em seu propósito de compreensão (ORLANDI, 2013, p. 60).

O trabalho do analista não é feito de forma neutra, imparcial, uma vez que o próprio analista é interpelado ideologicamente e fala a partir de uma determinada posição. Desse modo, enquanto ocupa tal posição, deverá construir um arcabouço teórico-metodológico que dê conta de analisar os dados selecionados, a fim de atender aos objetivos da pesquisa.

Com efeito, o analista tem a possibilidade de atravessar a superfície lingüística do texto, transformando-o em objeto discursivo e assim analisar os discursos que o atravessam, os não ditos ou ditos de outro modo, entendendo, dessa forma o processo discursivo. Munido desse dispositivo, o analista evita ser vítima, enquanto sujeito, dos efeitos de evidência da linguagem. “Para que, no funcionamento do discurso, na produção dos efeitos, ele não reflita apenas no sentido do reflexo, da imagem, da ideologia, mas reflita sentido do pensar” (ORLANDI, 2013, p.61).

Segundo Pêcheux (1997),

Superfície linguística: entendida no sentido de sequência oral ou escrita de dimensão variável, em geral, superior à frase. Trata-se aí de um “discurso” concreto, isto é, do objeto empírico afetado pelos esquecimentos 1 e 2, na medida mesmo em que é o lugar da sua realização (...) *Objeto discursivo*: entendido como o resultado da transformação da superfície linguística de um discurso concreto, em um objeto teórico, isto é, em um objeto linguisticamente de-superficializado, produzido pela análise produzida por uma análise linguística que visa a anular a ilusão nº 2. *Processo discursivo*: entendido como o resultado da relação regulada de objetos discursivos correspondentes a superfícies linguísticas (...) Esse acesso ao processo discursivo é obtido por uma de-sintagmatização que incide na zona de ilusão-esquecimento nº 1 (PÊCHEUX, 1997, p.180-181).

Dessa forma, o trabalho do analista é dividido em três etapas:

Figura 2: Etapas da Análise



Fonte: SILVA, Palloma Rios (2016)

Como apresentado na Figura 2, a análise do *corpus*, dessa forma, é feita em três possíveis etapas, sempre tendo em mente os gestos de interpretação, os discursos a dizer, silenciados, bem como os possíveis efeitos de sentido existentes. Numa primeira etapa, ao se deparar com uma materialidade linguística, o analista deve observar os efeitos do esquecimento nº 2, o das “escolhas” enunciativas e que dá conta da ilusão de que aquilo só poderia ser dito daquela maneira. Numa segunda etapa, munido do dispositivo teórico, levando sempre em consideração a ideologia, o analista deve buscar entender as condições de produção daquela materialidade, nesse momento, o analista deve fazer seu trabalho na tensão entre a paráfrase e a polissemia, transformando o texto em objeto discursivo, após a observação da superfície linguística, atingimos o objeto discursivo.

Feita essa passagem, processo que Pêcheux (1997a, p.180) chama de “de-superficialização discursiva”, o analista deve relacionar esse objeto discursivo às FDs as quais os discursos estão atrelados. Feita essa relação, o analista atinge a 3ª etapa, na qual começa a perceber os processos discursivos. É na terceira etapa que o analista percebe o funcionamento da ideologia, e do interdiscurso na produção de sentidos.

Dessa forma, levando em consideração a ideologia e o inconsciente, a pesquisa passa por essas etapas de análise, o analista atua na rede de filiações discursivas, entre

os ditos e discursos a dizer, descreve e interpreta seu *corpus*, construindo, portanto, seu “dispositivo analítico” (ORLANDI, 2013, p. 62), o qual depende das questões por ele colocadas frente à materialidade a ser analisada.

Dessa forma, parti da hipótese de que a leitura polissêmica cria condições para a assunção da autoria em sala e, enquanto analista, foi preciso atravessar a superfície tirinha utilizada como base para a produção escrita dos alunos, a fim de compreender possíveis sentidos que poderiam ser gerados por eles no processo de assunção da autoria. O principal indício de interdição da assunção da autoria dos alunos a ser verificado foi a descrição superficial das ações dos personagens (Cebolinha e Cascão) presentes na tirinha. Como não há controle dos efeitos de sentido oriundos da possível leitura polissêmica da tirinha, levantei alguns aspectos narrativos para verificar as marcas de autoria presentes nas produções escritas dos alunos (Inserção de outro cenário, contextualização, inserção de outros personagens, suspense e um final inesperado).

Vale lembrar que também parto do princípio de que Os dizeres do Professor produz efeitos de (não) interdição nesse processo. Dessa forma, no que diz respeito à análise dos dizeres do Professor, busquei verificar indícios de (não) censura dos efeitos de sentido gerados pelos alunos. Tais indícios estão atrelados a: 1) Preocupação com o aspecto formal do texto; 2) Utilização das palavras “narração” e/ou “descrição” das imagens; 3) Instauração do discurso polêmico ao levantar, em “seus” dizeres, no momento da leitura questões como “Por que?”, “Como?”, “Quem poderia ajudar?”, “O plano deu certo?”, “O que eles fariam com a foto?”, “Como conseguiram essa barra de peso e essa câmera?”, “O plano demorou para ser elaborado?”, etc.

Como afirmei, não há controle dos efeitos de sentido gerados a partir da leitura da tirinha, mas enquanto analista, elaborei tal “dispositivo analítico” por defender que em alguns casos os dizeres do Professor podem ajudar na interdição da autoria, em outros casos pode auxiliar na construção a mesma. Os possíveis questionamentos presentes nos dizeres do Professor podem motivar os alunos a sentirem-se parte da produção dos sentidos em sala, narrar “suas” histórias, não somente descrever o que a leitura superficial da tirinha confere e, conseqüentemente, se tornarem autores de suas produções.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DO *CORPUS* E ETAPAS DA PESQUISA

A construção do *corpus*, para a AD, não deve ser feita seguindo critérios positivistas, como afirma Orlandi (2013). Nesse caso, a construção e análise do *corpus* são feitas em conjunto. O *corpus*, dessa forma, é construído e analisado mediante os dispositivos analíticos disponíveis na teoria materialista do discurso, as questões e problemáticas que norteiam a pesquisa, os gestos de interpretação, bem como o suporte teórico oferecido pelo dispositivo desenvolvido, o qual o analista deve ter como base. “Em grande medida, o corpus resulta de uma construção do próprio analista” (ORLANDI, 2013, p.65).

A construção do *corpus* desse trabalho, portanto, foi feita pensando na seguinte questão pesquisa: A escola promove condições de produção para a assunção da autoria em sala? Diante dessa questão, partimos da seguinte hipótese: Todo texto pode apresentar-se polissêmico, mas a interdição dos sentidos nos dizeres do Professor pode dificultar a assunção da autoria dos alunos.

Dessa forma, serão analisadas produções textuais de alunos de 4º e 5º anos, obtidas a partir de uma atividade de produção de texto narrativo realizada após a leitura de uma tirinha da Turma da Mônica. Para isso, observei aulas de dois diferentes professores que fizeram a mesma atividade em sala, levei em conta também as perguntas feitas pelos alunos antes do início da produção textual. Além disso, observei também Os dizeres do Professor a fim de verificar se o mesmo auxiliava ou podava a assunção da autoria.

A AD se interessa por todo tipo de materialidade linguística, seja ela som, imagem, letra, pois todo texto pode ser discursivizado, analisado. Portanto, essa pesquisa terá três materialidades constitutivas do *corpus*, as quais serão explicitadas a seguir:

- 1) Os dizeres do Professor no momento da aula, bem como no enunciado da questão proposta para produção dos textos;
- 2) Os dizeres dos alunos durante a observação das aulas.
- 3) As produções escritas de narrativas de alunos, a partir da atividade proposta, a qual será descrita a seguir.

A atividade de produção proposta na Escola SESC – Ensino Fundamental era destinada a alunos de 4º e 5º anos consistia em ler a tirinha, sem falas, e criar uma

narrativa sobre a história contada através da tirinha. A mesma tirinha foi ofertada por mim aos dois professores em questão e cada um deles elaborou uma aula de produção textual com base nessa tirinha. Portanto, os enunciados da questão bem como o discurso dos professores participantes fazem parte do *corpus*. A Figura 3 e o Quadro 1 a seguir apresentam, respectivamente, a tirinha utilizada, os enunciados dos professores.

Figura 3 - Tirinha utilizada como texto base para a a produção escrita.



(SOUSA, 1999)

Quadro 1: Enunciados produzidos pelos professores participantes.

	Enunciado
Professor 1	<i>A tirinha abaixo conta através de imagens uma situação que acontece com Cebolinha e Cascão. Observe-a bem e crie uma história baseada nela.</i>
Professor 2	<i>Lembrando de tudo que estudamos sobre produção textual, redija um texto narrativo a partir das cenas abaixo. Atenção para a pontuação, estrutura e características desse tipo de texto. Capriche!!</i>

O quadro 2, a seguir apresenta as etapas de realização da pesquisa:

Quadro 2: Etapas de realização da pesquisa

Etapa 1	Etapa 2	Etapa 3	Etapa 4	Etapa 5
Observação das aulas de turmas distintas realizando uma atividade de produção textual com base na mesma tirinha.	Análise dos dizeres de cada professor, bem como do enunciado das questões propostas para realização da produção textual e seus respectivos efeitos de sentido nos dizeres dos alunos no momento da aula.	Análise dos dizeres dos alunos no momento da aula a fim de verificar os efeitos de sentidos dos discursos dos professores nessas falas.	Análise das produções escritas dos alunos de cada turma a fim de verificar os efeitos de sentido dos dizeres do Professor sobre as mesmas.	Comparação dos efeitos de sentidos dos dizeres do Professor 1 e 2 nas produções escritas dos alunos.

O processo de análise da materialidade “Discurso do professor” está dividido em duas partes: O enunciado da questão proposta e dizeres do professor decorrer da aula. Optei por gravar as aulas ministradas pelos dois professores participantes e utilizar a técnica de recorte para analisá-las. Dessa forma, trechos das aulas dos professores serão aqui apresentados a fim de verificarmos os efeitos de sentido desse discurso na produção escrita dos alunos e sua conseqüente assunção da autoria.

Foram escolhidos os 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, a escolha foi feita mediante dois fatores: 1) Trata-se de séries nas quais há um fechamento do ciclo, já que há dois ciclos no Ensino Fundamental: I Ciclo (1º, 2º e 3º anos) e II Ciclo (4º e 5º anos). Os alunos, portanto, estão saindo do Ensino Fundamental I. 2) Nessas séries, os alunos já fizeram produções escritas de narrativas anteriormente.

Os dizeres dos alunos foram também selecionadas para análise, pois, apresentam:

1) Tentativas do aluno, enquanto sujeito, de realizar as manobras discursivas em sala, o que resultaria na instauração do discurso polêmico (ORLANDI, 1996);

2) Efeitos do discurso autoritário nas falas desses alunos que reproduzem aquilo que foi dito pelo professor.

Vale lembrar que apresentei as tirinhas aos professores, os quais tiveram a liberdade de fazer suas atividades, o único critério que utilizei foi o da produção de um texto narrativo com base na tirinha. Solicitei que os professores planejassem suas aulas e que a atividade fosse de produção de um texto narrativo. Entendo a importância do conhecimento da metalinguagem por parte dos professores, por esse motivo solicitei a produção de um texto narrativo, entendendo que o professor deve ter esse conhecimento. O que busquei verificar, além de outros indícios, na presente pesquisa, foram os efeitos de interdição termo “texto narrativo” nos dizeres dos professores como indicativo de preocupação excessiva com o aspecto formal do texto e consequente tentativa de controle da polissemia. Tais efeitos serão apresentados na seção referente às análises.

É importante aqui salientar que questionei aos professores participantes se os alunos em questão já conheciam as características de um texto narrativo para que pudesse ser confirmada a viabilidade da produção. Todos os alunos já haviam sido expostos a esse tipo de texto, seu desenvolvimento e suas características, bem como já teriam feito produções escritas anteriormente. As narrativas fazem parte do universo discursivo dos alunos, desde as séries iniciais, pois, a atividade de contação de histórias é uma prática recorrente, principalmente no Ensino Fundamental.

3.2 TÉCNICAS DE ANÁLISE

A fim de atingir os objetivos propostos na pesquisa, quais sejam: perceber como é construída a autoria a partir de produções escritas dos alunos e observar se há ou não um controle da produção de sentidos que impede os alunos de ocuparem a posição de autor, utilizei a noção de recorte. Tal noção é definida por Orlandi (1996) não como sequências, informações isoladas, mas como unidade significativa. Sendo, nesse caso “fragmentos correlacionados de linguagem e situação” (ORLANDI, 1984, p.14). Dessa forma, há recortes no *corpus*, das três das materialidades (Discurso do Professor, Fala

dos Alunos e Produção Escrita dos Alunos). Recortes esses feitos a fim de verificar como se dá o processo de (não) interdição da autoria dos alunos na escola.

No caso da pesquisa aqui realizada, parto do pressuposto de que a tomada de posição do sujeito, enquanto autor pode estar atrelada a dois fatores;

- 1) aos efeitos de sentido dos dizeres do Professor.
- 2) à mobilização da memória discursiva, por parte do aluno, diante dos possíveis efeitos de sentido dos dizeres do Professor.

Portanto, apresentarei essa função, sob três perspectivas:

- 1) Sua relação com a leitura polissêmica;
- 2) Sua relação com o texto;
- 3) Sua relação com a interdição dos sentidos.

Vale ressaltar que as três perspectivas representadas devem ser entendidas como imbricadas no processo de assunção da autoria no ambiente escolar, já que quando não há a prática da leitura discursiva em sala, os diversos sentidos produzidos pelos alunos são silenciados, interditados e o texto, dessa forma é visto na sua superficialidade, é tido como homogêneo e não atravessado por diferentes discursos. Essa separação serve apenas a nível didático para que o leitor possa compreender, detalhadamente, cada uma delas.

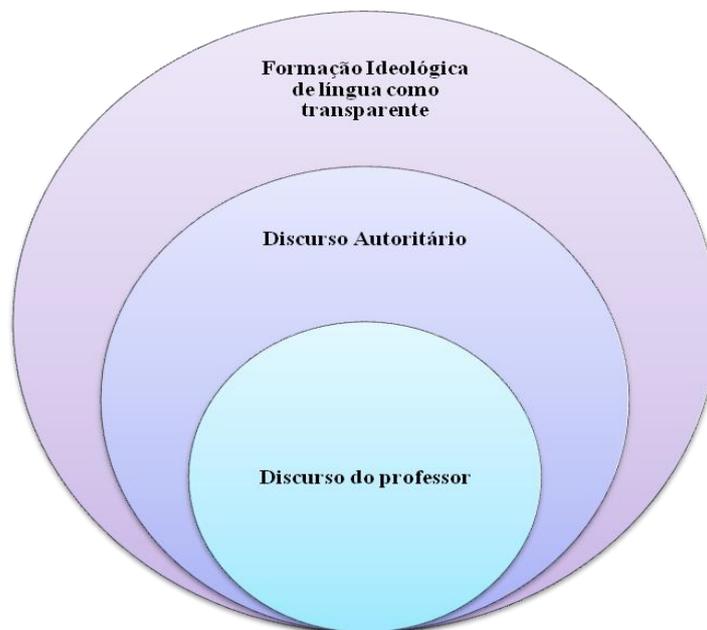
Entendo, dessa forma, que ainda que o texto seja heterogêneo e a construção dos sentidos seja feita pelos leitores e que, participando desse processo, o aluno poderá assumir a posição de autoria e se responsabilizar pelo que diz, se há na escola uma tentativa de homogeneização dos sentidos, a passagem da função enunciativa para de autor pode ser interdita. Cabe, na presente pesquisa, entender porque na escola essa tomada de posição não acontece e como se dá esse processo de interdição.

Considerando o fato de que os discursos se materializam nos textos, marcas linguísticas, frutos da “escolhas” enunciativas – esquecimento nº2 (PÊCHEUX, 2009) – presentes nas materialidades que compõem o *corpus* serão rastreadas, as quais me possibilitarão, enquanto analista, chegar ao processo discursivo. Ao entender os discursos estão relacionados a FDs as quais remetem a uma FI, parto de uma dada conjuntura ideológica, a qual será apresentada nos esquemas a seguir.

Os esquemas a seguir apresentam a conjuntura ideológica do ambiente escolar e seus efeitos para a (não) assunção da autoria por parte dos alunos. O Esquema 1 apresenta a conjuntura ideológica para a análise da materialidade 1 (discurso do

professor), o Esquema 2 os dizeres dos alunos a fim de analisar os possíveis efeitos de sentido provenientes dos dizeres do Professor, bem como as tentativas de realizar as manobras discursivas desses alunos no momento da aula; o Esquema 3, por seu curso, a materialidade 2 (produção escrita dos alunos).

Esquema 1: Processo de Análise da Materialidade 1 (Dizer do Professor).



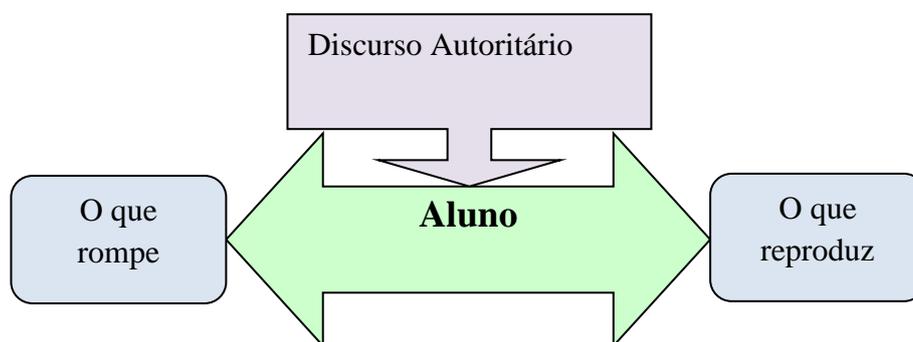
Fonte: SILVA, Palloma Rios (2016)

O Esquema 1 apresenta a conjuntura ideológica da qual parto para análise dos discursos dos professores. A materialidade 1, portanto, será analisada partindo da hipótese de que a escola, enquanto Aparelho Ideológico do Estado, está filiada à FI dominante a qual entende a língua como transparente. Dentro dessa conjuntura ideológica, há a instauração do Discurso Autoritário (aquele que não abre espaço para disputa entre a FDs) (ORLANDI, 1996). A materialidade Dizeres do professoré, com efeito, aqui entendida como parte do Discurso Autoritário instaurado na escola.

Para a análise, farei o recorte do discurso de dois professores, os quais aplicaram a mesma atividade em duas turmas diferentes. A tirinha foi apresentada por mim aos dois professores, os quais elaboraram suas atividades. As aulas foram observadas e gravadas. Com efeito, o discurso de cada professor será analisado, partindo da conjuntura ideológica apresentada no Esquema 1, em duas etapas: O enunciado da questão e os discursos produzidos pelos professores e alunos no momento da aula.

O Esquema 2 apresenta o processo aqui utilizado para análise dos dizeres dos alunos. Optei por analisar os dizeres dos alunos no momento da aula por entender que os alunos apresentaram tentativas de gerar sentidos antes mesmo de começarem a produzir seus textos escritos. Portanto, a fim de verificar a possível interdição dos sentidos gerados pelos alunos nesse processo, as produções escritas analisadas são dos mesmos alunos que participaram, oralmente, das aulas observadas.

Esquema 2: Processo de Análise dos dizeres dos alunos.



Fonte: SILVA, Palloma Rios (2016).

O aluno, enquanto sujeito, ocupa as posições apresentadas no Esquema 2. Os discursos dos professores produzem efeitos de sentidos nas produções dos alunos, analisando tais produções é possível inferir que há duas posições ocupadas por esse aluno: O que reproduz os discursos do professor e aquele que rompe com FI dominante. Com efeito, os dizeres dos professores e dos alunos durante a aula foram analisados em conjunto.

O Esquema 3 a seguir apresenta o processo de análise da materialidade 3 (Produção escrita dos alunos):

Esquema 3: Processo de análise da Materialidade 2 (Produções escritas dos alunos)



Fonte: SILVA, Palloma Rios (2016)

Para a análise da Materialidade 3, foram coletadas 21 produções escritas da turma referente ao Professor 1 e 26 da turma referente ao Professor 2. Desse total, foram selecionadas, 04 produções da Turma 1 e 04 da Turma 2. Dessas, analisei as produções de alunos que participaram oralmente das aulas seja se identificando ou contra-identificando (PÊCHEUX, 2009) com a FI dominante, bem como daqueles que não participaram oralmente. A escolha por analisar produções de alunos que participaram e não participaram da aula se deve ao fato de verificação dos efeitos de sentido dos dizeres do Professor de (não) interdição na mobilização da memória discursiva, a partir da abertura para a polissemia e produção de gestos de interpretação, já que parto da hipótese de que a leitura polissêmica gera condições para que o aluno assuma a autoria de seus textos.

Como afirmam Tfouni e Assolini (2008), há uma interpenetração entre a oralidade e a escrita, as autoras defendem uma proposta pedagógica na qual “os alunos se descobrissem e se entendessem enquanto sujeitos que podem ter vez e voz na sala de aula, uma vez que também suas produções lingüísticas orais seriam aceitas e valorizadas” (TFOUNI & ASSOLINI, 2008, p.8). Por acreditar nesse entremeio do

discurso oral e escrito, na presente pesquisa, analisei as falas de alunos nas duas aulas, bem como suas produções escritas.

Como defendo que os dizeres do Professor podem gerar efeitos de (não) interdição da autoria dos alunos, e que há uma interpenetração entre oralidade e escrita. separadamente, os alunos que participaram oralmente da aula tiveram suas falas analisadas. Tal análise foi realizada com o intuito de: 1) Verificar efeitos de interdição nas falas desses alunos através da reprodução dos dizeres do Professor; 2) Verificar marcas autoria nas falas desses alunos através da tentativa de instauração do discurso polêmico (ORLANDI, 1996) por eles patrocinada. Por defender que a leitura polissêmica cria condições para a assunção da autoria em aula, a tentativa de instauração do discurso polêmico, verificada nas falas, fornece indícios de que o aluno sente-se parte da produção dos sentidos e pode se responsabilizar pelo que diz/escreve. As produções dos alunos que não participaram oralmente da aula, por seu curso, foram analisadas com intuito de verificar os efeitos de sentido de (não) interdição dos dizeres do Professor, ainda que de forma menos direta.

A análise das produções escritas foi feita com o intuito de verificar as manobras discursivas (PÊCHEUX, 2009) realizadas por esses sujeitos, no momento da aula e o possível efeito de sentido de (não) interdição da assunção da autoria nas produções escritas. A análise dessa materialidade baseou-se na verificação de marcas de autoria ou não na produção desses alunos. Marcas de autoria essas atreladas aos efeitos de sentido de (não) interdição nos dizeres do Professor. Tais efeitos de sentido serão verificados através de indícios de narração ou de apenas descrição superficial das ações dos personagens apresentados na tirinha, por acreditar, aqui, como dito anteriormente, que as palavras narração e descrição são entendidas como processos discursivos e podem aqui funcionar como abertura e não abertura para a polissemia dos sentidos.

As marcas de (não) autoria nas produções escritas dos alunos foram verificadas e analisadas partindo dos seguintes fatores:

- 1) Indícios de narrativa, como: passagem de tempo, inserção de novos cenários, contextos e personagens.

Serão considerados os fatores de interdição da autoria:

- 1) Preocupação com o aspecto formal do texto;
- 2) Descrição superficial das ações dos personagens que aparecem na tirinha.

Ainda que a proposta tenha sido de uma narrativa, Os dizeres do Professor, atrelado a FI de língua como transparente e entendimento do texto como um produto

pronto e acabado, não sendo atravessado por diversos discursos, pode gerar efeitos de interdição na produção dos alunos, levando-os a apenas **descrever** uma história que já aconteceu e está apresentada na tirinha o que se diferencia de **narrar** uma história partindo dos efeitos de sentido gerados a partir da leitura polissêmica.

Dessa forma, partindo da hipótese de que escola não abre espaço para o discurso polêmico em sala (ORLANDI, 1996) por estar inserida na FI a qual entende a língua como transparente, entendemos que há a instauração do Discurso Autoritário em sala. O professor, atrelado a essa ideologia dominante produz discursos os quais apresentam efeitos de sentido de (não) interdição dos gestos de interpretação e consequente assunção da autoria na produção escrita dos alunos. Na próxima seção, apresento as análises desses efeitos.

5 A ANÁLISE

Fatos vividos reclamam sentidos e os sujeitos se movem entre o real da língua e o da história, entre o acaso e a necessidade, o jogo e a regra, produzindo gestos de interpretação. De seu lado, o analista encontra, no texto, as pistas dos gestos de interpretação, que se tecem na historicidade (ORLANDI, 2013, p. 68).

Pensar o funcionamento da língua em sua relação com o exterior é entender que não há uma relação direta com o que dizemos e os efeitos de sentidos que esse dizer pode gerar. É entender a língua como opaca, sujeita ao equívoco, a ambiguidades. É saber que os discursos são produzidos sob condições de produção histórica-ideologicamente diversas. As palavras mudam de sentido mediante tais condições. Há ditos, os quais fazem sentido por estarem inseridos no interdiscurso, há discursos a dizer, ditos de outra forma e silenciados. Os efeitos de sentido são gerados sob esse entendimento acerca da linguagem como sempre atrelada a sua exterioridade.

O sujeito, por seu curso, é marcado pela ideologia, através da língua, e se encontra em constante movimento entre as diversas FDs, no processo de identificação, desidentificação, contra-identificação (PÊCHEUX, 2009). Há, dessa forma, uma luta de classes na qual os discursos são produzidos num constante processo entre as ideologias dominantes e não dominantes. As FIs dominantes “determinam” quais discursos devem ou não ser gerados. Na escola, instituição na qual a presente pesquisa se debruça, os sentidos são gerados num processo de homogeneização e, ao sujeito não é permitido o movimento entre as FDs, mesmo que tal interdição não ocorra explicitamente.

Diante de tal contexto discursivo, a presente pesquisa, como já dito anteriormente, busca compreender como se dá esse movimento do sujeito, enquanto aluno, para que possa ocupar a função-autor no ambiente escolar. Para tanto, analisei como se dá a assunção da autoria dos alunos no processo de produção escrita de narrativas com base em tirinhas sem falas.

Como dito anteriormente, a presente pesquisa apresenta três materialidades diferentes:

- 1) Os dizeres do Professor no momento da aula, bem como no enunciado da questão proposta para produção dos textos;
- 2) As fala dos alunos durante a observação das aulas;

- 3) As produções escritas de narrativas desses alunos, a partir da atividade proposta, a qual será descrita a seguir.

5.1 OS SENTIDOS POSSÍVEIS E O SENTIDO ESPERADO - ANÁLISE DA AULA 1

Como já dito anteriormente, foram analisados os discursos de dois professores realizando uma aula de produção escrita de narrativas com base numa mesma tirinha. Tirinha essa sem falas que foi por mim apresentada aos dois, os quais produziram suas aulas separadamente. As aulas foram observadas para posterior análise. Analisei os discursos dos professores participantes utilizando a técnica de recorte. Como também já mencionado, os discursos dos professores serão analisados com base na conjuntura ideológica apresentada no Esquema 1:

Esquema 1: Processo de Análise da Materialidade 1 (Discurso do Professor).



Fonte: SILVA, Palloma Rios (2016)

Escolhi começar pela análise dos dizeres do Professor por entender que esse apresenta efeitos de sentido que podem direcionar os sentidos produzidos pelos alunos

em seus textos produzidos em sala e, conseqüentemente, na tomada de posição de autoria por parte do aluno. A análise começa pelos enunciados das questões propostas pelos dois professores, os quais serão analisados separadamente e posteriormente comparados. As análises apresentadas nesse tópico, portanto são referentes aos dizeres do Professor 1.

Recorte 2: Enunciado da questão proposta pelo Professor 1.

A tirinha abaixo conta através de imagens uma situação que acontece com Cebolinha e Cascão. Observe-a bem e crie uma história baseada nela.

Figura 3: Tirinha utilizada como texto base para a produção escrita.



(SOUSA, 1999)

Souza (2010), ao investigar a assunção (ou não) da autoria pelo professor, afirma que o professor ocupa uma posição historicamente demarcada como “aquele que detém o conhecimento e deve saber como transmiti-lo ao aluno” (SOUZA, 2010, p. 88). Tal posição ocupada pelo professor, quando inserida na FI que entende a língua como transparente, como se houvesse uma relação direta entre linguagem e pensamento, corrobora para o controle dos sentidos gerados em sala.

O que nos chama atenção nesse enunciado (*A tirinha abaixo conta através de imagens uma situação que acontece com Cebolinha e Cascão. Observe-a bem e crie uma história baseada nela*) é a maneira como a polissemia é controlada. Ao afirmar que há **uma** situação entre os personagens Cebolinha e Cascão, os quais aparecem na tirinha, na superfície do texto, o professor induz o aluno a apenas **descrever** o que acontece entre os dois personagens. (Observe-a bem e crie uma história baseada nela) A tirinha apresenta uma sequência de eventos que devem ser descritos. Ao aluno, cabe gerar o sentido de acordo com a proposta inicial do professor: narrar o que ocorre com Cebolinha e Cascão. Trata-se de **uma situação** ocorrida entre os dois personagens.

Embora o enunciado solicite que o aluno “crie” uma história, ela deve ser baseada em apenas **uma situação** que acontece entre os dois personagens, a qual aparece na superfície da tirinha, a proposta da atividade não abre espaço para que o aluno possa produzir gestos de interpretação, articular os discursos e inserir o “seu” dizer na sua produção textual, incluindo, por exemplo, outros personagens da Turma da Mônica os quais fazem parte da memória e podem participar da trama sem que o aluno fuja da formulação inicial.

Consonante Orlandi (2011), “...é mais fácil responder à autoridade visível que à autoridade que não diz seu nome (do nível da constituição, do irrepresentável) e que se forma nos limiares mais complexos de nossa relação com o dizível” (p. 106). Nesse caso, é possível perceber a censura, a interdição dos sentidos nos dizeres do Professor, o qual, enquanto sujeito, está muitas vezes inserido na conjuntura ideológica dominante e é interpelado pela ideologia dominante gerando sentidos de censura, interdição.

O texto imagético, base para a produção escrita dos alunos, não deve ser visto como algo pronto e acabado, uma vez que funciona, assim como o verbal, como prática de linguagem. Embora as ações dos personagens estejam apresentadas através de imagens, todo fato reclama sentidos, isso quer dizer que o texto imagético, assim como qualquer materialidade discursiva, é atravessado por dizeres silenciados ou não. Tais dizeres produzem efeitos de sentidos que podem variar de sujeito para sujeito, mediante condições de produção históricas e ideológicas.

Diante do fato de que cada sujeito, submetido uma ou outra FD, possui sua “história de leitura”, os sentidos gerados numa leitura de um texto imagético são diversos, “aquele que observa uma imagem desenvolve uma atividade de produção de significação; esta não lhe é transmitida ou entregue toda pronta. O que quer dizer que o conteúdo “legível”, ou antes “dizível”, pode variar conforme as leituras” (DAVALLON, 1999, p. 28), No momento da produção escrita com base na tirinha sem fala, o aluno insere o “seu” dizer o qual é fruto dos gestos de interpretação e mobilização da sua memória.

A ausência de falas, da linguagem verbal, na tirinha abre espaço para que o aluno possa criar “suas” narrativas, inserindo diferentes falas, em diversos contextos e elaborando novos finais. Com efeito, seria possível a instauração do Discurso Polêmico (ORLANDI, 1996). O que o professor faz é controlar esses efeitos de sentido, ao propor que os alunos criem suas histórias com base numa situação apresentada na tirinha. A expressão “com base” é mais um indício de que o aluno deve ficar preso ao que há na

tirinha. Não dá espaço, portanto para que o aluno possa “imaginar” um começo, dar um final inusitado para a história, inserir novos personagens, um contexto diferente. Nesse caso, as ações apresentadas nas imagens são suficientes para dar sentido ao texto produzido pelos alunos, cabendo apenas ao aluno descrevê-las.

Como já dito, as aulas foram observadas e gravadas para que Os dizeres do Professor também fosse analisado. Ao observar a aula do Professor 1, foi verificado que o mesmo começa a aula já focando aspecto formal da língua, na estrutura do texto. Vejamos:

Recorte 3: Dizeres do Professor 1.

Professor 1: O que a gente vai fazer agora é a construção de um texto narrativo. Vocês lembram o que é um texto narrativo?

Apesar de o professor ter instigado a participação dos alunos ao fazer essa pergunta, trazendo à tona o conhecimento deles, verifiquei uma preocupação, logo no primeiro momento da aula, com o aspecto formal. A pergunta do professor induz os alunos a pensarem nos aspectos formais que caracterizam um texto narrativo. O aluno já sente a obrigação de escrever algo que atenda às expectativas formais desse tipo de texto.

“O ‘aprendizado’ da autoria é uma prática no processo de textualidade, prática de textualização. E acrescento: prática em concomitância. O autor se constitui à medida que o texto se configura” (LAGAZZI-RODRIGUES, 2010, p.93). Levar em consideração apenas o aspecto formal é entender o texto como algo pronto e acabado. Como se a construção dele fosse independente do aluno. A assunção da autoria é interdita, já que um texto narrativo sempre terá a mesma estrutura, aluno não se sente responsável por ele.

Contar histórias, criar mundos e personagens é uma prática comum no contexto infantil, mas a utilização do termo “texto narrativo”, ainda que a proposta seja de “construção”, não deu espaço para motivar o imaginário dos alunos, pois não houve uma discussão em sala, o aluno não foi incentivado a pensar em como criar uma história. Tal prática torna o processo de produção, tanto escrita quanto oral, algo mecânico e formal.

Essa pergunta do professor, no momento inicial da atividade de produção, gera efeitos de sentido nos alunos. Nesse caso, já há uma interdição da produção dos

sentidos, uma vez que a atividade se torna algo formal. No Recorte 3 a seguir, podemos perceber os efeitos de sentido dessa pergunta gerados nos alunos.

Recorte 4: Dizeres do Professor 1 e Dizer do Aluno 1.

Professor 1: Repita aí bem alto para todo mundo ouvir.

Aluno 1: Apresenta ações de personagens no tempo e no espaço.

Professor 1: Ouviram?

O Recorte 4 apresenta a resposta de um aluno à pergunta do professor sobre o que era um texto narrativo (Recorte 3) que, após algumas respostas dadas por outros alunos, o pediu que repetisse a resposta dada. É possível perceber que a resposta do aluno atendeu às expectativas formais do professor já que foi solicitado que o aluno repetisse para que todos pudessem ouvir. A resposta foi enfatizada pelo professor, “*Ouviram?*”. Como se as outras respostas dadas não fossem corretas. Como se um texto narrativo se resumisse a “ações de personagens no tempo e no espaço”. A produção escrita, com efeito, se torna algo mecanizado ainda em se tratando de um texto narrativo.

Entendemos que a escrita apresenta aspectos que diferem do oral. O aluno, enquanto autor deve adequar seu texto às características relacionadas à modalidade a ser utilizada, ao gênero a ser escrito, à formatação, etc. Mas defendemos que a escola deve oferecer condições para que o aluno possa mover-se, enquanto sujeito, dentro das diversas FDs existentes e assim adequar-se ao discurso escrito, no processo que envolve leitura e escrita, já que consoante Orlandi (2012), a posição de leitor se apresenta como correspondente à de autor.

Ambos os processos – leitura e escrita – consistem (ou deveriam consistir) na produção de sentido. Ouve-se o tempo todo a voz do professor e do texto na voz dos alunos (comunicação tanto oral quanto escrita), com poucas tentativas de ruptura ou de resistência, em buscas de outros sentidos (CORACINI, 2011, p. 173).

A resposta dada pelo aluno 1 não está incorreta, o que estou levando em consideração aqui é a ênfase nesse aspecto meramente formal do texto e não desconsiderando-o. Essa voz do professor ecoa na produção dos alunos, e é possível perceber esse efeito na resposta do aluno 1. Em se tratando de um texto narrativo, criar personagens e contar histórias fazem parte do processo de inserção do aluno nos processos de produção de linguagem, tanto escrito como oral. A escola deve criar

condições para que o aluno possa se sentir parte da construção dos sentidos do texto, e sua consequente assunção como autor, como responsável pela coerência e unidade daquilo que escreve.

No recorte 5 a seguir podemos perceber, mais uma vez, os efeitos de sentido dessa ênfase no aspecto formal do texto:

Recorte 5: Dizeres do Professor 1 e Dizer do Aluno 2.

Aluno 2: Quantos parágrafos?

Professor 1: O texto narrativo, ele é limitado em parágrafos?

Aluno 2: Não.

Professor 1: Quem diz a quantidade de parágrafos é a pró?

Aluno 2: Não.

Professor 1: Mas ele tem início, ele tem desenvolvimento e conclusão, então eu sei que ele tem que ter o mínimo três parágrafos e no máximo(...) depende da imaginação de cada um.

Podemos perceber, mais uma vez, como a preocupação com o aspecto formal do texto, nos dizeres do Professor 1, produziu efeitos nas produções orais dos alunos. O Aluno 2 fez uma pergunta muito comum em aulas de produção escrita, “Quantos parágrafos?”. Tal pergunta apresenta-se como o efeito dessa preocupação com o aspecto formal do texto, preocupação essa presente nos dizeres do Professor o qual se apresenta como parte do Discurso Autoritário (ORLANDI, 1996) instaurado em sala.

A não abertura para o movimento do aluno além da preocupação com o aspecto formal do texto é fruto da FI dominante a qual entende a língua com transparente, dentro de uma conjuntura ideológica presente na escola, como Aparelho Ideológico do Estado, na qual há uma tentativa de homogeneização dos sentidos. Tal tentativa de homogeneização encontra, nesse contexto, na escrita seu principal aliado. A ênfase dada apenas ao aspecto formal do texto escrito cria nos alunos a sensação de que o texto é algo que tem de ser feito de maneira “igual”, homogênea. Todos devem obedecer somente àquelas regras da escrita.

O movimento do aluno, enquanto autor, na construção dos sentidos do texto não é levado em consideração. Os diversos sentidos possivelmente gerados pelos alunos não foram trazidos à tona pelo professor. O aluno não se sente responsável por “seu” dizer, não ocupa a posição social de autor, não lhe é permitida essa assunção. O texto é algo que deve ser feito da mesma forma por todos. E o aluno é responsabilizado apenas pela

estrutura do texto. É nesse sentido que afirmo autoria na escola é silenciada. O texto é tido como algo pronto e acabado, como se houvesse apenas um sentido, qual está na superfície. Cabe ao aluno apenas encontrá-lo e copiar.

Ao perguntar “*O texto narrativo é dividido em parágrafos?*”, o Professor 1 tenta apresentar a abertura que esse tipo de texto confere, mas os sentidos do texto não são levados em consideração. A tentativa de controle dessa produção está, mais uma vez, atrelada à preocupação com o aspecto formal. Houve, por parte do professor, uma tentativa de abertura para que o aluno pudesse se sentir responsável por seu texto quando perguntou: “Quem diz a quantidade de parágrafos é a pró?”, mas voltou para o aspecto formal logo em seguida quando tratou da estrutura do texto.

O professor explicou algo de bastante relevância para se estabelecer a coesão de um texto: a sua estrutura. Utilizou dos termos técnicos, formais, já conhecidos pelos alunos, mesmo nas séries iniciais (Introdução, Desenvolvimento, e Conclusão), os quais são de grande importância para se entender o desencadeamento de ideias de um texto que deva seguir essa regra. Um texto narrativo, produção a ser realizada pelos alunos, pode não conter tais elementos. Ao tratar das “partes que dividem o texto”, o professor delimitou-o em, no mínimo, três parágrafos e, mais uma vez, tentou dar uma abertura ao aluno “*no máximo (...), depende da imaginação de cada um*”.

Nesse recorte dos dizeres do Professor podemos perceber a censura, o silêncio local funcionando. (ORLANDI, 2007)

A censura, tal como a definimos é a interdição do sujeito em formações discursivas determinadas, isto é, proíbem-se certos sentidos porque se impede o sujeito de ocupar certos lugares, certas posições. Se se considera que o dizível define-se pelo conjunto de formações discursivas em suas relações, a censura intervém a cada vez que se impede o sujeito de circular em certas regiões determinadas pelas suas diferentes posições (ORLANDI, 2007, p. 104).

Ao mesmo tempo em que o professor oferece uma abertura para “imaginação de cada um”, ele delimita a quantidade mínima de parágrafos, cada um corresponde à parte que divide as ideias do texto, como início, meio e fim, ainda que tenha anteriormente afirmado que o texto narrativo não é dividido em parágrafos.

O momento da aula em que os possíveis sentidos do texto foram trazidos à tona foi protagonizado por um aluno. Vejamos:

Recorte 6: Dizeres do professor e Dizer do Aluno 3.

Aluno 3: *A história tem que ser entre Cebolinha e Cascão da turma da Mônica?*

Professor 1: *Se ela é baseada na tirinha, os personagens que estão na tirinha é Cebolinha e Cascão, você acha que dá pra ter outros personagens ou fazer um outro texto de um personagem diferente?*

Alunos: Não.

Professor 1: *E aí? Você acha o que?*

Aluno 3: Não.

Consoante Pêcheux (2009), ao sujeito é permitido realizar manobras discursivas, processo no qual o sujeito pode se movimentar entre as FDs existentes numa dada conjuntura ideológica. Tais movimentos, denominados pelo autor como de identificação, desidentificação e contra-identificação, conferem aos discursos os efeitos de sentidos polissêmicos já que as palavras mudam de sentido dentro das diferentes FDs. O sujeito posiciona-se, atrelado às FDs, e “defende” “seus” discursos os quais só fazem sentido por estarem inseridos na cadeia dos já-ditos, no interdiscurso.

Analisando o Recorte 6, é possível perceber a tentativa do aluno de realizar as manobras discursivas, no movimento de contra-identificação, de crítica aOs dizeres do Professor. Tal questionamento desse sujeito o configura como “mau sujeito” (PÊCHEUX, 2009). Aquele que se contra-identifica com a ideologia dominante e se filia a outras FDs divergentes. Nesse caso, o aluno questiona a FI dominante a qual entende a língua como transparente e o texto como um produto pronto e acabado, com sentidos já criados.

Na tentativa de romper com FI dominante, esse mau sujeito buscou gerar “seus” sentidos. O aluno faz uma leitura diferente, uma leitura para além do superficial do texto. Esse aluno percebeu que os sentidos podem ser outros, ou seja, estava entrando no processo de compreensão o texto. Fazendo esse processo de leitura, o que Orlandi (2002) denominou de nível compreensível, o aluno tentou fazer parte da construção dos sentidos do seu texto. Nesse momento da aula, o discurso polêmico (ORLANDI, 1996) poderia ter sido gerado.

Ao analisar a pergunta do Aluno 3 “*A história tem que ser entre Cebolinha e Cascão da Turma da Mônica?*”, é possível inferir que o aluno, ao pensar em produzir seu texto, tenta dar outros possíveis sentidos. É importante aqui salientar que não estou defendendo o sentido qualquer. Não estou defendendo que o aluno poderia criar uma história totalmente diferente, pois, em AD, não há sentido qualquer, mas sentidos possíveis. Como a atividade de produção era baseada numa tirinha, já havia possíveis

sentidos a serem gerados. Os alunos deveriam partir do enredo apresentado. Ele poderia criar uma história com sentidos por ele gerados, dentro da cadeia dos já-ditos, mas que tivesse a possibilidade de inserir novos personagens. Mobilizar a memória e atualizar os sentidos.

Importante também ressaltar a diferença entre discurso possível e esperado, nesse caso, esperado pelo professor. A pergunta do aluno apresenta uma tentativa de rompimento desse sujeito com FI dominante e de participar da construção do texto. Os sentidos possíveis que estão na exterioridade do texto, inseridos na história, não condizem, nesse caso, com aqueles esperados pelo professor, o qual interdita o dizer do aluno.

É possível perceber a interdição dos sentidos gerados pelos alunos ao analisar a resposta do professor. “*Se ela é baseada na tirinha, os personagens que estão na tirinha é Cebolinha e Cascão, você acha que dá pra ter outros personagens ou fazer um outro texto de um personagem diferente?*”. Vale aqui apontar que essa resposta foi dada em voz alta para que todos da sala pudessem ouvir. O professor, nesse caso, já faz a pergunta inserindo a resposta, induzindo os alunos a responderem o que ele espera. A resposta dada com um tom de voz mais alto para que todos pudessem ouvir nos mostra a tentativa de controle e homogeneização dos sentidos, por parte do professor, ainda que ele não se dê conta disso. Todos os alunos responderam “*Não*”. O professor volta para o aluno: “*E aí? Você acha o que?*”. O aluno responde o que esperado pelo professor: “*Não*”.

Podemos perceber, mais uma vez, a instauração da censura, do silêncio local (ORLANDI, 2007). Os alunos não são permitidos a gerar outros sentidos senão aqueles esperados, gerados, pelo professor. O texto ainda é visto como um produto pronto e acabado. O sentido já está na superfície do texto. Cabe ao aluno apenas encontrá-lo. Um aluno que apresenta a tentativa de romper com o sentido esperado pelo professor é tido como incapaz de interpretar.

Outro indício de tentativa de controle dos sentidos nos dizeres do Professor 1 é a utilização do enunciado “*um outro texto com outros personagens*”, nesse caso, há apenas um texto a ser reproduzido, copiado, o que está apresentado na tirinha. Os alunos não são autorizados a produzirem os “seus” textos, já que a primeira formulação é a legitimada.

Dentro da conjuntura ideológica apresentada no Esquema 1, houve a instauração de Discurso Autoritário. A atividade de produção escrita, nesse caso, seria de apenas

descrição de “ações de personagens no tempo e no espaço”, como foi dito pelo Aluno 1 (Recorte 3) e enfatizado pelo professor. O Quadro 3 a seguir apresenta uma síntese feita dos dizeres dos alunos analisadas nos recortes anteriormente apresentados e com base no Esquema 2.

Quadro 3: Análise dos dizeres dos Alunos (Aula 1).

	Dizeres produzidos	Análise
Aluno 1	<i>Apresenta ações de personagens no tempo e no espaço.</i>	Reproduz o sentido gerado pelo professor.
Aluno 2	<i>Quantos parágrafos?</i>	Reproduz o sentido gerado pelo professor.
Aluno 3	<i>A história tem que ser entre Cebolinha e Cascão da turma da Mônica?</i>	Tenta romper com a FI dominante e gerar “seus” sentidos.
Alunos	<i>Contos de fada, crônicas...</i>	Permeia a memória discursiva

O Quadro 3 apresenta a análise dos dizeres dos alunos durante a aula do Professor 1. Os Alunos 1 e 2 reproduzem Os dizeres do Professor, o qual leva em consideração apenas o aspecto formal do texto: Ações de personagens e quantidade de parágrafos. Ao analisar tais falas é possível inferir que os alunos não se sentem parte da construção do texto, dos sentidos do texto, já que há apenas a preocupação e ênfase no aspecto formal. Nesse momento da aula não houve discussão sobre os possíveis sentidos do texto, não houve uma abertura para a polissemia.

O Aluno 3, por sua vez, tentou romper os sentidos legitimados pelo professor. Trouxe à tona a construção dos sentidos do texto, a qual não foi mencionada pelo professor anteriormente. Devo aqui salientar que, como afirma Tfouni e Assolini (2008), em se tratando de discurso oral e discurso escrito, há um entremeio. Se na oralidade os sentidos gerados pelo aluno foram interditados, quer dizer que esse aluno não tem voz, não é autorizado. Analisando o dizer do Aluno 3 pude perceber uma tentativa de ter voz, de sentir-se parte da produção dos sentidos. Trata-se, portanto, de uma tentativa de assumir-se enquanto autor de “seu” dizer. Tentativa que foi interdita pelo professor.

O Quadro 4 a seguir apresenta os recorte do discurso produzido pelo Professor 1.

Quadro 4: Recortes dos dizeres do Professor 1.

Recortes dos dizeres do Professor 1	
<i>Recorte 1</i>	<i>Mas.. antes da construção, presta atenção, olhem bem a tirinha, vejam o que é que a tirinha está nos dizendo, antes de você começarem a construir esse texto, certo? (...)Então</i>

	<i>vocês vão observar a tirinha e vão criar uma história baseada nela, ok? Alguém tem alguma dúvida?</i>
<i>Recorte 3</i>	<i>O que a gente vai fazer agora é a construção de um texto narrativo. Vocês lembram o que é um texto narrativo?</i>
<i>Recorte 4</i>	<i>Fala aí o que é? ... Fala aí bem alto pra todo mundo ouvir!</i>
<i>Recorte 4</i>	<i>Ouviram?</i>
<i>Recorte 5</i>	<i>O texto narrativo, ele é limitado em parágrafos?</i>
<i>Recorte 5</i>	<i>Quem diz a quantidade de parágrafos é a pró?</i>
<i>Recorte 5</i>	<i>Mas ele tem início, ele desenvolvimento e conclusão, então eu sei que ele tem que ter o mínimo três parágrafos no máximo depende da imaginação de cada um.</i>
<i>Recorte 6</i>	<i>Se ela é baseada na tirinha, os personagens que estão na tirinha é Cebolinha e Cascão, você acha que dá pra ter outros personagens ou fazer um outro texto de um personagem diferente?</i>
<i>Recorte 7</i>	<i>Ouviram?A gente tem.. é... que exemplos de textos narrativos?</i>

Ao analisar os dizeres do Professor 1, no decorrer da sua aula, bem como do enunciado da questão proposta pude perceber que este se insere na conjuntura ideológica apresentada no Esquema 1. No Recorte 7, verifiquei um movimento de professor ao tentar levantar o conhecimento prévio dos alunos sobre o tipo de texto que seria produzido. A resposta para a pergunta feita está no Quadro 3, na qual os alunos respondem com os gêneros textuais por ele conhecidos, permeando a memória discursiva, os ditos sobre o texto narrativo.

Nos dizeres do Professor 1 foi verificada indícios de remissão a palavra “criar”. As próprias filiações dessa palavra podem fazer uma remissão à polissemia, dependendo das condições de produção nas quais essa palavra é utilizada. Mas, nesse caso, ainda que a palavra “criar” forneça efeito de abertura para polissemia, foi utilizada aliada à preocupação com o aspecto formal e descrição superficial das imagens da tirinha. Houve, portanto, uma tentativa de censurar o sentido de abertura que essa palavra confere.

Não verifiquei nos dizeres do professor, uma abertura para a polissemia dos sentidos. Houve tentativas de controle dos sentidos, as quais foram analisadas anteriormente, como palavras no singular e preocupação com o aspecto formal do texto. Nesse caso, com base nas análises feitas dos dizeres do Professor 1, esse pode ser caracterizado como Sujeito (PÊCHEUX, 2009), aquele que se identifica com a

conjuntura ideológica proposta no Esquema 1, de língua como transparente e defesa de um sentido único.

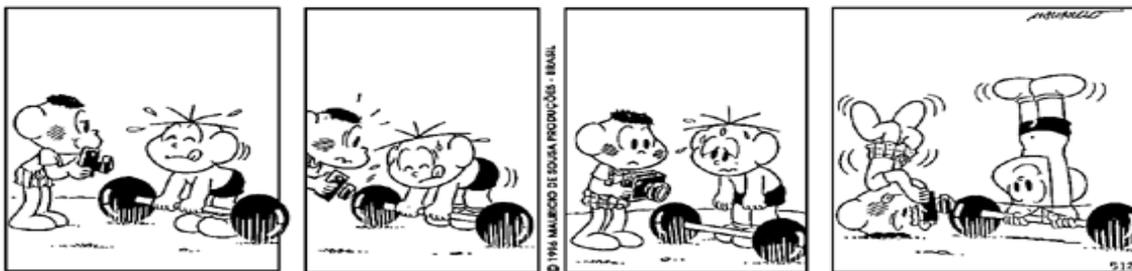
A tentativa de instauração do Discurso Polêmico foi protagonizada pelo Aluno 3, mas foi censurada e de uma forma tal que todos os alunos presentes pudessem entender que o sentido gerado pelo professor é o único possível. Sentido esse que entende o texto como algo pronto e acabado.

5.1.1 Produções escritas e a reprodução do sentido esperado

Com o intuito de verificar os efeitos de interdição dos dizeres do Professor 1, nessa seção do trabalho, analisei as produções escritas realizadas por dois alunos (1 e 4), no decorrer da aula. A começar pelo Aluno 1. Cabe aqui salientar que não houve devolutiva das produções textuais, por não haver tempo, dentro do planejamento bimestral dos professores.

Segue a produção do Aluno 1 para análise:

Figura 3: Tirinha utilizada como texto base para a produção escrita.



Copyright ©1999 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

5122

Quadro 5: Produção escrita do Aluno 1 (Aula 1)

Levantamento de peso

Cascão diz para Cebolinha:

Cebolinha, levanta esse peso que eu tiro uma foto sua.

E Cebolinha responde:

Mas é clalo lavai, aaaa eu consigo, eu consigo, eu consigo desisto desculpa Cascão.

E logo Cascão teve uma ideia:

Cebolinha você pode se equilibra no peso plantando bananeira e eu tiro a foto.

Cebolinha:

Ta celto um, dois, três lá vai anda, anda.

Cascão:

Olha o passarinho.

Analisando o título produzido pelos alunos é possível já perceber os efeitos das posições ocupadas por esses sujeitos. Voltando para o Dizer do Aluno 1 (Recorte 4) “*Apresenta ações de personagens no tempo e no espaço*”, podemos perceber a preocupação do aluno em descrever as ações desses personagens logo no título da produção: “*Levantamento de peso*”. O aluno descreveu o que os personagens estão fazendo na tirinha: levantando peso. Há, nesse caso, o entendimento do texto como algo pronto e o aluno deve apenas descrever o que o aparece na superficialidade da tirinha.

Ao analisar a produção escrita do Aluno 1 (Quadro 5), é possível perceber a preocupação em descrever as ações apresentadas na superficialidade da tirinha. Ainda que o aluno tenha inserido as falas dos personagens na sua produção, o faz de maneira descritiva. O texto já começa com a fala de um dos personagens, a qual apresenta a leitura superficial da tirinha.

O aluno não contextualiza a história, já começa inserindo a fala dos personagens (*“Casção diz para Cebolinha”*). A preocupação do aluno com o aspecto formal do texto, reprodução dos dizeres do Professor quando começou a aula afirmando que fariam a construção de um texto narrativo, mas ao dar ênfase a sua resposta (*“Apresenta ações de personagens no tempo e no espaço”*) não permitiu ao aluno que produzisse o seu texto além da superficialidade. Sendo essa resposta voltada para o aspecto formal do texto, a ênfase dada pelo professor, produziu sentidos de interdição, pois gerou um efeito de certeza nesse aluno. O professor não é um interlocutor real, é o detentor do saber, aquele que vai corrigir a produção escrita. Portanto, tal produção escrita deve atender às expectativas do professor. Nesse caso, podemos afirmar que se trata do bom sujeito defendido por Pêcheux (2009) como aquele que se identifica totalmente com FI dominante.

A produção do Aluno 1 segue uma sequência coerente dos fatos, um dos personagens tem a ideia de tirar a foto e o mesmo personagem sugere que o amigo fique de cabeça para baixo. As falas descritas pelo aluno nessa produção equivalem ao que as imagens apresentam. No primeiro quadrinho, Casção com a câmera em mãos pede para Cebolinha levantar o peso, Cebolinha tenta fazê-lo, mas não consegue. No segundo quadrinho, Cebolinha já aparece cansado tentando levantar o peso. No terceiro quadrinho, Cebolinha aparenta estar cabisbaixo, o aluno descreve na fala do personagem *“Eu não consigo desisto desculpa Casção”*. No quarto quadrinho, os dois aparecem de cabeça para baixo *“Plantando Bananeira”*, o que o aluno descreve no texto.

O Aluno 1 poderia criar mais falas, e houve essa tentativa quando produziu *“Não consigo, desisto! desculpa Casção”*. Mas o aluno apenas criou uma situação ocorrida entre os dois personagens, situação essa solicitada pelo professor no enunciado da questão. Há apenas um indício de narrativa nessa produção: *“E logo Casção teve uma ideia”*. No mais, o aluno apenas descreveu o que estava apresentado na superfície da tirinha, ainda que em forma de falas. Nesse sentido, cabe aqui questionar se a produção desse aluno se trata de um processo discursivo narrativo ou descritivo. A produção é toda baseada nas falas dos personagens, falas diretas. A ausência de falas da tirinha poderia conferir uma abertura ainda maior, mas o aluno apenas produziu o sentido esperado. A palavra “descrever” aqui está funcionando com efeito de interdição do dizer, pois, ainda que a proposta tenha sido de “construção”, o alunos devem fazê-la com base numa situação que acontece na tirinha.

Nesse caso, posso inferir que os dizeres do Professor 1 teve efeitos de interdição na autoria desse aluno. A imagem que o aluno faz do professor não aparece como um interlocutor real, o texto é apresentado como algo pronto e o aluno deve apenas reescrevê-lo. A reprodução dos dizeres do Professor no Dizer do Aluno 1 se repete na produção escrita. A atividade de construção do texto narrativo, como o professor disse no início da aula e resume a uma atividade mecânica. O aluno não se assume como autor do seu texto, já que há a preocupação maior foi em dar conta do aspecto formal deste.

Segue a produção de um aluno que não participou oralmente durante a aula.

Figura 3: Tirinha utilizada como texto base para a produção escrita.



Quadro 6: Produção escrita feita pelo Aluno 4 (Aula 1)

Cebolinha e Cascão pegando peso

Um dia no campinho Cebolinha estava pegando peso e Cascão tava tirando foto de Cebolinha e Cascão fala:

- Poxa Cebolinha você consegue e Cebolinha fala:***
- Pela está muito pelzado e continua pega e Cascão fala:***
- Tá bem Cebolinha e Cebolinha para de pega e Cebolinha fala:***
- Tive uma ideia pala vila pla baixo. Cascão fala:***
- Roa ideia Cebolinha.***

Ao analisar a produção do Aluno 4, verifiquei, que, assim como aconteceu na produção do Aluno 1, há uma preocupação com a descrição das ações dos personagens. É preciso notar que não houve variação de sentidos entre o texto do aluno 1 e do aluno 4, o que indica que o controle de sentido, com base na interdição da polissemia, gerou textos muito homogeneizados. A começar pelo título: *Cebolinha e Cascão pegando peso*. A utilização do nome dos únicos personagens que aparecem na tirinha (Cascão e Cebolinha) é o efeito de sentido dos dizeres do Professor analisado no Recorte 5 (“*Se ela é baseada na tirinha, os personagens que estão na tirinha é Cebolinha e Cascão, você acha que dá pra ter outros personagens ou fazer um outro texto de um personagem diferente?*”). O verbo no gerúndio “pegando” é indício da preocupação do aluno em descrever o que aparece na superfície da tirinha. O aluno descreve o que os personagens estão fazendo na tirinha: pegando peso.

No decorrer da produção, verifiquei que o aluno não acrescentou outros personagens, assim como o Aluno 1, ainda que tenha sido feita com as falas dos personagens, se preocupou em transcrever o que acontece na superfície. Há um sinal de narrativa, nessa produção: “*Um dia no campinho*”. Esse único sinal da narrativa, no início da produção nos mostra indícios da tentativa do aluno e construir uma narrativa que fugisse dos sentidos esperados pelo professor, já que, as imagens da tirinha, funcionando como materialidade discursiva fornece a abertura para que cada aluno faça uma leitura diferente: os personagens podem estar num campinho, nos fundos de casa, num parque, na escola, etc.;

Cabe aqui salientar, mais uma vez, como tenho feito no decorrer de todo esse trabalho, que não há a liberdade de o sujeito gerar um sentido qualquer. A menos que a mudança tenha sido feita nas imagens da tirinha base para a produção textual, pelo aluno ou pelo professor, não seria possível dizer que, por exemplo, Cascão e Cebolinha estavam no fundo do mar, ou num local frio e nevado. A polissemia dos sentidos se dá, dentro dos já-ditos, através de uma reformulação do pré-construído (PÊCHEUX, 2009), mas isso não quer dizer, como já foi afirmado anteriormente que a formulação inicial deva ser desconsiderada. Ainda que o aluno enquanto autor, insira um cenário diferente, um local diferente, a formulação inicial não deve ser apagada e pode ser retomada, por exemplo no final da produção textual.

Ao analisar as produções dos alunos 1 e 4, pude verificar que a tentativa de controle dos sentidos verificada e analisada nos dizeres do Professor 1 produziu efeitos de interdição, de censura do dizer (ORLANDI, 2012). Ao aluno não foi permitido o

acesso e mobilização da memória, através de gestos de interpretação e coube apenas descrição das ações dos personagens. É nesse sentido que a palavra “descrição” aqui funciona discursivamente na tentativa de controle dos sentidos gerados pelos alunos. A descrição das ações dos personagens e não narração de várias histórias é efeito da tentativa de controle da polissemia dos sentidos discurso do professor. Nesse caso, há apenas a produtividade de um mesmo sentido, de um texto com um único sentido, o qual está apresentado na tirinha. A partir do momento em que o aluno, partindo dos já-ditos, narra a “sua” história, a criatividade acontece. É nesse sentido que afirmo que a autoria está na tensão entre a paráfrase e a polissemia. A paráfrase confere a sustentação de todo dizer, enquanto que a polissemia a ruptura. O problema habita na maneira como a repetição é trabalhada na escola: não historicizando os sentidos, se reduzindo a um exercício de reprodução.

Enquanto analista do discurso, devo analisar os silenciamentos. Embora, nos dizeres do Professor 1, não tenho sido verificada a palavra “descrição” (aqui entendida como um processo discursivo), observei que a preocupação com o aspecto formal do texto e a utilização de palavras no singular como “uma situação”, “construção de uma história baseada nela” provocaram efeitos de interdição dos sentidos gerados pelos alunos, os quais, para atenderem às solicitações do professor, descreveram o que estava na superfície da tirinha. Pois, ainda que o Professor 1 tenha tratado do texto narrativo, esse não é problematizado.

5.1.2 Produções escritas um pouco além do sentido esperado

As análises a seguir são referentes a mais dois alunos participantes da Aula 1. A começar pelo Aluno 3, o qual, assim como o Aluno 1, teve uma participação oral durante a aula e sua fala foi analisada.

Quadro 7 a seguir corresponde a produção escrita do Aluno 3:

Figura 3: Tirinha utilizada como texto base para a produção escrita.



Copyright © 1999 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

5122

Quadro 7: Produção Escrita Aluno 3 (Aula 1).

Turma da Mônica em Cebolinha quer ficar forte

Em uma tarde de muito calor Cebolinha estava tentando caregar um peso de cademia por tanto tentar caregar o peso seu amigo Cascão chega = Cascão:

iai careca e Cebola responde:

iai me ajuda a caregar esse peso Cascão:

peso é comigo mesmo xiii Cebolinha não conseguir.

Em um outra tarde Cascão e Cebolinha foram tentar caregar o peso = Cascão:

meu amigo Cebola hoje nós conseguimos hoje eu tou tão confiante que troce até uma camera fotográfica Cebola:

não ela pleciso já alanjei um jeito.

O aluno 3 produz um título que vai muito além da descrição das ações dos personagens: “Turma da Mônica em: Cebolinha quer ficar forte”. Ao ler, na tirinha, que um dos personagens estava tentando carregar um peso, o aluno gerou um sentido possível: Ficar Forte. Sentido o qual está escrito no título da sua produção. O aluno 3 construiu esse título partindo dos já ditos, já que esse título “Turma da Mônica em...” faz parte das condições de produção dos quadrinhos da Turma da Mônica, e gerou

sentidos. O aluno inseriu o “seu” dizer numa cadeia de já ditos e o (re)significou indo além da superficialidade do texto.

Ao analisar a produção do Aluno 3 (Quadro 7), é possível perceber que esse aluno ultrapassa a superfície do texto. Como já anteriormente mencionado, isso ocorre já no título do texto, ele arrisca, mobiliza a memória. O personagem Cebolinha não quer apenas levantar um peso para tirar uma foto, ele quer ficar forte. Efeito de sentido possível dentro das condições de produção nas quais a tirinha foi lida e a narrativa produzida. Gerou efeitos de sentidos da contemporaneidade, atualização dos sentidos, trabalhou com a memória discursiva.

Na tirinha, o personagem Cascão já se encontra no primeiro quadrinho, o que é feito de maneira diferente pelo aluno, pois, na narrativa, ele aparece depois. O personagem Cebolinha pede ajuda para o amigo, “*iai me ajuda a carregar esse peso*” que tenta carregar e não consegue “*peso é comigo mesmo xiii Cebolinha não conseguir.*”, o que também não aparece nas imagens. Há, dessa forma, uma narrativa inicial, a qual foi feita pelo aluno para contextualizar a trama. O que aparece na tirinha é uma segunda tentativa de carregar o peso. Nesse ponto, podemos salientar que o texto imagético, assim como outra materialidade, é atravessado por discursos, os quais estão em sua grande maioria silenciados e podem se ditos de outra maneira, a depender de quem faz a leitura.

Nessa produção, verifiquei sinais de narrativa como “*Em uma tarde de muito calor*”; “*Em uma outra tarde*” Essa contextualização feita pelo aluno acontece antes das ações apresentadas na tirinha. Pude perceber que há uma passagem de tempo: “*Em uma outra tarde...*”. É nessa passagem que o aluno escreve sobre as imagens da tirinha. Para inserir a câmera fotográfica na sua narrativa, o aluno produziu a fala de um dos personagens: “*hoje nós conseguimos hoje tou tão confiante que trouxe até uma câmera fotográfica*”. O objetivo principal dos personagens não era a foto, sentido também possível, mas levantar o peso para ficar forte. Ao finalizar o texto com a fala de um dos personagens, “*não ela preciso já alanjei um jeito*”, o aluno deixa marcas de descrição da imagem. Caso esse texto seja lido, sem a presença da tirinha, o final, se tornaria “incompleto”, mas como a proposta é de construção de uma história com base na situação que acontece na tirinha, o aluno não está autorizado a dar um final diferente, apenas reproduzir o sentido que está legitimado.

Nesse caso, o Aluno 3, partindo da FD a qual está atrelado, produziu seu texto, dando-lhe sentido, se responsabilizando por ele. A tentativa de interdição do Professor 1

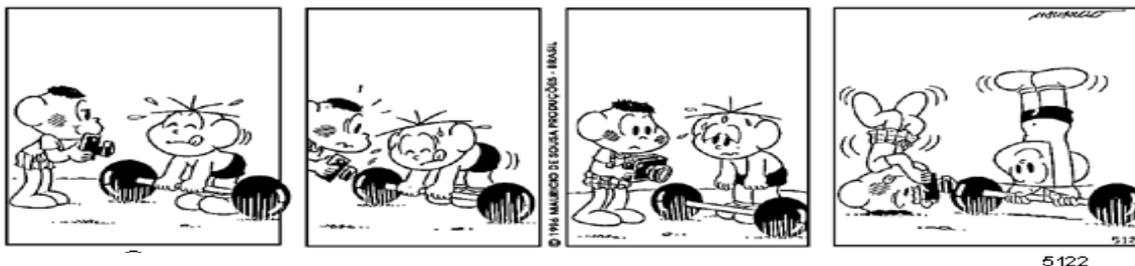
quando respondeu: “*Se ela é baseada na tirinha, os personagens que estão na tirinha é Cebolinha e Cascão, você acha que dá pra ter outros personagens ou fazer um outro texto de um personagem diferente?*” impediu que o aluno inserisse outros personagens na trama da sua narrativa. Ao analisar o texto do aluno, podemos perceber que não há outros personagens, apenas Cascão e Cebolinha. O que comprova os efeitos de sentido de interdição dos dizeres do Professor na produção escrita desse aluno.

O aluno compreendeu a tirinha e não apenas leu sua superfície, no intuito de buscar um sentido literal, superficial. Produziu um texto coerente, mesmo inserindo um contexto além do esperado. Essa passagem de tempo e contextualização que o Aluno 3 inseriu na sua narrativa apresentam as marcas de autoria desse aluno. Não houve a inserção de novos personagens, já que o sentido foi interditado pelo professor, mas o aluno deixou marcas de sua posição de autor do texto, de responsável pelos sentidos deste. Nesse caso, o aluno trabalhou com a memória e articulou os dizeres da formulação inicial.

Ainda que interditado pelo efeito do discurso professor, o aluno se contraindentificou com a FI a qual entende a língua como transparente e não levou em consideração apenas o aspecto formal do texto. É possível inferir, portanto, que esse aluno, tanto na fala como na sua produção escrita realizou as manobras discursivas do sujeito, configurando-o como mau sujeito (PÊCHEUX, 2009). E, nesse caso, assumiu a posição de autor do seu texto, mas não plenamente, pois não verifiquei inserção de outros personagens, sentido que o aluno poderia ter gerado, caso não tivesse sido interditado. Vale ressaltar que não estou utilizando a inserção de outros personagens como critério para construção plena da autoria, mas ao analisar o Recorte 6, é possível perceber que esse aluno, enquanto sujeito, questionou a possibilidade de fazer o textos com outros personagens, o que foi negado no dizer do Professor 1.

O Quadro 8 a seguir é referente à produção de mais um aluno que não participou oralmente da aula e, de acordo com as análises realizadas, foi além da descrição das ações apresentadas na imagens.

Figura 3: Tirinha utilizada como texto base para a produção escrita.



Quadro 8: Produção escrita feita pelo Aluno 5 (Aula 1).

Cebolinha e Cascão em um ideia

Cascão chamou Cebolinha e disse que tinha uma ideia:

Cebolinha: – Oi Cascão você quer ser famoso? mais como levantando peso e Cebolinha disse: então tá. Cebolinha então pegou o peso do pai dele.

e tentou levantar enquanto Cascão filmava com a camera de sua mãe que ele encontrou no porão mas Cebolinha não conseguia levantar o peso.

Mas Cascão teve uma ideia: Cebolinha: – Oi Cascão Cascão disse: – tenho uma ideia! e Cebolinha perguntou: qual? Eu filmo você de cabeça para baixo e você fica de cabeça para baixo no peso e assim foi que Cebolinha a fama teve por todas as revistas e nos desenhos na TV.

Podemos verificar que, o Aluno 5 assim como o aluno do exemplo analisado anteriormente, insere “seu” dizer, partindo da reformulação dos discursos que estão na superfície da tirinha. Há sinais de narrativa, pois o aluno não se ateuve à descrição das ações dos personagens. Cebolinha quer ficar famoso e por isso teve uma ideia “Levantar o peso”. O título de texto dá a ideia de suspense: os personagens tiveram uma ideia: Cebolinha quer ficar famoso e Cascão teve um ideia para ajudar o amigo, o que vai muito além de pegar o peso para tirar uma foto.

Há inserção de outro contexto, possível, o peso, que poderia ser de uma academia é do pai de um dos personagens. A câmera é inserida na trama de forma contextualizada: por ser antiga comparada às atuais diante da evolução tecnológica, condições de produção as quais o aluno faz parte, a câmera foi encontrada no porão da mãe de um dos personagens. A ideia de ficar famoso é retomada só no último parágrafo: com a ajuda do amigo, Cebolinha conseguiu ficar famoso em “todas as revistas e desenhos da TV”.

Tais aspectos (inserção de suspense, ideia de ficar famosa, contextualização do peso carregado e da câmera fotográfica, bem como final com a concretização da ideia

inicial) são indícios do estabelecimento de uma posição de autor. Posso afirmar, dessa forma, que esse aluno não apenas descreveu as ações dos personagens, mas narrou uma história e conseguiu fugir da superfície das imagens da tirinha. Produziu gestos de interpretação, trabalhou com a memória e, partindo da sua “história de leitura” gerou sentidos possíveis, assumindo, portanto, a autoria de seu texto.

No que diz respeito à inserção de novos personagens, é possível afirmar que os dizeres do Professor 1 produziu efeitos no processo de assunção de assunção da autoria do Aluno 4, pois esse aluno, embora tenha se contra-identificado com a conjuntura ideológica dominante tendo deixado marcas de autoria na sua narrativa, não inseriu novos personagens à trama.

As análises apresentadas comprovam que os dizeres do Professor 1 se apresentam como parte do Discurso Autoritário instaurado na escola, inserido na FI que entende a língua como transparente teve efeitos de sentidos de interdição as marcas de autoria desses alunos, pois ainda que alguns deles deixaram indícios de narrativa, como inserção de suspense ou um contexto diferenciado, não foi permitido aos alunos que inserissem novos personagens em suas narrativas. Dentro da conjuntura ideológica apresentada no Esquema 3, posso inferir a silêncio local (ORLANDI, 2007) foi instaurado o que produziu efeitos de interdição na assunção da autoria desses alunos.

5.2 AS MANOBRAS E SEUS EFEITOS - ANÁLISE DA AULA 2

Como já dito anteriormente, a presente pesquisa busca verificar o processo de assunção da autoria na escola. Com esse intuito, apresentei aos dois professores participantes a mesma tirinha para que pudessem preparar suas aulas. Nessa seção do trabalho, analisarei a aula do Professor 2, bem como as falas dos seus alunos e suas respectivas produções escritas, como feito na análise da aula do Professor 1.

Partindo da hipótese de que a escola não oferece condições para que os alunos se posicionem como autores dos seus textos por estar inserida numa FI que entende a língua como transparente, busco verificar os efeitos dos dizeres do Professor e sua possível (não) interdição na assunção da autoria dos alunos. Os dizeres do Professor 2 também foi analisado com base no Esquema 1.

A começar pelo enunciado da questão:

Recorte 9: Enunciado da questão proposta pelo Professor 2.

Lembrando de tudo que estudamos sobre produção textual, redija um texto narrativo a partir das cenas abaixo. Atenção para a pontuação, estrutura e características desse tipo de texto. Capriche!!

Ao analisar esse enunciado é possível verificar que o Professor 2 faz uma retomada do que foi realizado em sala “*Lembrando de tudo que estudamos sobre produção textual*”. O professor, nesse caso, faz uma chamada para que os alunos possam lembrar o que foi estudado sobre esse tipo de texto, trazendo à tona o conhecimento de mundo dos alunos. A preocupação com o aspecto formal do texto está presente nesse enunciado, pois o professor utilizou as palavras “*pontuação, estrutura e características desse tipo de texto*”. Verifiquei também que, embora o aspecto formal do texto narrativo esteja em destaque, (“*características, estrutura, pontuação*”), a partícula “*a partir das cenas abaixo*” indica um funcionamento discursivo que permite ao aluno extrapolar a superfície textual. O aluno deverá partir das cenas para criar o texto, mas na terá que ficar preso a ela.

Por entender que as condições de produção dessa atividade influenciam na assunção da autoria por parte dos alunos, vale aqui analisar como o Professor 2 conduziu sua aula até o momento da atividade escrita: Os alunos foram convidados a sentarem numa roda, no chão da sala e o professor começa cantando uma música a qual os alunos reconhecem como o sinal para que se posicionem em forma de círculo. O Recorte 9 a seguir corresponde a primeira fala do Professor 2:

Recorte 10: Dizeres do Professor 2.

Hoje é nosso trabalho avaliativo de redação. Vocês vão colocar a mão na massa. Vocês vão produzir. Só que a última produção a gente fez, agente observou... assistiu o quê?

Analisando o Recorte 10, é possível perceber que o Professor utilizou-se da tirinha apresentada para realizar a atividade avaliativa da disciplina Redação. Tratava-se, portanto de uma atividade na qual os alunos seriam avaliados e teriam uma nota. Tal aspecto faz com que a preocupação com o aspecto formal do texto seja ainda mais levada em consideração. A imagem que o aluno faz do professor, mais uma vez, não é um interlocutor real, a função dele será de ler e avaliar, corrigir as produções escritas dos alunos. A produção da narrativa se torna algo feito para ser avaliado.

Nesse recorte, é possível perceber, mais uma vez, que o Professor 2 retoma o que foi feito nas aulas anteriores com o intuito de fazer com que os alunos participem da aula de forma mais ativa, ao dizer. *“Só que a última produção a gente fez, a gente observou... assistiu o quê?”*. Os alunos, participativos, retomam o que foi feito na aula anterior e a partir disso, o professor começa a contar uma história de sua infância (em Anexo) para contextualizar a Turma da Mônica. Dessa forma, já dá indícios aos alunos de que a proposta da atividade é de narração de uma história.

Recorte 11: Dizeres do Professor 2.

Só que hoje a proposta vai ser diferente. Não vai ser a partir de um vídeo, vai ser a partir de uma imagem. Então, na produção de vocês, vocês vão estar observando a imagem e a partir dessa imagem, você vai fazer sua produção textual. Nós estudamos, até agora, três tipos de texto. Quais foram eles?

No Recorte 11, é possível perceber que os dizeres do Professor 2, embora sempre voltado para a utilização da metalinguagem, para o aspecto formal do texto, convida os alunos a fazerem suas produções, ao dizer: *“Então, na produção de vocês, vocês vão estar observando a imagem e a partir dessa imagem, você vai fazer sua produção textual”*, o professor apenas ofereceu a informação de que os alunos deveriam fazer as produções a partir da observação das imagens, deixando, portanto, uma abertura para que os alunos possam criar os “seus” textos, tomando como base os sentidos possíveis que as condições de leitura da tirinha oferecem. Nesse caso, o professor deu espaço para que os alunos criassem os seus textos e não apenas produzissem um mesmo texto. A utilização do pronome “seu” dá indícios de que o texto é dos alunos e eles são

responsáveis por ele, a tirinha serviria apenas como base. Levando-os a ocuparem a posição de autoria, colocando os alunos como “responsáveis” pela criação do texto.

No decorrer da aula, o professor retoma, sempre questionando os alunos, os aspectos dos tipos de texto: Descritivo e Dissertativo até chegar ao tipo Narrativo. O Recorte 12 a seguir corresponde ao momento da aula no qual o professor fala sobre o texto narrativo:

Recorte 12: Dizeres do Professor 2.

Narra, conta, não é? Quando a gente escuta uma história de Branca de Neve de Chapeuzinho Vermelho... a gente está ouvindo uma Narrativa. Então a proposta de hoje vai ser narrativa. Vocês vão estar produzindo a partir dessa imagem. E a imagem é muito interessante. É uma tirinha. Quem aqui não curte tirinha? Quem gosta?

Ao analisar o Recorte 12, percebi que o professor oferece exemplos de textos narrativos. Ao produzir o enunciado “*Quando a gente escuta uma história de Branca de Neve, de Chapeuzinho Vermelho*”, o professor gera possíveis sentidos que mexem com imaginário desses alunos, retomando já-ditos e acessando o arquivo de histórias infantis conhecidas, já que contação de histórias é parte do universo infantil. Contar uma história mexe com a imaginação dos alunos.

Além dos contos de fadas citados pelo professor, ao apresentar a imagem aos alunos, ele o faz, mais uma vez, convidando os alunos a fazerem parte daquela aula: “*Vocês vão estar produzindo a partir dessa imagem. E a imagem é muito interessante. É uma tirinha. Quem aqui não curte tirinha? Quem gosta?*”. Essa pergunta gerou sentidos diversos na sala. A maioria dos alunos disse gostar de tirinhas, outros não, os alunos se mostraram animados e curiosos em descobrir o que havia na tirinha e como contar essa história.

Recorte 13: Dizeres do Professor e Dizeres dos Alunos.

Professor 2: *Eu adorava a turma da Mônica, gosto muito da turma da Mônica e são esses os personagens da tirinha que a gente vai ver. Não todos, mas dois do sexo masculino, os dois principais. Cebolinha e Cascão. Quais são os quatro principais?*

Alunos e Professor 2: *Cebolinha, Cascão, Magali e Mônica.*

Professor 2: *Porém, eu só vou usar os dois do sexo masculino. Quais são?*

Alunos: *Cebolinha e Cascão.*

No Recorte 13, é possível verificar uma tentativa de controle dos possíveis sentidos gerados pelos alunos nessa atividade, fruto da inserção dos dizeres do Professor, como parte do discurso autoritário, na FI dominante a qual entende a língua como transparente. Todos os alunos devem produzir seus textos da mesma maneira, não há sentidos gerados, mas um sentido esperado.

Embora o Professor 2 tenha citado os quatro personagens principais da turma da Mônica, ele afirma no primeiro enunciado que os alunos utilizarão “*Não todos, mas dois do sexo masculino, os dois principais. Cebolinha e Cascão*”. E reafirma, no segundo enunciado “*Porém, eu só vou usar os dois do sexo masculino. Quais são?*”. Os alunos respondem à pergunta esperada pelo professor e confirmam a informação dada, verificada no discurso. Os alunos devem utilizar os personagens que aparecem na tirinha, embora a Turma da Mônica seja composta por mais dois personagens principais, do sexo feminino: Mônica e Magali.

Há, nesse caso, um desdobramento do professor, enquanto sujeito. A proposta é de uma narração, o aluno pode produzir um texto, mas não criar uma história. A utilização do pronome possessivo no Recorte 13 responsabiliza o aluno pelo texto, pela coerência, estrutura, pontuação, mas não pelos sentidos. A responsabilidade por aquilo que diz não é do aluno, pois cabe a ele apenas copiar, descrever as imagens que aparecem na tirinha. O aluno é responsável pela estrutura do texto, mas não é autorizado e se responsabilizar por “seu” dizer. O texto é seu, mas a inserção do dizer não, pois o sentido já está na tirinha e deve ser reproduzido. Por esse motivo que afirmo que autoria é silenciada.

Recorte 14: Dizeres do Professor 2.

Então vocês vão receber uma folha de produção com as imagens. Só que essa imagem sem som, sem fala. Só tem imagem. Aí você imagina, olha para aquela imagem e imagina “O que será que está acontecendo ali?” então, vocês vão fazer o texto a partir daquela imagem sem fala. E é até bom que não tenha fala, porque se tivesse fala, ia estar induzindo você a saber mais ou menos o que está acontecendo. Quando não tem fala, você pode... sua imaginação pode ir bem mais ampla, bem mais longe. E você vai colocar ali sua ideia, vai descrever o que está acontecendo naquela imagem ali, vai fazer uma narrativa, vai narrar o que está acontecendo ali, produzir seu texto narrativo.

Analisando o Recorte 14, é possível verificar que o Professor 2 leva em consideração o fato de que a tirinha não possui falas, o que dá a possibilidade de o aluno imaginar, criar o que o está acontecendo. Ao afirmar que, *“E é até bom que não tenha fala porque se tivesse fala, ia estar induzindo você a saber mais ou menos o que está acontecendo. Quando não tem fala, você pode... sua imaginação pode ir bem mais ampla, bem mais longe.* Utilizou a palavra “imaginação”, palavra-chave no universo infantil. Ofereceu, portanto uma abertura maior para que os alunos possam “usar a imaginação” e criar “seus” textos, partindo das condições de produção de leitura da tirinha. Nesse caso, a tirinha aparece como ponto de partida para a produção escrita dos alunos. A ausência de falas fornece a possibilidade de os alunos criarem as falas dos personagens, se responsabilizando pelo que escreveram.

A ausência de falas nessa tirinha oferece a possibilidade de o aluno imaginar o que está acontecendo, mas ainda assim, caberá ao aluno *“descrever o que está acontecendo naquela imagem ali, vai fazer uma narrativa, vai narrar o que está acontecendo ali, produzir seu texto narrativo”*. O aluno pode usar sua imaginação para criar as falas dos personagens, mas abertura para narrar os fatos é interdita, pois tem que ser feita descrevendo a tira. O aluno pode criar, mas é limitado.

Ainda que o Professor 2 se contra-identifique com FI dominante, “seus” dizeres se inserem no Discurso Autoritário, na tentativa de controle dos sentidos gerados pelos alunos, pois, apesar de ter sido verificada nos dizeres desse Professor uma abertura para que a imaginação fosse “bem mais longe”, cabe aqui questionar até que ponto o aluno pode usar sua imaginação já que deveria “descrever o que está acontecendo na tirinha”, observar a imagem e descrevê-la. Percebemos aqui, mais uma vez, o funcionamento discursivo das palavras descrição e narração. Descrever ações que estão na superficialidade de uma imagem é diferente de narrar uma história com base nessa imagem. A palavra “descrever”, nesse caso, funciona como tentativa de censura.

A ausência de falas fornece abertura para a polissemia, mas não é suficiente. Nos dizeres do Professor, percebemos que há uma contra-identificação desse sujeito com a FI dominante, mas os sentidos gerados pelos alunos ainda são controlados, interditados, pois ao aluno cabe descrever o que está acontecendo na imagem e utilizar apenas dois personagens (Cebolinha e Cascão), os quais aparecem na tirinha.

“Usar a imaginação” é algo muito comum no universo infantil. Crianças escrevem cartas, contam histórias, imaginam personagens, lugares e falas. A abertura para a imaginação dos alunos poderia possibilitar que o Discurso Polêmico fosse

instaurado, mas a despeito disso, a interdição ainda funciona tentando controlar os sentidos que serão produzidos pelos alunos. Perguntas como: “Como essa ideia de carregar o peso surgiu?; “Por que eles estão ali?”; “O que eles querem fazer?”; “Por que Cebolinha quer carregar um peso?”; “E se não der certo, quem pode ajudar?”; “Será o plano deu certo?”; “E se não deu? Como você acha que a história terminaria?”; “De onde surgiu essa câmera/esse barra de peso?”, poderiam aguçar a imaginação dos alunos, eles poderiam imaginar como e porque a história surgiu, e inserir outros personagens à trama. Tais perguntas, motivariam os alunos a trabalharem com a memória, trazendo ditos que fazem parte de suas histórias de leitura sobre a Turma da Mônica ou outros discursos possíveis que atravessam a tirinha. Feito isso, os alunos compreenderiam que há diferentes possíveis leituras para cada texto e, partindo de uma primeira formulação, articulariam seus dizeres, e criariam seus textos, assumindo a posição de autores.

Cabe aqui ressaltar, mais uma vez, que não estou defendendo sentidos quaisquer, mas a possibilidade de o aluno, partindo de dada FD, gerar sentidos possíveis, sentidos esses inseridos na cadeia dos já ditos. Tais sentidos seriam gerados a partir da compreensão da tirinha, do entendimento de que um sentido pode ser sempre outro e não da leitura literal, no nível inteligível (ORLANDI, 2002). O Professor 2 deu espaço para que o aluno se sentisse parte da construção dos sentidos do texto, mas a palavra “descrever” indicia a tentativa de controle desses sentidos. O aluno pode criar, mas nem tanto.

Na análise dessa aula, também utilizei falas produzidas pelos alunos, com base no mesmo critério apresentado no Esquema 2. Vejamos.

Recorte 15: Dizeres do Professor 2 e Dizeres dos alunos.

Professor 2: *Qual o segredo de um título bom?*

Aluno 8: *Você vê o que está acontecendo na imagem.*

Aluno 9: *Faz o título depois que fizer a história.*

Professor 2: *Isso... a dica da pró foi essa, não foi? Primeiro é interessante escrever **meu** texto. Após a escrita do **meu** texto, eu vou ver qual o título que combinaria. Muitas vezes uma frase que está no **meu** texto vai servir de título.*

No recorte 15, o Professor 2 fala sobre a estrutura do texto, e podemos perceber os efeitos de sentido do “seus” dizeres na falas de dois alunos, no momento da aula. Ao

perguntar sobre como se fazer um título, o Professor 2 obteve dois efeitos de sentido diferentes: 1) O controle dos sentidos; 2) A abertura para que o aluno possa se responsabilizar pelo seu texto.

No que diz respeito ao controle dos sentidos, podemos atrelar ao fato de o professor ter afirmado que os alunos deveriam que observar a imagem e descrever o que estava acontecendo nela. A resposta do Aluno 6 é o efeito de sentido gerado no aluno desse discurso. “*Você vê o que está acontecendo na imagem*”. Observa a imagem e faz seu título, faz seu texto. Mais uma vez, a tentativa de controle da polissemia presente nos dizeres do Professor gerou sentidos no aluno. Para atender às expectativas do professor, mediante a imagem (PÊCHEUX, 1997) que aluno faz de si e da posição que o professor enquanto detentor do saber em sala, o aluno respondeu levando em conta o que estava presente nos dizeres do Professor: descrever o que está acontecendo na imagem.

Nesse mesmo recorte, o Aluno 8 já se posiciona de forma diferente, para ele, efeito de sentido gerado da contra-identificação do professor com FI dominante. O aluno faz o seu título com base na “sua” história. A utilização a palavra “história”, nesse caso, foge ao aspecto formal do texto, trata-se de algo a ser contado, narrado e não apenas escrito de maneira formal. É possível perceber na fala do Professor 2, logo em seguida, que a resposta do aluno foi uma dica dada por ele em aulas anteriores. Como escrever o título do texto já havia sido discutido antes. Interessante ressaltar que, no dizer do aluno, há a palavra “história” (“Faz o título, depois que fizer a história”), o que dá indícios de que é algo a ser criado, narrado; na fala do professor, por seu curso, verifiquei a utilização da palavra “texto”, que dá indícios de uma preocupação com os aspectos formais. Dessa forma, as duas palavras “história” e “texto” funcionam discursivamente de forma diferente.

Recorte 16: Dizeres do Professor 2 e Dizeres dos alunos.

Professor 2: (...) *Como é minha introdução?*

Aluno 9: *Uma pincelada.*

Professor 2: *Uma pincelada de que?*

Aluno 9: *Do que eu vou falar.*

Professor 2: *Desenvolvimento?*

Alunos: (...)

Professor 2: *Vou estar desenvolvendo todo o meu texto. Colocar o que eu vou escrever ali. O que eu quero falar sobre aquele texto. E na conclusão?*

Alunos: *Encerrar o texto.*

Professor 2: *Nesse encerramento, eu posso fazer o que?*

Aluno 8: *Pode ser... por exemplo... três imagens. Aí só tem três imagens. Uma pra introdução e duas pra desenvolvimento. Aí você pode inventar o que foi na conclusão.*

Professor 2: *huummm*

Aluno 8: *Mas ter que ter alguma coisa que conclua.*

Professor 2: *Ok, como o próprio nome diz... vou concluir minha ideia, vou fechar a minha ideia. Ok, preparados para escrever?*

O Recorte 16 acima corresponde ao momento da aula em que o Professor 2 trata da estrutura do texto (Introdução, Desenvolvimento e Conclusão). Analisando esse recorte, verifiquei que os alunos reproduzem Os dizeres do Professor produzido em aulas anteriores, pois há sempre uma retomada do que foi feito anteriormente. Os alunos respondem às perguntas do professor, o qual retoma o que foi respondido pelos alunos, enfatizando o “seus” dizeres. O Professor 2 toma, com efeito, a posição daquele que controla os sentidos gerados na aula.

Quando o professor produz o seguinte enunciado: “*Vou estar desenvolvendo todo o meu texto. Colocar o que eu vou escrever ali. O que eu quero falar sobre aquele texto*”, esse enunciado gera possíveis sentidos nos alunos, pois, verifiquei que, ao mesmo tempo em que esse sujeito diz “meu texto”, gerando um efeito de responsabilidade pelo que diz, ele produz o seguinte enunciado “*O que eu quero falar sobre aquele texto*”. Esse enunciado pode gerar o sentido de entendimento do texto como algo já pronto, cabe ao aluno apenas falar sobre o texto. Embora o texto seja “meu”, não posso “falar” no texto, mas sobre ele. Diante da análise desse recorte, verifiquei o movimento desse professor dentro da conjuntura ideológica dominante, ora se identificando, ora se contra-identificando.

Ainda no Recorte 16, pude observar, no Dizer do Aluno 7, os efeitos desse movimento discursivo do Professor 2. Ao tentar explicar como se fazer uma Conclusão o aluno diz “*Pode ser... por exemplo... três imagens. Aí só tem três imagens. Uma pra introdução e duas pra desenvolvimento. Aí você pode inventar o que foi na conclusão.*” Nesse enunciado é possível verificar o movimento desse sujeito, ora levando em consideração o aspecto formal, a estrutura do texto delimitando a quantidade de imagens para a Introdução (apenas uma), duas para o Desenvolvimento fruto da

delimitação do texto em: um parágrafo para a Introdução, dois para o Desenvolvimento e um para a Conclusão. No momento da Conclusão, o aluno gera o sentido de abertura “*Você pode inventar o que foi na conclusão*”. Efeito de sentido gerado pelo Professor, o qual forneceu essa abertura quando afirmou que os alunos poderiam deixar “*a imaginação ir bem mais longe*”.

Há uma preocupação com o aspecto formal do texto, aspecto esse importante para o desencadeamento de ideias numa produção textual. Essa preocupação nos dizeres do Professor, ocupando a posição daquele que detém o conhecimento em sala, pode gerar sentidos de homogeneização, já que todos os alunos devem escrever da mesma forma, obedecendo apenas às regras da escrita. O quadro a seguir apresenta a análise dos dizeres dos alunos 7 e 8.

Quadro 9: Análise dos dizeres dos alunos – Aula 2.

	Falas produzidas	Análise
Aluno 8	1- <i>Você vê o que está acontecendo na imagem.</i>	Reproduz o sentido gerado pelo professor.
	2- <i>Pode ser... por exemplo... três imagens. Aí só tem três imagens. Uma pra introdução e duas pra desenvolvimento.</i>	Reproduz o sentido gerado pelo professor.
	3- <i>Aí você pode inventar o que foi na conclusão.</i>	Tenta romper com a FI dominante e gerar “seus” sentidos.
	4- <i>Mas tem que ter alguma coisa que conclua.</i>	Reproduz o sentido gerado pelo professor.
Aluno 9	5- <i>Uma pincelada.</i>	Reproduz o sentido gerado pelo professor.
	6- <i>Do que eu vou falar.</i>	Tentar romper com a FI dominante e gerar “seus” sentidos.
	7- <i>Faz o título depois que fizer a história.</i>	Tentar romper com a FI dominante e gerar “seus” sentidos.

De acordo com as análises apresentadas dos dizeres dos alunos, é possível perceber que a reprodução dos dizeres do Professor está atrelada a dois fatores: 1) Preocupação com os aspecto formal do texto (Falas 2 e 4); 2) Descrição superficial das imagens (Falas 1, 2 e 5). Essa preocupação com o aspecto formal do texto está presente

nos dizeres do Professor e produziu efeitos de interdição na assunção da autoria dos alunos. No que diz respeito às tentativas de rompimento com FI dominante (Falas 3, 6 e 7), verifiquei que as palavras “inventar” e “história” (em vez de texto), fornecem indícios de marcas de autoria na oralidade dos alunos, pois, **inventar uma história é diferente de escrever um texto**, principalmente para os alunos nas séries iniciais. Verifiquei também que o pronome “eu” (Fala 6) também pode ser considerado como marca de autoria, pois, nesse caso, **ele vai falar no texto e não sobre o texto**, como foi verificado nos dizeres do Professor (Recorte 12).

O quadro 10 a seguir apresenta os recortes dos dizeres do Professor 2.

Quadro 10: Recortes dos dizeres do Professor 2

Recortes dos dizeres do Professor 2	
Recorte 10	<i>Hoje é nosso trabalho avaliativo de redação. Vocês vão colocar a mão na massa. Vocês vão produzir. Só que a ultima produção a gente fez, agente observou... assistiu o que?</i>
Recorte 11	<i>Só que hoje a proposta vai ser diferente. Não vai ser a partir de um vídeo, vai ser a partir de uma imagem. Então, na produção de vocês, vocês vão estar observando a imagem e a partir dessa imagem, você vai fazer sua produção textual. Nós estudamos, até agora, três Nós estudamos até agora três tipos de texto. Quais foram eles?</i>
Recorte 12	<i>Narra, conta, não é? Quando a gente escuta uma história de Branca de Neve de Chapeuzinho Vermelho... a gente está ouvindo uma Narrativa. Então a proposta de hoje vai ser narrativa. Vocês vão estar produzindo a partir dessa imagem. E a imagem é muito interessante. É uma tirinha. Quem aqui não curte tirinha? Quem gosta?</i>
Recorte 13	<i>Eu adorava a turma da Mônica, gosto muito da turma da Mônica e são esses os personagens da tirinha que a gente vai ver. Não todos, mas dois do sexo masculino, os dois principais. Cebolinha e Cascão. Quais são os quatro principais?</i>
Recorte 13	<i>Cebolinha, Cascão, Magali e Mônica.</i>
Recorte 13	<i>Porém, eu só vou usar os dois do sexo masculino. Quais são?</i>
Recorte 14	<i>Então vocês vão receber uma folha de produção com as imagens. Só que essa imagem sem som, sem fala. Só tem imagem. Aí você imagina, olha para aquela imagem e imagina “O que será que está acontecendo ali?” então, vocês vão fazer o texto a partir daquela imagem sem fala. E é até bom que não tenha fala, porque se tivesse fala, ia estar induzindo você a saber mais ou menos o que está acontecendo. Quando não tem fala, você pode... sua imaginação pode ir bem mais ampla, bem mais longe. E você vai colocar ali sua ideia, vai descrever o que está acontecendo naquela imagem ali, vai fazer uma narrativa, vai narrar o que está acontecendo ali, produzir seu texto narrativo.</i>
Recorte 15	<i>Qual o segredo de um título bom?</i>
Recorte 15	<i>Isso... a dica da pró foi essa, não foi? Primeiro é interessante escrever meu texto. Após a escrita do meu texto, eu vou ver qual o título que combinaria. Muitas vezes uma frase que está no meu texto vai servir de título. Ok? Certo? Como é minha introdução?</i>

Recorte 16	<i>Uma pincelada de que?</i>
Recorte 16	<i>Desenvolvimento?</i>
Recorte 16	<i>Vou estar desenvolvendo todo o meu texto. Colocar o que eu vou escrever ali. O que eu quero falar sobre aquele texto. E na conclusão?</i>
Recorte 16	<i>Nesse encerramento, eu posso fazer o que?</i>
Recorte 16	<i>Huuumm</i>
Recorte 16	<i>Ok, como o próprio nome diz... vou concluir minha ideia, vou fechar a minha ideia. Ok, preparados para escrever?</i>

Diante das análises apresentadas percebi que na oralidade houve pouco efeito de interdição nos dizeres do Professor. Os alunos foram convidados a sentar numa roda e discutir sobre a atividade, mas essa discussão, no diz respeito à produção escrita foi recheada de indícios de tentativa de interdição, houve, dessa forma, um desdobramento do Professor 2. Na oralidade a autoria teve mais espaço, mas na escrita, houve uma tentativa de controle dos sentidos.

Verifiquei, portanto, que o Professor 2 realiza manobras discursivas (PÊCHEUX, 2009). Por vezes, se identifica com a ideologia dominante de controle e homogeneização dos sentidos quando, em “seus” dizeres enfatiza o aspecto formal e solicita que os alunos descrevam o que acontece na imagem, utilizem apenas os personagens Cascão e Cebolinha e falem **sobre** o texto e não falem **no** texto, e por outras, se contra-identifica com essa FI dominante, quando, em “seus” dizeres, verifiquei uma abertura para que os alunos usem a imaginação.

As palavras “descrever” e “narrar” (aqui entendida como processos discursivos) como, respectivamente, interdição e abertura para os gestos de interpretação e mobilização da memória e consequente assunção da autoria dos alunos. No caso desse professor, tais palavras funcionam discursivamente mediante as manobras que esse sujeito faz. Há efeitos de controle da polissemia dos sentidos quando, em “seus” dizeres, há a solicitação que os alunos descrevam o que está acontecendo na imagem e se contra-identifica com FI dominante quando “narrar a sua história” é solicitado.

Consoante Orlandi (2013), o “mecanismo de antecipação” “regula a argumentação, de tal forma que o sujeito dirá de um modo ou de outro, segundo o efeito que pensa produzir em seu ouvinte” (ORLANDI, 2013, p. 39). Dentro do jogo de Formações Imaginárias na escola, temos a posição do aluno e do professor, a imagem que o professor faz de si e do aluno no momento da aula e a imagem que o aluno faz de si e do professor no momento da aula e da produção escrita. Defendo, portanto, que diante dessa conjuntura, as manobras discursivas realizadas por esse professor podem

gerar sentidos de abertura para que os alunos possam também realizar esses movimentos e, em suas produções escritas, assumirem-se como autores dos seus textos. É que apresentarei na próxima seção.

5.2.1 Produções escritas e os efeitos de Interdição

Como feito nas análises da primeira aula, analisarei quatro produções textuais dos alunos referentes ao Professor 2. Vale aqui ressaltar que as duas primeiras produções (Quadros 10 e 11) são de alunos que não participaram oralmente da aula. Sendo as duas últimas (Quadros 12 e 13) referente a alunos que não participaram oralmente da aula. Cada aula analisada apresentou dados diferentes, efeitos de sentido diferentes. Dessa forma, as análises seguiram uma ordem diferente. Mas a escolha por analisar produções de alunos que participaram e não participaram oralmente da aula ainda se deve ao fato da verificação dos efeitos de sentido dos dizeres do Professor 2, produzem efeitos de sentido de (não)interdição na autoria dos alunos. A começar pelo efeito de interdição. Vejamos:

Figura 3: Tirinha utilizada como texto base para a produção escrita.



Copyright ©1999 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

5122

Quadro 11: Produção escrita do Aluno 6 (Aula 2).

A malhação de Cebolinha

Um dia Cascão e Cebolinha forão tirar uma foto malhando, mas Cebolinha não conseguiu levantar o peso e Cebolinha disse:

– Não consigo levantar o peso – disse Cebola.

Daí os dois tentaram ... tentaram e pensaram e chegaram a uma conclusão que não havia jeito mas continuaram a tentar levantar o peso daí começaram a ter ideias loucas.

Como puxar o peso com corda resistente mas daí veio a ideia de Cascão:

– Que tal viramos de cabeça pra baixo – disse Cascão.

– Boa ideia – disse Cebolinha.

E os dois viraram de cabeça para baixo e tiraram a foto.

Como realizei anteriormente, farei as análises a começar pelo título. Nesse caso, “A malhação de Cebolinha”. É possível verificar os efeitos de sentido de interdição da polissemia, presente nos dizeres do Professor. A preocupação com a descrição das imagens e a solicitação de utilizar-se apenas dos dois personagens presentes nas imagens, produziu esse efeito no aluno o qual gerou o sentido que estava na superfície da tirinha o qual corresponde às ações do personagem na tirinha.

Há poucos indícios de narrativa nessa produção, a começar por “*Um dia...*”, mas logo depois verifiquei a preocupação com a descrição das ações nas imagens. Embora o aluno tenha gerado o sentido “tirar uma foto malhando”, não há uma contextualização das ações, não há uma passagem de tempo, os personagens querem tirar uma foto, não há um motivo e não há inserção de outros personagens. Verifiquei que o aluno insere dizeres que vão além da descrição quando se trata das falas ou pensamentos dos personagens: “*Chegaram à conclusão que não havia jeito...*”; “*Começaram a ter ideias loucas. Como puxar o peso com corda resistente...*”. Mas, logo após, o final da produção se resume à descrição das imagens “*E os dois ficaram de cabeça para baixo e tiraram a foto*”.

Ao retomarmos os recortes analisados dos dizeres do Professor 2, mais especificamente o Recorte 10: “*é até bom que não tenha fala, porque se tivesse fala, ia estar induzindo você a saber mais ou menos o que está acontecendo. Quando não tem fala, você pode... sua imaginação pode ir bem mais ampla, bem mais longe.*”, podemos verificar que a ausência de falas é o aspecto que confere a abertura para a polissemia dos sentidos, nessa produção. Verifiquei, portanto efeitos desse discurso na produção desse aluno. Os únicos momentos em que o Aluno (6) inseriu discursos as quais vão além da descrição das ações são os referentes às falas dos personagens. No mais, o aluno se ateu à descrição da imagem, solicitação presente nos dizeres do Professor.

Mais uma vez, verifiquei que a palavra descrição presente nos dizeres do Professor, produziu efeito de interdição nos gestos de interpretação desse aluno, no trabalho com a memória para que pudesse atualizar os discursos e inserir o “seu” dizer na produção escrita. Para que esse efeito de sentido de interdição nos dizeres do Professor 2 seja verificado, analisarei mais uma produção.

Figura 3: Tirinha utilizada como texto base para a produção escrita.



Quadro 12: Produção escrita do Aluno 7 (Aula 2).

A força da inteligência

Cebolinha estava tentando levantar uma barra de peso quando Cascão chegou e disse:

– Cebolinha você já levantou a barra. Ele assustado disse:

– Tá muito pesada essa “bala” de peso Cascão: Cascão disse:

– Cebolinha você não levantou nem um pouquinho, só ta suando. Tenho planos falou Cebolinha:

– Vamos ficar de cabeça para baixo. E assim eles fizeram e o plano deu certo ai: Cascão tirou foto e postou no ZAP ZAP e no facebook. E teve milhares de curtidas

O título dessa produção “*A força da Inteligência*” é indício de abertura dos sentidos, da inserção do dizer desse aluno, enquanto autor, fruto da abertura que só vai acontecer no final da história, mas ao analisar a produção textual, verifiquei que, mais uma vez, a preocupação com a descrição das imagens prevalece. No início não há contextualização, marcas de narrativa, o aluno já começa o texto descrevendo o que acontece no primeiro quadrinho. “*Cebolinha estava tentando carregar uma barra de peso quando Cascão chega*”.

As falas dos personagens, no decorrer da produção, também se resumem à descrição das ações “*Tá muito pesada essa “bala” de peso Cascão...*”; “*Cebolinha você não levantou nem um pouquinho, só ta suando.*”. Mais uma vez, não há passagem de tempo, contextualização das ações, apenas descrição das imagens. Verifiquei que, embora o aluno tenha inserido as falas dos personagens, essas seguem a ordem nas quais as ações aparecem na tirinha. Cebolinha reclama que a barra está pesada, em seguida Cascão afirma que o amigo não carregou nada só está suando.

Apenas no final do texto, o aluno deixou marcas de narrativa, inseriu discursos, atualizando-os. “*Tenho planos falou Cebolinha:– Vamos ficar de cabeça para baixo. E assim eles fizeram e o plano deu certo ai: Cascão tirou foto e postou no ZAP ZAP e no*

facebook. E teve milhares de curtidas”. Para analisar tais indícios de autoria presentes nessa produção, retomarei o Recorte 12 no qual há Os dizeres do Professor e a fala de um dos alunos. Vejamos.

Recorte 14

Professor 2: (...) *E na conclusão?*

Alunos: *Encerrar o texto.*

Professor 2: *Nesse encerramento, eu posso fazer o quê?*

Aluno 8: *Pode ser... por exemplo... três imagens. Ai só tem três imagens. Uma pra introdução e duas pra desenvolvimento. Ai você pode inventar o que foi na conclusão.*

Professor 2: *huuuumm*

Aluno 8: *Mas ter que ter alguma coisa que conclua.*

Professor 2: *Ok, como o próprio nome diz... vou concluir minha ideia, vou fechar a minha ideia. Ok, preparados para escrever?*

A partir das análises realizadas desse recorte na seção anterior, é possível verificar a preocupação com o aspecto formal do texto, com a utilização da metalinguagem. A resposta desse aluno, nesse recorte, foi analisada como efeito de sentido dessa preocupação presente nos dizeres do Professor. No dizer do aluno, direcionar uma imagem a cada “parte” do texto, também fornece indícios da interdição do dizer, além da preocupação com o formal. Apenas na conclusão, há uma abertura para a polissemia, já que pode se inventada. Verifiquei efeitos desse recorte na produção do Aluno 7. As falas dos personagens, como mencionei, correspondem a cada quadrinho da tirinha e a conclusão foi inventada.

Tal efeito de controle, atrelado à preocupação com o formal do texto e descrição do texto verifiquei no final da produção escrita do aluno. A descrição das imagens é feita desde o início, sem contextualização e só no final, o aluno trabalha com a memória e atualiza os sentidos oriundos da FD pela qual o “seu” dizer é regido: “ZAP ZAP e *facebook*”. Apenas na conclusão, o aluno sentiu-se autorizado a gerar sentidos, já que essa poderia ser inventada por não estar atrelada a uma imagem a ser descrita. Um final inesperado foi criado, o aluno deixa marcas de sua autoria, mas mais uma vez, parcialmente, já que apenas a conclusão foi inventada, o que prevalece é a preocupação com o aspecto formal e o controle dos sentidos.

Ainda que, nos dizeres do Professor, não tenha sido verificada uma interdição do discurso do aluno quando afirmou que “*Ai você pode inventar o que foi na conclusão*”, a polissemia é controlada, pois além da explicação ter sido voltada para o aspecto formal, nos dizeres do Professor não verifiquei enunciados que incentivem o aluno a criar, inventar suas histórias desde o início da produção. Cada “parte” do texto apresenta características que devem ser seguidas e a descrição da tirinha serve como

sustentação para que a Introdução, o Desenvolvimento e Conclusão sejam feitas da forma tida como “correta”.

Criar a conclusão, o final da história, nesse caso, fornece uma abertura para que o aluno se coloque enquanto autor do seu texto, mas não suficiente, pois cabe ao aluno apenas descrever a imagem, que aparece como algo pronto e acabado e inventar um final, já que não há uma imagem exposta para ser descrita. Caso o aluno fosse motivado a criar desde o início, instauração do Discurso Polêmico poderia acontecer, pois o aluno perceberia que essa abertura acontece desde a leitura da tirinha, e não somente no final, na conclusão. A tirinha, nesse caso, serviria apenas como base para que não houvesse discursos quaisquer, mas uma articulação de discursos.

Ao analisar as produções escritas dos alunos 6 e 7, verifiquei efeitos de interdição do dizer, e assunção da autoria desses alunos oriundos dos dizeres do Professor. As manobras realizadas pelo Professor 2 produziu efeitos nas produções escritas dos alunos. É possível afirmar que os alunos, embora tenham sido verificados indícios de narrativa nessas duas produções, o que prevaleceu foi a produtividade, a descrição das imagens, já que a inserção do dizer desses alunos apenas foi observada atrelada a dois aspectos, os quais foram verificados, mediante as análises aqui realizadas: 1) Ausência de falas; 2) Abertura para criar uma conclusão. Sendo que a segunda foi verificada na fala de um aluno, mas não foi interditada pelos dizeres do Professor.

5.2.2 Produções escritas e os efeitos de abertura

Nessa seção, analisarei as produções escritas dos Alunos 8 e 9 referentes ao Professor 2. A escolha desses dois alunos se deve ao fato de os mesmos terem participado da aula e terem suas falas analisadas nos Recortes 11 e 12. Como feito anteriormente, analisarei os títulos das narrativas desses alunos e, posteriormente, as produções. Vale aqui ressaltar que busquei verificar os efeitos de sentido dos dizeres do Professor nas produções escritas e suas possíveis marcas de autoria.

Segue a produção escrita do Aluno 8 para análise:

Figura 3: Tirinha utilizada como texto base para a produção escrita.



Copyright ©1999 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

5122

Quadro13: Produção escrita do Aluno 8 (Aula 2).

A fórmula

Em um dia muito ensolarado, Cascão e Cebolinha inventam de fazer um vídeo no qual Cebolinha tenta entrar na revista dos mais fortes, pegando 50 quilos.

Depois de muito tempo tentando levantar esse peso, eles resolvem pedir ajuda do Franjinha:

- Franjinha!! Franginha me ajude.

- Calma me diga o que aconteceu.

- É que eu estava tentando entrar no livro dos recordes dos mais fortes mas não consigo porque estou um pouco falco.

- Tá certo vou ver o que eu posso fazer.

Mais tarde Franjinha foi ao campinho para ver se o Cebolinha ou o Cascão estavam lá mas não achou ninguém. Quando ele foi procurar na sorveteria lá estavam com Magali. Depois Cebolinha e Casção vam testar a nova fórmula que o Franjinha inventou.

Logo Cebolinha tomou a fórmula mas como sempre deu errado e em vez do Cebolinha ficar forte, ficou mais fraco do que já era. Ai Cascão teve a ideia de o Cebola ficar pendurado de Cabeça para baixo, e não é que deu certo, ele finalmente entrou no livro.

O Aluno 8 produziu seu título tomando como base a dica fornecida pelo professor, utilizou-se de uma palavra do texto para fazê-lo. Nesse caso, verifiquei os efeitos de sentido dos dizeres do Professor na produção desse aluno. Retomando o Recorte 11, é possível perceber que esse aluno, ao dizer que o título seria feito observando a imagem, reproduz o recorte dos dizeres do Professor no qual ele dá ênfase ao aspecto formal do texto *“Descrever o que está acontecendo na imagem”*. O professor forneceu uma dica, em aulas anteriores, a qual foi reproduzida pelo Aluno 8 *“Isso... a dica da pró foi essa, não foi? Primeiro é interessante escrever meu texto. Após a escrita do meu texto, eu vou ver qual o título que combinaria. Muitas vezes uma frase que está no meu texto vai servir de título(...)”*. O título do aluno é a reprodução dessa dica.

Ao analisar a produção escrita do Aluno 8, verifiquei que foi gerado outro possível sentido que a leitura da tirinha confere: O personagem Cebolinha quer entrar para a revista dos mais fortes. O aluno introduz a ideia do texto, faz um parágrafo referente à Introdução, dando uma “pincelada”, como o professor indicou e utilizou-se do saber “criar a conclusão” para construir seu texto. . Após essa “pincelada”, o aluno ultrapassa a leitura superficial da tirinha e insere outros personagens da Turma da Mônica na sua produção textual.

Há uma passagem de tempo e o aluno inseriu outro cenário na trama, uma sorveteria, onde os personagens Cebolinha e Cascão estão na companhia da personagem Magali. A inserção desse cenário e de outros personagens não comprometeu o desencadeamento das ideias do texto, já que o aluno buscou manter a ideia principal: Levantar o peso para entrar para livro dos mais fortes. A formulação inicial não foi apagada. O personagem Franjinha, inserido no início da trama, encontra Cebolinha e Cascão numa sorveteria, mas no final, a formulação inicial é retomada: os dois ficam de cabeça para baixo e tiram a foto.

Interessante notar que o aluno retoma a formulação inicial, não de forma superficialmente descritiva, mas contextualizada. O plano dá certo e Cebolinha entra para o livro dos recordes. É desse processo de inserção do dizer que estou tratando nesse trabalho. Como já afirmado, não há a defesa de um discurso qualquer, mas de uma abertura para os gestos de interpretação e trabalho de mobilização da memória do aluno para que os discursos possam ser articulados, atualizados e esse aluno possa se sentir como parte da produção dos sentidos e ainda que ilusoriamente como origem do dizer.

Nesse caso, é possível afirmar que o aluno em questão produziu gestos de interpretação e utilizou-se de discursos da sua história de leitura sobre a Turma da Mônica para produzir sua narrativa. Aqui chamo de narrativa, pois o aluno foi além da descrição das ações dos personagens, inseriu um contexto, um cenário diferente, outros personagens, outro cenário. Ultrapassou a leitura superficial da tirinha, mas voltou à formulação inicial tendo, portanto, trabalhado com a memória.

Ainda que tenha gerado possíveis sentidos já existentes sobre os personagens da trama, o aluno significou de forma a extrapolar a descrição da tirinha. É nesse processo que o sujeito se assume como autor. Na memória discursiva, a qual o aluno teve acesso, há ditos que foram por ele utilizados e (re)significados na sua narrativa. As manobras discursivas verificadas e analisadas nos dizeres do Professor 2 produziram no aluno esse efeito de abertura para que ele pudesse produzir seu texto, sentido-se parte da construção dos sentidos, ocupando a posição de autor.

A fim de confirmar que a leitura polissêmica gera condições para que o aluno produza gestos de interpretação, mobilize a memória e assuma a posição de autoria do seu texto, segue a produção escrita do Aluno 9 para análise:

Figura 3: Tirinha utilizada como texto base para a produção escrita.



Copyright ©1999 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

5122

Quadro 14: Produção escrita do Aluno 9 (Aula 2)

Turma da monica em Sebolinha apaixonado

Numa tarde ensolarada, Mônica e Magali estavam procurando Cascão e Cebolinha, o que eles devem estar aprontando agora, vamos...

Cebolinha!!! Cascão!! Gritaram as meninas e sem parar continuaram, até que uma hora avistaram os dois e para não serem vistas se esconderam atrás de um arbusto.

–Vai Cebolinha, você consegue, disse Cascão.

– Obrigada, falou Cebolinha. De repente as meninas saíram do arbusto e perguntaram:

– O que vocês estão aprontando? Cebolinha logo respondeu:

– Nada! Nada! E foi para sua casa, com vergonha.

Depois de um tempo elas perguntaram à Cascão:

– O que foi que aconteceu?

– É que Cebolinha gosta de você Mônica, e ele acha que só levantando essa barra ele ia ser homem de verdade para namorá-la. Quando Mônica soube foi direto na casa de Cebolinha e disse:

– Cebolinha eu já sei de tudo, não precisa malhar, eu gosto de você do jeito que é, quando ela disse isso o semblante dele mudou e viveram sempre felizes.

Fim!!

Verifiquei que o Aluno 9 insere novos dizeres já no título de sua produção: *Turma da Mônica em: Cebolinha apaixonado*. Esse título fornece indícios de abertura para a polissemia dos sentidos, a qual aqui defendo que cria condições para que o aluno assuma a posição de autoria. Cebolinha não está apenas carregando um peso, não está malhando, ele está apaixonado. Partindo dos já-ditos acerca da Turma da Mônica, os quais fazem parte da sua história de leitura, o aluno retomou tais ditos e (re)significou, trabalhou, portanto, com a memória.

O Aluno 9 também inseriu outros personagens da Turma da Mônica. As marcas linguísticas presentes nessa produção textual deixa indícios de que, para que a formulação inicial não tivesse sido apagada, esquecida, para que a fuga dos sentidos

possíveis que a leitura da tirinha confere não ocorra, as cenas são assistidas pelas duas personagens inseridas na narrativa. O objetivo do personagem Cebolinha não era ficar forte, nem tirar foto para entrar para livro dos mais fortes, mas conquistar Mônica.

As ações que aparecem na tirinha não são descritas pelo aluno, as duas personagens inseridas, aparecem e interrompem as ações, dando origem a outro contexto. O personagem Cebolinha sai, envergonhado e Cascão explica para as personagens o que estava acontecendo. É nesse momento que a ideia inicial é retomada, mas (re)significada. A câmera não é utilizada, mesmo aparecendo nas imagens, Cebolinha não quer ficar forte, a foto não é o instrumento principal para conseguir algo. Cebolinha quer parecer mais homem para conquistar Mônica.

O final da narrativa criado pelo aluno é fruto da FD a qual ele está atrelado. Foi criada uma história de amor entre dois dos personagens, a retomada de já-ditos referentes aos contos de fadas (presentes nos dizeres do Professor no momento das instruções), o que pode ser confirmado pelo uso da expressão: *e viveram sempre felizes*. O aluno acessou a memória e, na produção de sentidos recuperou já ditos dos contos de fada para compor o texto.

Não verifiquei descrição descontextualizada das ações dos personagens presentes na superfície da tirinha. A tirinha serve apenas como base para que o aluno produzisse o seu texto. O aluno não se ateve à interpretação, mas compreendeu a tirinha e resgatou, dos discursos que a atravessam, aqueles que fazem parte de dada FD, a qual o aluno se identifica e realizou o processo de (re)significação desses efeitos de sentido dentro das condições de produção dadas. É possível inferir que esse aluno rompe com FI dominante e se assume como autor do seu texto, gerando outros possíveis sentidos que estão na exterioridade da tirinha apresentada como base para a narrativa.

Ao analisar a produção desse aluno, é possível verificar o que defendo no decorrer desse trabalho, é possível haver heterogeneidade se sentidos, sem que haja a defesa de sentidos quaisquer. Nesse caso, a autoria não foi silenciada, pois o aluno, além de se responsabilizar pelos sentidos do texto, por ter atravessado a barreira da leitura superficial da tirinha, produziu um texto coerente. O aluno, se posicionando como autor, nesse caso é marcado pelo exterior, pela ideologia. Busca já-ditos que estão na sua memória e insere o “seus” dizeres, sentindo-se, ainda que ilusoriamente dono e origem do dizer.

Defendo que as manobras discursivas do Professor 2 gerou efeitos de (não) interdição na autoria dos alunos. Nesse caso, ainda que o Professor tenha solicitado que

os alunos utilizassem apenas os personagens que aparecem na tirinha e observassem as imagens para descrevê-las, na tentativa de controle dos sentidos gerados pelos alunos, a manobra discursiva de contra-identificação com a FI dominante gerou nos alunos efeitos de abertura para (re)significar. Os alunos criaram textos que foram muito além da superfície da tirinha.

Diante dessas análises, é possível inferir que o discurso no Professor 2, em relação ao Professor 1, gerou efeitos de pouca interdição nesses alunos os quais sentiram a possibilidade de criar seus textos e assumirem-se como autores de suas produções. As condições criadas no momento da produção, através dos dizeres do Professor, conferiram ao aluno a leitura polissêmica da tirinha. Os alunos geraram sentidos possíveis, partindo dos já-ditos sobre os personagens da Turma da Mônica e outros discursos possíveis que atravessam a tirinha e criaram “seus” textos. É importante ressaltar aqui que Os dizeres do Professor com as orientações sobre como elaborar o texto também foi observado nas produções escritas e orais dos alunos, conforme já apresentado e analisado (Recorte 13). No entanto, tais alunos conseguiram ultrapassar a pura e simples descrição de imagens e ir além da superfície textual/imagética.

Para AD, o sujeito se posiciona como autor quando o que diz faz sentido por se inserir no interdiscurso, partindo dos já-ditos, dentro da memória discursiva os alunos, interpelados pela ideologia, sob os esquecimentos nº 1 e 2 (PÊCHEUX, 1999), os alunos realizaram suas produções escritas assumindo a posição de autores dos seus textos, se responsabilizando por seus escritos, sua unidade e coerência.

5.3 O DIZER E O PODER DIZER – INTERPRETANDO OS DISCURSOS DOS PROFESSORES

A presente pesquisa pretende analisar os efeitos de sentido dos dizeres do Professor na (não) assunção da autoria dos alunos. Apesar de a pesquisa estar voltada para a assunção da autoria do aluno, julgo aqui importante contextualizar os professores, no que diz respeito à formação e atuação profissional. Já que entendo que o sujeito é o sujeito do discurso, por esse motivo, ocupa posições e “seus” discursos são produzidos dentro de uma cadeia de já-ditos, resgatados na memória e da história.

O Professor 1 é formado em Pedagogia pela Universidade Estadual de Feira de Santana e possui 11 anos de experiência. Tendo começado em turmas de Educação Infantil e desde 2011, atua no Ensino no Ensino Fundamental. Atua como professor na escola onde realizei a pesquisa há 6 anos, tendo iniciado a atuação com turmas da Educação Infantil e hoje atua em turmas Ensino Fundamental I. Foi coordenador de uma escola particular num município do interior da Bahia por 5 anos.

O Professor 2, por seu curso, também é formado em Pedagogia pela Universidade Estadual de Feira de Santana e possui cerca de 15 anos de experiência na área, atuando hoje no Ensino Fundamental I, na escola onde realizei a pesquisa por 3 anos. Antes de começar a sua atuação na escola do SESC, atuava numa escola particular da cidade em turmas de 5º ano, já ensinou Língua Portuguesa no programa de Educação para Jovens e Adultos, numa cidade do interior da Bahia. Hoje, está concluindo pós-graduação em Gestão de Processos Educacionais e Coordenação Pedagógica.

Para análise de tentativa de interdição da polissemia dos sentidos, dentro da conjuntura ideológica apresentada no Esquema 1, busquei verificar marcas no discurso dos professores, seguindo os seguintes critérios:

- 1) Preocupação com o aspecto formal do texto;
- 2) Solicitação de apenas descrição das imagens na tirinha.

Para as análises das marcas de autoria ou de interdição, fruto dos efeitos de sentido gerados pelos dizeres do Professor, nas produções escritas dos alunos utilizei os seguintes critérios:

1. Descrição das ações apresentadas nas imagens da tirinha;
2. Passagem de tempo / Inserção de outro cenário;
3. Inserção de outros personagens.

Quadro 15: Dizeres dos professores e seus efeitos na assunção da autoria dos alunos: Comparação.

	Atuação do sujeito-professor	Movimento dos Sujeitos-alunos nas produções analisadas
Professor 1	Sujeito da FI dominante – Houve Interdição.	Limitado.
Professor 2	Sujeito se contra-identifica com FI dominante – Houve pouca interdição.	Aberto.

Ao analisar a atuação dos dois professores, enquanto sujeitos inseridos na conjuntura ideológica da escola (Esquema 1), verifiquei que o movimento realizado pelo Professor 2 gera sentidos nas produções escritas dos alunos, tanto de interdição como de abertura para a polissemia e consequente assunção da autoria por esses alunos.

Diante das análises dos dizeres do Professor 1 aqui realizadas, comprovam que esse professor se insere na FI dominante, o que o configura como Sujeito dessa FI. Tal manobra produziu efeitos de interdição e censura dos os possíveis sentidos gerados pelos alunos, instaurando o silêncio local (ORLANDI, 2007). Os dizeres desse Professor se configuram como parte do Discurso Autoritário presente na escola, no qual há um locutor que controla os sentidos gerados na atividade discursiva. A ênfase dada ao aspecto formal do texto, bem como a tentativa de controlar os sentidos gerados pelo Aluno 3 (Recorte 6) não deram espaço para a leitura polissêmica em sala.

Nas produções escritas dos alunos referentes ao Professor 1, verifiquei efeitos dessa interdição, os alunos produziram seus textos presos à materialidade ofertada: a tirinha e apenas descreveram-na, já que o texto é visto como algo pronto e acabado. Não houve uma abertura para leitura além da superficialidade, portanto, os alunos não se assumiram plenamente como autores, já que não lhes foi permitido a participação na construção dos sentidos do texto, mesmo aqueles que apresentaram resistência na fala, pois alguns sentidos foram censurados.

O Professor 2, por seu curso, se contra-identifica com FI dominante, realiza uma manobra discursiva, enquanto sujeito. Oferece, portanto uma abertura maior para instauração do Discurso Polêmico (ORLANDI, 1996) em sala, o que abre espaço para a polissemia dos sentidos, ainda que tenham sido verificadas algumas marcas de tentativa de interdição em “seus” dizeres. Foi nesse movimento de interdição – não interdição,

dizer e poder dizer, que verifiquei que esse professor se contra-identificou com a FI dominante, configurando-o como a mau sujeito (PÊCHEUX, 2009).

A manobra discursiva de contra-identificação realizada pelo Professor 2 permitiu aos alunos que lessem a tirinha além da superficialidade e se sentissem parte da construção dos sentidos dos seus textos, pudessem assumir a autoria de suas produções. As marcas de autoria presentes em suas produções partem das FDs as quais estão atrelados, partem de já-ditos, inseridos no interdiscurso os quais foram (re)significados.

Diante das análises realizadas, é possível comprovar que os dizeres produzidos pelo Professor 1, ao se identificar com FI dominante de língua como transparente e controle da polissemia, gerou efeitos de sentido de interdição dos gestos de interpretação e mobilização da memória. As manobras discursivas realizadas pelo sujeito 2 (Professor 2), o fizeram produzir discursos os quais geraram efeitos de interdição, mas também de uma abertura maior para a polissemia. Com efeito, os alunos sentiram-se parte da produção dos sentidos, trabalharam com a memória e inseriram os “seus” dizeres em seus textos.

Vale ressaltar, como já afirmado, que ter o conhecimento sobre a metalinguagem (termo “texto narrativo”) é importante para o professor, mas o problema habita na ênfase dada a esse termo, o que tomado como um dos indícios de tentativa de controle da polissemia e foi verificado nos dizeres dos dois Professores.

6 PALAVRAS FINAIS

*Batuque é um privilégio
Ninguém aprende samba no colégio
Sambar é chorar de alegria
É sorrir de nostalgia
Dentro da melodia
(Feitio de Oração - Noel Rosa)*

As inquietações que trabalhar com sujeito e autoria provocam me levaram a realizar essa pesquisa. Desde compreender como se dá o processo de assumir-se como autor de um dizer até verificar e analisar como esse processo acontece no ambiente escolar passando pela interdição, pelos dizeres de outro modo, pela leitura polissêmica (não) interdita e pelas manobras discursivas dos sujeitos, dentro do processo discursivo, me propus a discutir como o aluno pode se sentir responsável por “seu” dizer e não apenas responsabilizado pela estrutura do texto e pela dita “incapacidade interpretativa”.

Apresentei que a autoria é uma das posições ocupadas pelo sujeito, dentro da atividade discursiva. É nessa função que o sujeito se sente responsável pelo que diz, sente uma ilusória liberdade de trabalhar com a memória, aqui entendida como social, de “escolher” e articular o que dizer e como dizer; ilusória por ser, paradoxalmente nessa função que o sujeito continua sendo marcado, determinado pelo exterior, pela ideologia que o domina. O dizer só faz sentido por estar inserido numa cadeia de já-ditos, no interdiscurso. O que não significa que há apenas reproduções. Marcados pela ideologia, os sujeitos produzem discursos diversos, retomando já-ditos para reafirmá-los ou contradizê-los. Dessa forma, diversos efeitos de sentido são produzidos por diversos sujeitos. O sujeito é variável, muda de acordo com a posição ocupada.

Por se tratar de um Aparelho Ideológico do Estado, a escola reproduz uma tendência de homogeneização dos sentidos. É como se tudo que o aluno, enquanto sujeito, vivencia fora dos muros da escola, se todas as FDs que estão em constante conflito, fossem desconsideradas. É como se houvesse apenas um sentido, como se todos os sujeitos, no ambiente escolar, fossem interpelados pela mesma ideologia.

Nesse jogo que envolve a ideologia dominante e as não dominantes está o aluno. Para que o aluno se posicione como autor é preciso que ela tenha voz. É preciso que ele se sinta como parte da produção dos sentidos em sala. Se a polissemia dos sentidos é controlada, o aluno não consegue trabalhar com a memória, não consegue se sentir responsável pelo dizer. Memória interdita, autoria silenciada.

Essa tentativa de homogeneização dos sentidos é fruto da conjuntura ideológica dominante na escola. Vimos, na presente pesquisa, que Os dizeres do Professor, quando se identifica com FI dominante de língua como transparente e com a ideia de que existe um sentido único, produz efeitos de interdição na autoria dos alunos. O professor ocupa a posição daquele que é autorizado a ler e gerar um sentido único aos textos, ao aluno cabe apenas copiar esse sentido. Quando, nos dizeres do Professor há indícios de questionamento e até desidentificação com essa ideologia dominante, efeitos de abertura são gerados e os alunos, enquanto autores nos surpreendem principalmente os que estão nas séries iniciais, já que é nas séries iniciais que a imaginação está a todo vapor.

Por se tratar de uma produção escrita com base numa tirinha sem falas, defendi que o processo de narrar uma história com base nas imagens da tirinha é muito diferente de apenas descrever, de forma superficial, as ações dos personagens presentes. Busquei, portanto, verificar e analisar indícios de tentativa de interdição nos discursos dos professores e seus possíveis efeitos na assunção da autoria dos alunos, levando em consideração o funcionamento de dois processos discursivos: **narração e descrição**, no discurso dos professores, bem como seus efeitos nos dizeres e produções escritas dos alunos.

No caso da pesquisa aqui realizada verifiquei que o Professor 1 se identifica com a FI dominante e que essa identificação gerou efeitos de sentido de interdição na autoria dos alunos. O Professor 2, por seu curso, realizou uma manobra de contra-identificação com essa FI, questionando a noção de língua como transparente e sentidos prontos, abrindo espaço para que seus alunos soltassem suas imaginações. Apesar disso, verifiquei uma “traição” desse professor, quando solicitou que os alunos descrevessem o que estava na tirinha, por esse motivo, afirmo que a autoria na escola ainda está voltada para a reprodução.

No que tange à análise dos dizeres dos alunos, verifiquei indícios de tentativa de assunção da autoria por parte deles, nas duas aulas observadas e analisadas. Verifiquei

tentativas de interdição nos dizeres do Professor 1, no que diz respeito à assunção da autoria na fala, quando o Aluno 3, na tentativa de inserir o “seus” dizeres, questionou se a produção teria de ser feita apenas com Cascão e Cebolinha, tentativa que foi negada nos dizeres do Professor. Tais efeitos de interdição foram verificados em falas de outros alunos (Alunos 1 e 2), nas quais verifiquei uma preocupação com o aspecto formal do texto, o que aponta indícios de que o texto é visto como algo pronto e acabado, que já possui um sentido pronto, o qual deve ser copiado obedecendo à estrutura do texto.

Em relação ao Professor 2, na oralidade houve uma abertura maior para a polissemia dos sentidos, quando, nos dizeres do Professor houve espaço para que os alunos participassem da aula, trazendo à tona o conhecimento de mundo dos alunos, deixando-os ter voz, participar da produção dos sentidos. Em contrapartida, verifiquei um desdobramento desse professor, no que diz respeito à produção escrita, pois, em “seus” dizeres, foi verificada uma preocupação com o aspecto formal do texto, bem como verifiquei a palavras “descrever” e as partículas “escrever **sobre o texto**” e **não no texto** funcionando discursivamente como tentativa de controle dos sentidos, além da tentativa de controlar os sentidos ao solicitar que a utilização apenas dos dois personagens que aparecem na tirinha. Nesse caso, posso concluir que, na escrita, houve uma tentativa maior de controle da autoria, fruto da FI dominante que entende o texto como algo pronto e acabado.

Verifiquei, portanto, com base nas análises realizadas que os alunos não construíram plenamente a autoria. Para a AD, base teórica desse trabalho, o sujeito ocupa a posição de autor quando se responsabiliza por “seu” dizer, trabalhando com a memória e articulando discursos, dando-lhes (re)significações. Para que o aluno possa trabalhar com a memória, é necessário que produza gestos de interpretação, dessa forma, o aluno sente-se parte da produção de sentidos e é autorizado a resgatar os “seus”. Nesse processo de resgate e articulação, o sujeito, ilusoriamente se sente responsável pelo que diz, mas a preocupação com o aspecto formal do texto, verificada no discurso dos dois professores, interditou a polissemia dos sentidos. Vale ressaltar, como já afirmado, que ter o conhecimento sobre a metalinguagem (termo “texto narrativo”) é importante para o professor, mas o problema habita na ênfase dada a esse termo. Tal ênfase foi utilizada como critério para análise da tentativa de controle dos sentidos, o que foi verificado nos dizeres dos dois Professores.

Cabe também ao autor a responsabilidade pela coerência, coesão e unidade do texto é nesse aspecto que afirmo que a autoria foi silenciada. O aluno apenas é responsabilizado pelos aspectos formais, estruturais do texto, mas não é autorizado a se responsabilizar pela produção dos sentidos, já que a leitura polissêmica não é motivada, o Discurso Autoritário se instaura e há apenas um sentido a ser copiado. A autoria é um processo ilusório de sentir-se dono do dizer, mas o aluno é apenas responsabilizado pela estrutura e pelo possível erro.

No decorrer da pesquisa, me propus a discutir a autoria sob tais perspectivas:

- 4) Sua relação com a leitura polissêmica;
- 5) Sua relação com o texto;
- 6) Sua relação com a interdição dos sentidos.

Diante das análises apresentadas e dos dados levantados posso concluir que a autoria foi silenciada, pois verifiquei que:

- 1) A leitura polissêmica não foi motivada;
- 2) O texto não foi visto como heterogêneo atravessado por diversos discursos;
- 3) Houve, por conseguinte, tentativa de interdição no discurso dos professores.

Para a AD, o texto é atravessado por diversos discursos e produz efeitos de sentidos diversos que variam de acordo com quem lê e em que condições de produção essa leitura acontece. Quando o texto é visto como produto pronto e acabado, como se já houvesse um sentido pré-estabelecido, a leitura polissêmica não acontece. O discurso autoritário se instaura e o aluno não se sente responsável pelo dizer. Os dizeres do Professor, quando inserido nessa conjuntura ideológica, produz efeitos de interdição da autoria dos alunos. E foi o que verifiquei nessa pesquisa.

Ainda que alunos tenham apresentado tentativas de assunção da autoria, “fugindo à regra”, inserido “seus” discursos em seus textos, houve tentativa de interdição. Afirmo, portanto que a autoria foi silenciada. Silenciada porque a preocupação com aspecto formal do texto e a tentativa de homogeneização dos sentidos interditaram os discursos produzidos pelos alunos.

Assim como o aluno, a escola também desautoriza o professor no que diz respeito à produção de sentidos em sala: falta material, falta tempo e sobram conteúdos. Assim, a reprodução de apenas um sentido acontece. Como afirma Pfeiffer (1995), “o problema é ideológico e não metodológico” (PFEIFFER, 1995, p. 130). Sendo assim, novas metodologias e correntes de ensino não vão adiantar se ainda estivermos presos à FI dominante que entende língua como transparente e defende que há apenas um sentido único a ser reproduzido: aquele gerado pelos autores renomados e que estão presentes nos livros didáticos. Dessa forma, não apenas os alunos ocupam lugar de escreventes e não de intérpretes, os professores também.

Na escola, as diversas FDs estão em constante conflito, cada aluno, cada sujeito, traz consigo discursos oriundos dessas FDs e não devem ser censurados. Trata-se, portanto, de criar condições para que os alunos possam produzir gestos de interpretação, pois como já afirmei, não há como mobilizar a memória sem produzir gestos de interpretação. É na escola que o aluno deve ser motivado a produzir sentidos e não apenas a copiar um sentido em seus textos. A dita “incapacidade interpretativa” pode ser indício de uma tentativa de questionamento ou de rompimento com a FI dominante, o que é interdito e visto como um “erro a ser corrigido”. O aluno que “foge à regra” pode ser um “mau sujeito” (PÊCHEUX, 2009) e não um mau aluno, um aluno incapaz de interpretar. Na verdade, esse aluno não gerou o sentido esperado, legitimado, mas pode ter gerado um dos sentidos possíveis. Eis a diferença.

O que pretendi aqui, portanto foi refletir sobre o processo de geração de sentidos por parte de alunos na escola e objetivei com essa pesquisa, fornecer elementos que possam auxiliar na reflexão desse tema por parte de pesquisadores e professores.

A autoria não deve ser restringida aos cânones literários. A leitura polissêmica é o que cria condições para que os diversos discursos que atravessam os textos possam emergir, para que o discurso polêmico seja instaurado, para que o aluno produza gestos de interpretação e possa se sentir não só autorizado, mas motivado a, mobilizar a memória, articular os discursos e inserir o “seus” dizeres no texto, a se tornar e se sentir autor dos seus textos. Enquanto os sentidos forem interditos em sala, a autoria, na escola, será restrita aos bilhetes, cartas e recadinhos nas portas dos sanitários, nos muros da escola. Para além dos muros, há discursos, há ideologias que interpelam os alunos, fazendo deles sujeitos passíveis de interpretação, fazendo dos sentidos diversos e dos

textos heterogêneos. Principalmente o universo infantil, sempre recheado dos mais diversos e surpreendentes discursos. A escola não deve estar alheia a isso.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de estado: Nota sobre os aparelhos ideológicos de estado**. 3 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

CORACINI, Maria José Faria. A produção textual na sala e a identidade do autor. In: CORACINI, Maria José Faria (org). **Interpretação, autoria e legitimação no livro didático**. Campinas – SP: Pontes, 2011.

DAVALLON, Jean. A imagem, uma arte da memória? In: ACHARD, Pierre. NUNES, José Horta. **Papel da memória**. Campinas: Pontes, 1999. p.23-32.

HEINE, Palmira Virginia Bahia. **Leitura, texto e sentido no livro didático de língua portuguesa: uma perspectiva discursiva**. Intersecções (Jundiaí), v. 08, p. 203, 2012.

IAMAMOTO, Elisângela Nascimento, **Sujeito e Sentido nas produções textuais das series iniciais do Ensino Fundamental: o que quer, o que pode essa escrita?** 2009. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP.

INDURSKY, Freda. **Memória, interdiscurso: limites e contrastes**. (Texto xerocopiado apresentado no IV Seminário de Pesquisa em Análise de Discurso, evento realizado na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, em Vitória da Conquista, Bahia, junho de 2009).

FOUCAULT, Michel. O que é um autor? In: **Ditos e escritos III** - Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. p. 264-298.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 5 ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

_____, O que é um autor? In: MOTTA, Manoel Barros (Org.) **Estética: leitura e pintura, música e cinema**. Tradução de Inês Autran Dourado Barbosa. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009a.

LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy. Texto e autoria. In: ORLANDI, Eni P., e LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy (orgs.). **Discurso e textualidade**. Campinas: Pontes, 2006. p.81- 103.

MITTMANN, Solange. Texto imagético e autoria. In: INDURSKY, F.; MITTMANN, S.; LEANDRO FERREIRA, M.C.. (Org.). **Memória e história na-da Análise do Discurso**. Campinas: Mercado de Letras, 2011, v. 1, p. 91-104.

MUSSALIM, Fernanda. Análise do discurso In: MUSSALIM, Fernanda & BENTES, Anna Christina (org.). **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras**. Vol. II, 3.ed. São Paulo: Cortez, 2003. Cap. 1, p. 13-52.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Segmentar ou recortar. Lingüística: Questões e Controvérsias**, Centro de Ciências Humanas e Letras das Faculdades Integradas de Uberaba. Série de Estudos n. 10, p. 9-27, 1984.

_____, Eni Puccinelli. Silêncio e implícito: produzindo a monofonia. In: GUIMARÃES, e. (org). **História e sentido na linguagem**. Campinas – SP: Pontes, 1989.

_____, Eni Puncinelli. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 4ª ed. Campinas: Pontes, 1996.

_____, Eni Pulcinelli. O inteligível, o interpretável e o compreensível. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da (Org.) **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. São Paulo: Àtica, 2002, pp. 59-77.

_____, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2007, 4ed.

_____, Eni Puccinelli. **Discurso e Leitura**, São Paulo: Pontes, 2012.

_____, Eni Puncinelli. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Campinas: Pontes, 6ª edição, 2012a.

_____. Eni Puccinelli. **Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos**. Campinas: Pontes, 4 ed. 2012b.

_____, Eni Puccinelli. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, 2013, 11ed.

PACÍFICO, Soraya Maria Romano. **Argumentação e autoria nas redações de universitários: discurso e silêncio**. Curitiba: Appris, 2012.

_____, Soraya Maria Romano. **Discursos, interpretação e autoria: a constituição do sujeito-escolar**. Edição eletrônica do livro do IV EPED. 1 ed.: , 2012a, v. 1, p. 1-16.

PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, F.; HAK, T. (Org.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Tradução de Eni P. Orlandi. 3. ed. Campinas - SP: Ed. UNICAMP, 1997. p. 61-161.

_____, Michel; FUCHS, C.A. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectiva. In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Tradução de Péricles Cunha. 3. ed. Campinas - SP: Ed. UNICAMP, 1997. p. 163-252.

_____, Michel. A Análise do Discurso: três épocas. In: GADET, F.; HAK, T. (Org.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Tradução de Eni P. Orlandi. 3. ed. Campinas - SP: Ed. UNICAMP, 1997. p. 311 - 318

_____, Michel. “Ler o arquivo hoje”. In: ORLANDI, Eni Pulcinelli (org.). **Gestos de leitura: da história no discurso**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, p, 55-66, 1997a.

_____, Michel. **Semântica e discurso. Uma crítica à afirmação do óbvio**. Tradução Eni Pulcinelli Orlandi [et al.] Campinas - SP: Editora da Unicamp, 2009.

PFEIFFER, Claudia Regina Castellanos. **Que autor é esse?** Dissertação de Mestrado. Campinas, IEL UNICAMP, 1995.

SESC Feira de Santana. Panorâmica 1 – Atividades – Escola. Disponível em <http://www.sescbahia.com.br/UnidadesView.aspx?unidade=12&area=interior> Acesso em 08 de Janeiro de 2016.

SOUSA, Maurício de. In: **Maurício e Sousa Produções Ltda**. Tira 5122, 1999.

SOUZA, Juliana Christina Rezende. **Escrita e autoria: vozes que constituem e atravessam o discurso do sujeito-professor**. 2010. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP.

TIFOUNI, Leda Verdiani; ASSOLINI, Filomena Elaine Paiva. **Interpretação, Autoria e Prática Pedagógica**. Odisséia (UFRN), v. 1, p. 1, 2008.

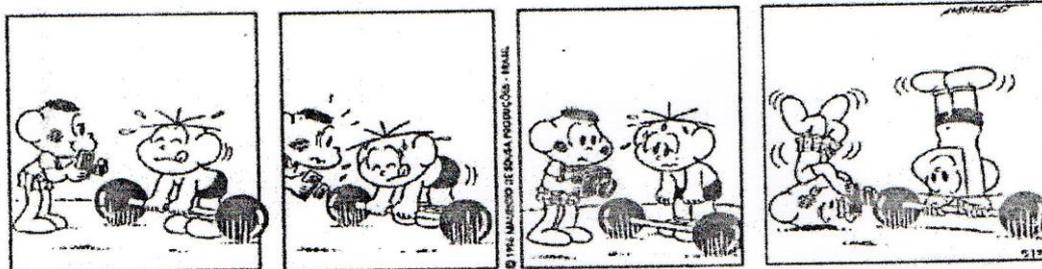
ANEXOS

ANEXO A

PRODUÇÃO ESCRITA DO ALUNO 1 (AULA 1)

PRODUÇÃO TEXTUAL

A tirinha abaixo conta através de imagens uma situação que acontece com Bebolinha e Cascão. Observe-a bem e crie uma história baseada nela.



Copyright ©1999 Maurício de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

5122

Desenvolvimento de uma

Cascão diz para Bebolinha:

Bebolinha levanta um peso que eu tiro uma foto.

E Bebolinha responde:

Mas o cara levai, não se consegue se consegue, se consegue vai vai, ai uf se não consegue desculpa Cascão.

E logo Cascão tem uma ideia:

Bebolinha vai se equilibrar no peso plantando a maneira e eu tiro a foto.

Bebolinha:

Ja certo um dois tres ja vai, anda, anda

Cascão:

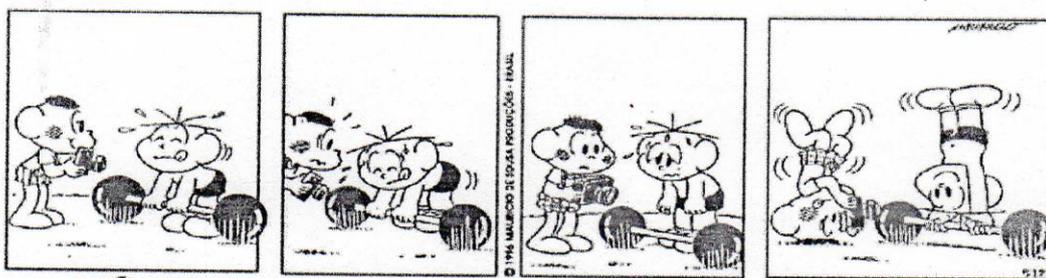
Olha o parquinho.

ANEXO B

PRODUÇÃO ESCRITA DO ALUNO 4 (AULA 1)

PRODUÇÃO TEXTUAL

A tirinha abaixo conta através de imagens uma situação que acontece com Cebolinha e Cascão. Observe-a bem e crie uma história baseada nela.



Copyright © 1999 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

5122

Cebolinha e Cascão pegando peso

Um dia no campo Cebolinha estava pegando peso e Cascão estava tirando foto dele. Cebolinha e Cascão falam:

- Para Cebolinha: "Vai e começa que o Cebolinha fala"

- Para ele: "muito peso, ele continua pegando e Cascão fala"

- tá além Cebolinha e Cebolinha para ele pegando e Cebolinha fala:

- tive uma ideia para não ficar sozinho. Cascão fala:

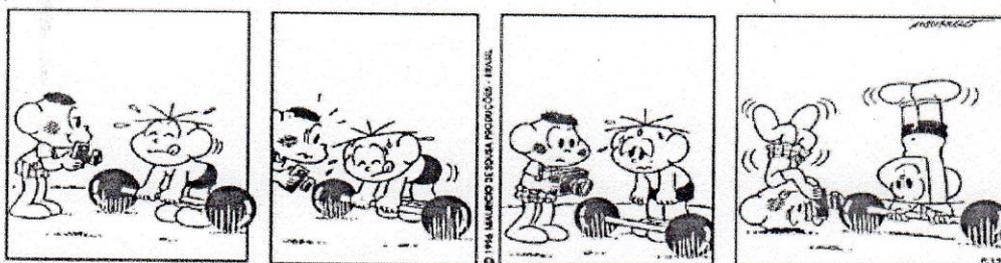
- não ideia Cebolinha.

ANEXO C

PRODUÇÃO ESCRITA DO ALUNO 3 (AULA 1)

PRODUÇÃO TEXTUAL

A tirinha abaixo conta através de imagens uma situação que acontece com Cebolinha e Cascão. Observe-a bem e crie uma história baseada nela.



Copyright ©1999 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

5122

Jurama da Monica em Belbolinha quer ficar forte

Em uma tarde de muito calor Belbolinha estava tentando carregar um peso de academia por tanto tentou carregar o peso seu amigo Cascão chega = Cascão:

iai caraca e cabda responde:

iai me ajuda a carregar esse peso Cascão:

pero é contigo mesmo xiii. Belbolinha não conseguiu

Em uma outra tarde Cascão e Belbolinha foram tentar carregar o peso = Cascão:

meu amigo belbolinha hoje não conseguiu, hoje eu fui tão confiante que traci até uma camera fotografica belbolinha:

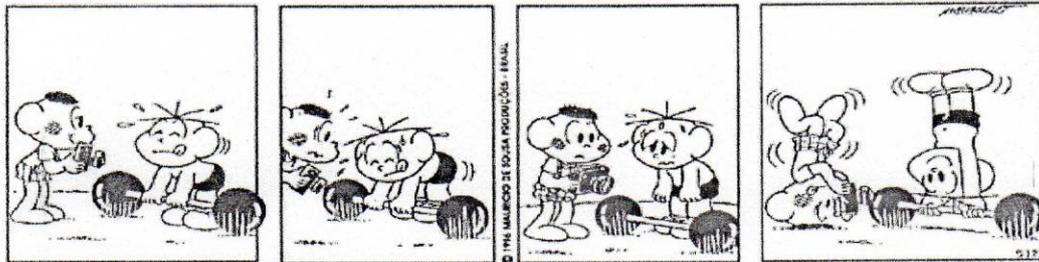
mã' ela pleisado já alangei um feito.

ANEXO D

PRODUÇÃO ESCRITA ALUNO 5 (AULA 1)

PRODUÇÃO TEXTUAL

A tirinha abaixo conta através de imagens uma situação que acontece com Cebolinha e Cascão. Observe-a bem e crie uma história baseada nela.



Copyright © 1999 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

5122

o Cebolinha e o Cascão tem uma ideia

Cascão chama o Cebolinha e diz que tem uma ideia: o Cebolinha vai fazer um filme que se chama "Cascão e o fantasma" e o Cebolinha disse: "Então tá, o Cebolinha então pegou a péss da pai dele."

Ele tentou levantar em quanto a péss e tirou a péss como a péss da sua mãe que ele encontrou na péss, mas o Cebolinha não conseguiu levantar a péss.

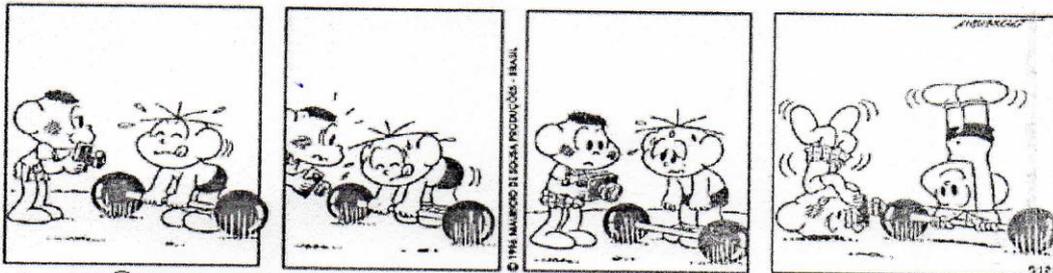
Mas o Cascão tem uma ideia: o Cebolinha -: o Cascão disse: "tema uma ideia e o Cascão perguntou: qual é o filme que você de péss e o Cascão disse: "Cascão e o fantasma". Para fazer o filme e o Cascão foi que o Cebolinha a péss tentou levantar a péss e o Cascão ficou em péss e o Cascão disse: "tá, tá."

ANEXO E

PRODUÇÃO ESCRITA ALUNO 6 (AULA 2)

PRODUÇÃO TEXTUAL

Lembrando de tudo que estudamos sobre produção textual, redija um texto narrativo a partir das cenas abaixo. Atenção para a pontuação, estrutura e características desse tipo de texto. Capriche!!!



Copyright ©1999 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

5122

A malhação de Cebolinha

Um dia Cebolinha e Cebolinha foram fazer uma festa em casa, mas Cebolinha não conseguiu levantar a peça e Cebolinha disse:

- Não consigo levantar a peça - disse Cebolinha.

Os dois ficaram pensando... tentaram e perceberam e chegaram a conclusão que não havia jeito mas continuaram a tentar levantar a peça até conseguirem a ter ideia boa.

Como para a peça com corda resistente mas de vez a bola de boliche.

- Que tal usarmos de cabos - disse Cebolinha.

- Boa ideia - disse Cebolinha.

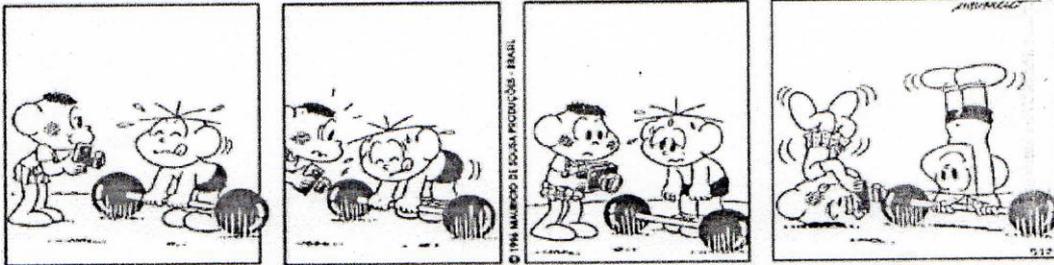
E os dois ficaram de cabeça para baixo e tiveram a festa.

ANEXO F

PRODUÇÃO ESCRITA DO ALUNO 7 (AULA 2)

PRODUÇÃO TEXTUAL

Lembrando de tudo que estudamos sobre produção textual, redija um texto narrativo a partir das cenas abaixo. Atenção para a pontuação, estrutura e características desse tipo de texto. Capriche!!!



Copyright © 1999 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

5122

A força da inteligência

Cebolinha estava tentando levantar uma barra de peso quando Cascão chegou e disse:

— Cebolinha, você já levantou a barra. Ele arrastado disse:

— Tá muito pesado essa "barra" de peso, Cascão! Cascão disse:

— Cebolinha, você não levantou nem um prauquimbo, né tá errado. Temba um plano para Cebolinha:

— Vamos ficar de cabeça para baixo. E assim eles ficaram de cabeça para baixo e deu certo. Cascão tirou foto e postou no ZAP ZAP e no Facebook. E teve milhares de curtidas.

ANEXO G

PRODUÇÃO ESCRITA DO ALUNO 8 (AULA 2)

PRODUÇÃO TEXTUAL

Lembrando de tudo que estudamos sobre produção textual, redija um texto narrativo a partir das cenas abaixo. Atenção para a pontuação, estrutura e características desse tipo de texto. Capriche!!!



Copyright ©1999 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

5122

A Fórmula

Em um dia muito ensolarado, Cascão e Bobalinda inventam de fazer um video no qual Bobalinda tenta entrar na resista dos mais fortes, pegando as bolas.

Depois de muito tempo tentando levantar a pedra, eles resolveram pedir ajuda a Franginha:

- Franginha!! Franginha me ajude
 - Boba me diga a que se trata seu.
 - É que eu estava tentando entrar no buraco da resista dos mais fortes, mas não consigo porque estou um pouco fraco.

- Tá certo vou ver a que eu posso fazer.

Mais tarde Franginha foi ao shopping para ver se a Bobalinda ou a Cascão estavam lá mas não achou ninguém. Quando ele foi procurar no veterinário lá estavam eles com a Magali. Depois Bobalinda e Cascão vão tentar a nova fórmula que a Franginha inventou.

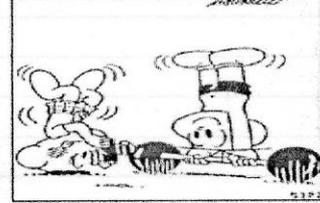
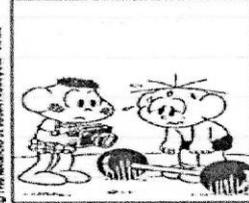
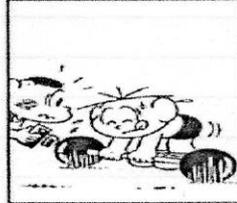
Logo Bobalinda tentou a fórmula, mas como sempre deu errado e em vez de Bobalinda ficar forte, ficou mais fraco do que já era. Ai Cascão teve a ideia de a Bobalinda ficar pendurada de cabeça para baixo, e não é que deu certo, ele finalmente entrou no buraco.

V /

PRODUÇÃO ESCRITA DO ALUNO 9 (AULA 2)

PRODUÇÃO TEXTUAL *Vida*

Lembrando de tudo que estudamos sobre produção textual, redija um texto narrativo a partir das cenas abaixo. Atenção para a pontuação, estrutura e características desse tipo de texto. Capriche!!!



Copyright © 1999 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

5122

A Turma da Mônica em Selbolimha apaixonada

Numa tarde em Selbolimha, Mônica e Magali estavam procurando o Biscoito e a Bebelimha, o que eles devem estar a procura da agona? Vamos lá...

Bebelimha!!! Biscoito!!! gritaram as meninas e sem parar continuaram até que uma hora apareceram os dois e para não serem vistas se escondiam atrás de um arbusto.

- Vai Bebelimha aqui consegue, disse Biscoito.

- Obrigada, falou Bebelimha. De repente as meninas saíram do arbusto e perguntaram:

- O que vocês estão procurando? Bebelimha logo respondeu:

- nada nada: é pra fazer uma festa com Mergulho.

Depois de um tempo elas perguntaram a Biscoito:

- O que foi que aconteceu?

- É que Bebelimha gosta de você Mônica, e ela acha que se levantando essa barra ele ia ser homem de verdade para namorá-la e quando a Mônica soube foi direto na casa de Bebelimha e disse:

- Bebelimha eu já sei de tudo, não precisa malhar, eu gosto de você do jeito que é, quando ela disse isso o semblante dele mudou e ficaram sempre felizes.

Fim!!!

ANEXO I**TRANSCRIÇÃO DA AULA 1**

Professor 1: *O que a gente vai fazer agora é a construção de um texto narrativo. Vocês lembram o que é um texto narrativo?*

Alunos: *Sim.*

Professor 1: *Fala aí o que é? ... Fala aí bem alto pra todo mundo ouvir!*

Aluno 1: *apresenta ações de personagens no tempo e no espaço.*

Professor 1: *Ouviram? A gente tem.. é... que exemplos de textos narrativos?*

Alunos: *Contos de fada, crônicas...*

Professor 1: *Eu vou pedir pra vocês hoje pra construírem, construírem, um texto narrativo com base em uma tirinha, certo? Mas.. antes da construção, presta atenção, olhem bem a tirinha, vejam o que é que a tirinha está nos dizendo, antes de você começarem a construir esse texto, certo? Pensa direitinho, escreve com carinho, olha a letra. (o professor lê o enunciado da questão) Então vocês vão observar a tirinha e vão criar uma história baseada nela, ok? Alguém tem alguma dúvida?*

Alunos: *Não.*

Professor 1: *Tem certeza? Atenção... O (Aluno x) está me perguntando se “as falas da personagem coloca no texto ou coloca na tirinha”. Se é um texto narrativo, essa fala vai estar onde?*

Alunos: *No texto.*

Aluno 3: *A história tem que ser entre Cebolinha e Cascão da turma da Mônica?*

Professor 1: *Se ela é baseada na tirinha, os personagens que estão na tirinha é Cebolinha e Cascão, você acha que dá pra ter outros personagens ou fazer um outro texto de um personagem diferente?*

Alunos: *Não.*

Professor 1: *E aí? Você acha o que?*

Aluno 3: *Não.*

Aluno 2: *Quantos parágrafos?*

Professor 1: *O texto narrativo, ele é limitado em parágrafos?*

Aluno 2: Não

Professor 1: Quem diz a quantidade de parágrafos é a pro?

Aluno 2: Não.

Professor 1: Mas ele tem início, ele desenvolvimento e conclusão, então eu sei que ele tem que ter o mínimo três parágrafos no máximo depende da imaginação de cada um.

ANEXO J

TRANSCRIÇÃO DA AULA 2

Professor 2: Hoje é nosso trabalho avaliativo de redação. Vocês vão colocar a mão na massa. Vocês vão produzir. Só que a última produção a gente fez, agente observou... assistiu o que?

Alunos: um vídeo sobre a água

Professor 1: Falava sobre o que esse vídeo?

Alunos: Da crise da água.

Professor 2: Principalmente em...

Alunos: São Paulo (Região sudeste)

Professor 2: Só que hoje a proposta vai ser diferente. Não vai ser a partir de um vídeo, vai ser a partir de uma imagem. Estão, na produção de vocês, vocês vão estar observando a imagem e a partir dessa imagem, você vai fazer sua produção textual. Nós estudamos, até agora, três tipos de texto. quais foram eles?

Alunos e professor: Argumentativo, descritivo e narrativo.

Professor 2: O que seria esse texto argumentativo?

(Os alunos respondem)

Professor 2: Vou defender, contra ou a favor a alguma coisa. Colocar minha ideia, expor minha ideia. Lembra que nós falamos...

Aluna 5: Da origem de Alice no País das Maravilhas que a gente defendeu..

Professor 2: Que a gente defendeu se era verdadeiro “Eu acredito que foi real por causa disso...” e quando você defende tem que colocar algo que comprove... “Eu acho

que foi verdadeiro porque aconteceu isso, isso, isso e isso...” teve gente que colocou que era verdadeiro porque no final do filme ela estava com o braço realmente machucado. Outros que não porque aquele machucado foi porque ela caiu no buraco e bateu em algum lugar. e que na verdade tinha sido um sonho. Não é isso? Além do texto argumentativo, nós temos o texto o que?

Alunos: *Descritivo (A gente descreve algo).*

Professor 2: *Teve gente que fez a produção do texto descritivo, descreveu tudo que acontecia no filme, lugar os personagens, não é isso? A sequência, o que foi acontecendo. E nós também temos o...*

Alunos: *Narrativo (A gente narra uma história).*

Professor 2: *Narra, conta, não é? Quando a gente escuta uma história de Branca de Neve de Chapeuzinho Vermelho... a gente está ouvindo uma Narrativa. Então a proposta de hoje vai ser narrativa. Vocês vão estar produzindo a partir dessa imagem (mostra a imagem). E a imagem é muito interessante. É uma tirinha. Quem aqui não curte tirinha? Quem gosta?*

Alunos: *Eu, eu!*

Professor 2: *Quando eu era pequena... vocês já ouviram falar o supermercado Paes Mendonça? Não é do tempo de vocês não.*

Aluna 1: *Ele está dizendo que a senhora é velha.*

Professor 2: *Eu assim linda e maravilhosa? (Conversa) G Barbosa da Rodoviária? Quem sabe?*

Alunos: *(eu)*

Professor 2: *Ali onde é o G Barbosa da rodoviária tinha o Paes Mendonça que era um supermercado também. E aí minha mãe fazia feira lá e eu adorava ir porque toda vez que ela ia fazer feira, eu ganhava uma revista em quadrinhos. E eu adorava revista em quadrinhos. Só que, às vezes, ela não me levava, só levava se eu almoçasse. E comesse o almoço todo. Ninguém pode saber isso, é um segredo nosso. Não façam isso. Lá em casa tinha um quintal. Eu disfarçava, jogava a comida fora deixava só um pouquinho no prato, aí quando ela voltava eu estava comendo só aquele pouquinho... “Aqui, mãe, eu comi tudo”... “Só falta um pouquinho, come logo”. Aí eu comia só aquele pouquinho, mas a maioria tinha ido pra onde?*

Alunos: *Pro Lixo.*

Professor 2: *Pro lixo, escondido e enterrado... olha segredo nosso, ninguém pode saber. Mas eu queria muito ir pegar essa revista, e queria muito ir pra ganhar minha revista. Eu adorava a turma da Mônica, gosto muito da turma da Mônica e são esse os personagens da tirinha que a gente vai ver. Não todos, mas dois do sexo masculino, os dois principais. Cebolinha e Cascão. Quais são os quatro principais?*

Alunos e professor: *Cebolinha, Cascão, Magali e Mônica.*

Professor 2: *Porém, eu só vou usar os dois do sexo masculino. Quais são?*

Alunos: *Cebolinha e Cascão.*

Professor 2: *Então vocês vão receber uma folha de produção com as imagens. Só que essa imagem sem som, sem fala. Só tem imagem. Aí você imagina, olha para aquela imagem e imagina “O que será que está acontecendo ali?” então, vocês vão fazer o texto a partir daquela imagem sem fala. E é até bom que não tenha fala, porque e tivesse fala, ia estar induzindo você a saber mais ou menos o que está acontecendo. Quando não tem fala, você pode... sua imaginação pode ir bem mais ampla, bem mais longe. E você vai colocar ali sua ideia, vai descrever o que está acontecendo naquela imagem ali, vai fazer uma narrativa, vai narrar o que está acontecendo ali, produzir seu texto narrativo. Um texto tem o que no começo?*

Alunos: *Título. Introdução, desenvolvimento e conclusão.*

Professor 2: *Ok? Qual o segredo de um título bom?*

Aluno 4: *Você o que está acontecendo na imagem.*

Aluno 5: *Faz o título depois que fizer a história.*

Professor 2: *Isso... a dica da pró foi essa, não foi? Primeiro é interessante escrever meu texto. Após a escrita do meu texto, eu vou ver qual o título que combinaria. Muitas vezes uma frase que está no meu texto vai servir de título. Ok? Certo? Como é minha introdução?*

Aluno 5: *Uma pincelada*

Professor 2: *Uma pincelada de que?*

Aluno 5: *Do que eu vou falar*

Professor 2: *Desenvolvimento?*

Alunos (...)

Professor 2: Vou estar desenvolvendo todo o meu texto.colocar o que eu vou escrever ali. O que eu quero falar sobre aquele texto. E na conclusão?

Alunos: Encerrar o texto.

Professor 2: Nesse encerramento, eu posso fazer o que?

Aluno 4: Pode ser... por exemplo... três imagens. Aí só tem três imagens. Uma pra introdução e duas pra desenvolvimento. Aí você pode inventar o que foi na conclusão.

Professor 2: (huuuumm)

Aluno 4: Mas ter que ter alguma coisa que conclua.

Professor 2: Ok, como o próprio nome diz... vou concluir minha ideia, vou fechar a minha ideia. Ok, preparados para escrever?(...) Após observar o enunciado, você pega a folha, coloca embaixo da mesa para não sujar, não amassar.