



UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – MESTRADO EM LETRAS
Campus I – Prédio B3, sala 106 – Bairro São José – Cep. 99001-970 - Passo Fundo/RS
Fone (54) 3316-8341 – Fax (54) 3316-8330 – E-mail: mestradoletras@upf.br

Mariele Zawierucka Bressan

**AUTORIA: UMA QUESTÃO DE COLAGEM E/OU
DESCOLAGEM DO SUJEITO AO DISCURSO-OUTRO?**

Passo Fundo

2011

Mariele Zawierucka Bressan

**AUTORIA: UMA QUESTÃO DE COLAGEM E/OU
DESCOLAGEM DO SUJEITO AO DISCURSO-OUTRO?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade de Passo Fundo, como requisito para obtenção do grau de mestre em Letras, sob a orientação da Prof^a Dr. Ercília Ana Cazarin.

Passo Fundo

2011

A minha família, esse *outro* que me constitui desde sempre...

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer a todos que, de uma forma ou de outra, contribuíram para a concretização deste trabalho. Mas deixo, em especial, meu muito obrigado:

a minha mãe, Maria Helena, pela presença, mesmo na ausência.

a meu pai, Adélio, pelo *Não do Pai*, sem o qual, estaria encurralada na alienação.

a minha irmã, Jordana, pelo carinho, pela compreensão e, acima de tudo, por ter respeitado minhas ausências.

à professora Ercília Ana Cazarin, pelo acolhimento, pelas orientações, por ter trilhado os caminhos desse trabalho comigo.

à professora Carme Regina Schons, acima de tudo, pela amizade.

à banca de qualificação, pelas contribuições a partir de seus apontamentos.

aos professores e colegas do Mestrado em Letras da UPF, pelos conhecimentos partilhados.

à CAPES, pela bolsa de estudos.

à professora e amiga Jacqueline Raquel Bianchi Enricone, pelos primeiros ensinamentos sobre a Psicanálise.

à professora Angelice Slaviero, pela contagiante paixão pelas letras.

às amigas e colegas da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto de Getúlio Vargas, Sandra Betiatto, Vanessa Vitali Kunert, Estela Warnava, Eliane Granella e Rosana Bertella, pelo apoio e incentivo sempre.

à colega e, acima de tudo, amiga, Michele Andreza Teixeira Passini, pelas horas de estudo, de troca de saberes – momentos tão especiais.

à equipe diretiva e, em especial, aos alunos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Cônego Stanislau Olejnik.

aos meus amigos, pela compreensão, pelo apoio, pelas horas de descanso.

Das utopias

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

Mário Quintana

RESUMO

A autoria, na perspectiva da Análise de Discurso, tem sido estudada como um princípio de textualidade, a partir do qual o sujeito, ao assumir a posição de autor, torna-se responsável pelo efeito de fechamento do texto. É a partir deste referencial teórico que temos como objetivo, nesta dissertação, estudar esta noção. No entanto, buscamos articulá-la às metáforas constitutivas do sujeito – a alienação e a separação – trabalhadas pela psicanálise lacaniana. Tendo presente que o outro é constitutivo tanto do discurso quanto do sujeito, pensamos a autoria como um processo que envolve colagem e/ou descolagem do sujeito ao discurso-outro, sendo este concebido como o conjunto de saberes de determinadas formações discursivas, o interdiscurso, o já-dito, a memória discursiva. Assim, pela alienação, o sujeito cola-se ao discurso-outro e, pela separação, descola-se. Nosso *corpus* é composto por sequências discursivas retiradas de nosso arquivo, por sua vez constituído de textos produzidos por alunos da 5ª série do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal de ensino de Getúlio Vargas/RS. Para melhor compreendermos os processos que temos denominado de colagem e de descolagem do sujeito ao discurso-outro, organizamos nossas análises em um recorte, sendo este dividido em duas partes: na primeira, analisamos a colagem e/ou a descolagem do sujeito à formação discursiva do Discurso Pedagógico e, na segunda, o atravessamento de outros discursos nas materialidades que tomamos para análise, a saber, da formação discursiva do Discurso Religioso e da formação discursiva do Discurso Popular. Ao final das análises realizadas, observamos que o efeito de autoria pode ser produzido tanto na colagem quanto na descolagem, uma vez que a escritura, concebida como um processo que envolve construção e desconstrução a partir de gestos de interpretação, implica também o encontro entre uma memória e uma atualidade.

Palavras-chave: Produção Textual. Autoria. Colagem. Descolagem. Discurso-outro.

RÉSUMÉ

La paternité, dans la perspective de l'Analyse du Discours, a été étudiée comme un principe de la textualité, à partir duquel le sujet, à assumer la position de l'auteur, devient responsable de l'effet de clore le texte. C'est à partir de ce référentiel théorique que nous avons comme objectif, dans cette dissertation, étudier cette notion. Cependant, nous essayons de l'articuler à les métaphores qui constituent le sujet - de l'aliénation et la séparation - travaillé par la psychanalyse lacanienne. Étant donné que l'autre est constitutive de la fois le discours et le sujet, nous pensons la paternité comme un processus impliquant collage et/ou décollage du sujet au discours-autre, qui est conçu comme un ensemble de connaissances de certaines formations discursives, l'interdiscours, le déjà mentionné, la mémoire discursive. Ainsi, par l'aliénation, le sujet se colle au discours-autre et, par la séparation, se décolle. Notre *corpus* est composé de séquences discursives retirée de nos archives, à son tour composé de textes produits par les élèves de l'École Élémentaire de 5e année dans une école municipale de Getúlio Vargas / RS. Pour mieux comprendre les processus qui ont appelé de collage et de décollage du sujet au discours-autre, nous organisons nos analyses dans une découpage, ce qui est divisée en deux parties : dans la première, nous analysons le collage et/ou le décollage du sujet à la formation discursive du Discours Pédagogique, et dans la seconde, le croisement d'autres discours dans les questions matérielles que nous prenons pour l'analyse, à savoir, la formation discursive du Discours Religieux et la formation discursive du Discours Populaire. À la fin des analyses effectuées, nous avons observé que l'effet du paternité peut être produit de la fois le collage et le décollage, considérant que la rédaction, conçu comme un processus qui implique construction et déconstruction des actes d'interprétation, implique également la rencontre entre une mémoire et une actualité.

Mots-clés: Production Textuelle. Paternité. Collage. Décollage. Discours-autre.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AD – Análise do Discurso
- DE – Discurso da Escrita
- DE – Discurso Escolar
- DO – Discurso da Oralidade
- DP – Discurso Pedagógico
- DPo – Discurso Popular
- DR – Discurso Religioso
- FD – Formação Discursiva
- SD – Sequência Discursiva

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	10
CAPÍTULO PRIMEIRO – ESTUDOS SOBRE LINGUAGEM: UM BREVE PERCURSO.....	15
1. OS ESTUDOS DA LINGUAGEM NA ANTIGUIDADE.....	15
2. OS ESTUDOS DE SAUSSURE.....	19
3. O GERATIVISMO DE CHOMSKY.....	23
4. O MOVIMENTO DE RUPTURA NOS ESTUDOS DA LINGUAGEM..	24
CAPÍTULO SEGUNDO - A ANÁLISE DO DISCURSO	29
1. CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE A TEORIA.....	29
2. INTERDISCURSO, FORMAÇÃO DISCURSIVA E POSIÇÃO- SUJEITO.....	32
3. CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO, IMAGINÁRIO E SUJEITO.....	38
4. OS PROCESSOS DE LEITURA E ESCRITURA DO TEXTO – INTERPRETAÇÃO E SENTIDO	44
5. A INTERLOCUÇÃO ENTRE A ANÁLISE DO DISCURSO E A PSICANÁLISE	50
CAPÍTULO TERCEIRO – SOBRE A AUTORIA.....	57
1. A AUTORIA EM FOUCAULT.....	57
2. A AUTORIA NA ANÁLISE DO DISCURSO.....	62
3. UMA INTERLOCUÇÃO POSSÍVEL ENTRE A ANÁLISE DO DISCURSO E A PSICANÁLISE NA CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO AUTOR	68
CAPÍTULO QUARTO – <i>CORPUS</i>, METODOLOGIA E ANÁLISE	77
1. SOBRE O <i>CORPUS</i> E A METODOLOGIA.....	78

1.1 Abrindo um parêntese: sobre os gêneros textuais.....	80
1.2 Sobre as condições de produção de nosso <i>corpus</i>.....	84
2. RECORTE: COLAGEM E/OU DESCOLAGEM DO SUJEITO AO DISCURSO-OUTRO.....	92
2.1 Sobre a configuração da FD do Discurso Pedagógico.....	94
2.1.1 Bloco discursivo 1: Colagem e descolagem do sujeito à FD do Discurso Pedagógico.....	101
2.1.1.1 Sub-bloco 1: Estrutura formal do gênero carta.....	101
2.1.1.2 Sub-bloco 2: Apontamentos da professora.....	113
2.1.1.3 Sub-bloco 3: Discurso Escolar.....	130
2.2 O atravessamento de outros discursos.....	141
2.2.1 Bloco discursivo 2: Colagem e descolagem do sujeito a FD do Discurso Religioso.....	145
2.2.2 Bloco discursivo 3: Colagem e descolagem do sujeito a FD do Discurso Popular.....	154
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	165
REFERÊNCIAS.....	171
ANEXOS.....	178

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A linguagem sempre despertou o fascínio sobre os homens desde os tempos mais remotos (PETTER, 2007). Como objeto de estudo de diferentes áreas do conhecimento, teve os mais variados enfoques. No final da década de 60 do século XX, surge a Análise do Discurso (AD) que, através dos estudos de seu fundador Michel Pêcheux, discute a linguagem diferentemente da Linguística Estruturalista, em voga naquele momento. Na verdade, a Análise do Discurso toma a língua como materialização do discurso e trabalha justamente alguns aspectos não contemplados pela Linguística: o sujeito e o sentido. Língua, sujeito e sentido são abordados pela AD pelo viés da opacidade e não da transparência. Pêcheux, ao longo de sua obra, trabalha essas noções tendo como pano de fundo a Linguística, o materialismo histórico e a psicanálise.

A partir dos estudos discursivos, noções como as de discurso e de sujeito embasam o trabalho sobre e com o texto e o autor. Daí a questão da autoria ser estudada, sob o enfoque discursivo, num primeiro momento tendo como base o trabalho de Foucault. No Brasil, essa questão é tratada por diversos autores, tais como Eni Orlandi, Solange Gallo, Leda Tffouni, dentre outros. Para os analistas de discurso, trata-se de uma questão em aberto, embora os estudos em questão tragam inúmeras contribuições.

O tema deste estudo – a autoria – tornou-se objeto de investigação, inicialmente, em uma monografia apresentada no curso de especialização em “Leitura, Análise, Produção e Reescritura Textual” pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI – campus de Erechim, no ano de 2009. Essa monografia teve como objetivo investigar a noção de autoria a partir dos pressupostos da AD e, para tanto, foram mobilizados os conceitos de texto, sujeito e função-autor a fim de subsidiar as investigações do referido trabalho.

Nesta dissertação buscamos, portanto, revisitar alguns conceitos abordados em nossa monografia, tendo como objetivo a ampliação dos conhecimentos acerca dos mesmos, sem, evidentemente, apagar ou silenciar nossa construção anterior.

A base deste estudo continua sendo a AD e seus princípios fundadores. No entanto, buscamos a ampliação de alguns conceitos. Temos, pois, a noção de discurso concebida por

Pêcheux (1993) como o aporte teórico com o qual nos filiamos. A partir da concepção de discurso como efeito de sentido entre os locutores (PÊCHEUX, 1993), trabalhamos também a noção de sujeito. Conforme aponta Leite

os trabalhos recentes na área de estudos da linguagem têm reconhecido, com vigor cada vez maior, a importância da questão da subjetividade na linguagem, tornando-se numerosos aqueles que se dedicam especificamente à discussão da noção de sujeito (1994, p. 13).

A AD prevê em seus estudos acerca do discurso (da língua, do sujeito e do sentido) um atravessamento psicanalítico, tendo em vista sua busca por uma teoria não subjetivista da subjetividade. A partir daí podemos justificar a articulação de nosso trabalho com a psicanálise, principalmente nas implicações da conceituação sobre o sujeito.

Ao trabalhar com os pressupostos da AD e ao buscar uma articulação desta com a psicanálise, nosso objetivo é de não reduzir um conhecimento ao outro, nem tampouco justapor conceitos de maneira multidisciplinar. Isso significa reconhecer os limites entre uma e outra teoria. Buscamos mostrar que “torna-se legítima a suposição de que os avanços teóricos se realizem no seio da Linguística quando de sua exposição ao discurso psicanalítico [...]” (LEITE, 1994, p. 17). Os estudos da psicanálise podem, portanto, enriquecer e fundamentar os trabalhos desenvolvidos pela AD. Salientamos que, ao articular os conceitos de Foucault sobre a autoria com a noção de sujeito proposta pela psicanálise lacaniana, nosso objetivo também não se resume em forçar uma aproximação entre tais conceituações, mas buscar uma articulação possível respeitando seus limites.

No que tange à autoria, especificamente, buscamos responder as seguintes questões: a) poderíamos falar de autoria tendo presente a colagem e a descolagem do sujeito ao discurso-outro? b) o aluno, no processo de colagem e/ou descolagem ao discurso-outro, estaria assumindo a função de autoria? c) a descolagem do discurso-outro, por si só, garantiria a produção do efeito de autoria? d) que fatores determinam a produção do efeito de autoria? e) no processo de escritura do texto, a resistência pode ser considerada uma forma de assunção da autoria? f) qual é o processo que nos permite dizer que o aluno instaurou sua singularidade no texto?

Nossa hipótese inicial é a de que o sujeito, na posição de aluno, busca se identificar com o discurso-outro, sendo este concebido como o conjunto de saberes de determinadas

formações discursivas, o interdiscurso, o já-dito, a memória discursiva. Nesse sentido, propomos a colagem como uma forma de alienação (no sentido psicanalítico) do sujeito ao discurso-outro que pode se materializar nos textos. No entanto, acreditamos que esse sujeito, ao mesmo tempo em que se cola ao discurso-outro, dele pode se descolar, a fim de instaurar sua singularidade. É o que propomos como separação ou descolagem do sujeito ao discurso-outro. O efeito de autoria poderia ser produzido tanto na colagem quanto na descolagem, uma vez que a escritura, como um processo que envolve construção e desconstrução a partir de gestos de interpretação, implica também o encontro entre uma memória e uma atualidade. No efeito de autoria, portanto, o repetível não pode ser sinônimo de reprodução, de cópia e a atualidade, necessariamente, não precisa ser totalmente nova. A partir de nosso referencial teórico, o objetivo é mostrar que a autoria pode ser trabalhada não apenas como princípio de textualidade – no sentido de o sujeito, ao se colocar como autor, responsabilizar-se pelo efeito de fechamento do texto. O sujeito, neste estudo, é tratado a partir de sua relação com o Outro (inconsciente e discursos) sendo considerado como sujeito da falta, do desejo. Nesse sentido, a partir dos estudos de Riolfi (2005), buscamos mostrar que quando o sujeito se cola ao discurso do outro, há o que se pode chamar de alienação ao discurso-outro. Entretanto, quando o sujeito se descola, ocorre uma ruptura, um deslocamento desse sujeito com relação ao discurso-outro; portanto, uma separação. A autoria, a partir desse referencial, poderia ser pensada como uma forma de o sujeito, ao assumir uma posição, produzir tanto um efeito de fechamento nos seus textos, como o que tem sido chamado de textualidade. Se a autoria implica tal responsabilidade – a de tornar uno o que estava disperso (textualizar o discurso) – ela pode ocorrer tanto na colagem quanto na descolagem, isso porque o segundo processo implica o primeiro e, em ambos, há um trabalho com a memória.

Ao analisar a autoria, temos como *corpus* textos produzidos por 16 alunos da 5ª série do Ensino Fundamental de uma escola de periferia da rede municipal de ensino de Getúlio Vargas/RS. Esses textos foram por nós coletados quando de nossa prática pedagógica com Língua Portuguesa na referida turma no ano de 2009. A partir disso, os textos configuram-se como objeto de investigação, tendo em vista suas condições de produção e o contexto histórico e social do qual os sujeitos-alunos fazem parte. Procuramos analisar no processo de autoria, se ocorre e como ocorre a passagem do sujeito que apenas reproduz o desejo do outro em forma de texto para o sujeito que, ao romper com esse desejo – que não deixa de o constituir – instaura sua singularidade.

Procuramos mostrar, nesse sentido, que os princípios teóricos norteadores desta pesquisa podem contribuir para melhorias no que se refere à questão do processo de ensino e

de aprendizagem de Língua Portuguesa, especificamente no que diz respeito à produção textual na escola. A escola não deveria apagar o processo de emergência da autoria. Ou seja, não pode impedir que “[...] o aluno vivencie o estranho, o diferente, o outro, [...]” (CORACINI, 1999, p. 173). Caso o fizer, estará promovendo o silenciamento das vozes dos alunos, de suas formações discursivas, as quais entram em confronto quando da produção textual. A escola pode transcender a ideia de que escrever bem e ser autor significa expressar um pensamento de forma correta, de que a língua é um mero instrumento de comunicação,

[...] de que a identidade do autor está fora do discurso; de que há os que têm acesso à verdade e são autorizados a construí-la (como se ela fosse dada, natural) e os que devem segui-la sempre, sem questionar nem se posicionar. (CORACINI, 1999, p. 172).

Nossa dissertação está organizada de modo a apresentar ao leitor a relação que podemos estabelecer entre a teoria e a prática, tendo em vista que, para a AD, esta articulação é constitutiva. São quatro capítulos: no primeiro, abordamos, através de um breve percurso teórico, como a linguagem foi concebida e trabalhada ao longo dos tempos, da Antiguidade ao século XIX. Apresentamos o aparecimento da Linguística como ciência, através dos estudos empreendidos por Saussure e de como suas ideias se assemelham e, ao mesmo tempo, se distinguem dos estudos de Chomsky, na década de 50 do século XX.

No segundo capítulo, tratamos dos pressupostos da AD. Para tanto, apresentamos como esta corrente teórica surgiu em meio ao auge do estruturalismo, bem como explicitamos algumas noções fundamentais que serão por nós trabalhadas nas análises dos textos. Expomos também, como é possível estabelecer uma interlocução entre a AD e a Psicanálise tendo em vista o estudo da autoria. Esta é abordada especificamente no terceiro capítulo. Nessa parte, apresentamos tanto as concepções de autoria empreendidas por alguns analistas de discurso, quanto nossa hipótese de que a autoria pode ser estudada a partir dos conceitos de alienação e de separação, trabalhados pela Psicanálise lacaniana.

No quarto capítulo, colocamos “a mão na massa”. Nessa parte do trabalho buscamos, de fato, a articulação entre a teoria e a prática, a partir das análises empreendidas. Num primeiro momento, explicitamos como nosso *corpus* foi constituído e de que maneira o exploramos nas análises, a partir da construção de um instrumento metodológico coerente com nossa proposta. Em seguida, passamos às análises, as quais estão inseridas em nosso

recorte discursivo, denominado de “Colagem e/ou descolagem do sujeito ao discurso-outro”. Nosso recorte é constituído por vinte e cinco sequências discursivas retiradas de nosso arquivo, o qual é constituído por cinqüenta e cinco cartas pessoais escritas por alunos da 5ª série do Ensino Fundamental de uma escola de Getúlio Vargas/RS, tanto em sua primeira versão, quanto reescritas. Para melhor compreendermos os processos que temos denominado de colagem e de descolagem do sujeito ao discurso-outro, dividimos nosso recorte em duas partes, a partir das quais trabalhamos, num primeiro momento, com a configuração da formação discursiva do Discurso Pedagógico e, num segundo momento, com o atravessamento de outros discursos nas materialidades que tomamos para análise. Na primeira parte, trabalhamos com um bloco discursivo, por nós denominado de “Colagem e/ou descolagem do sujeito à FD do Discurso Pedagógico”. Este bloco, por sua vez, está subdividido em três outros sub-blocos, a partir dos quais abordamos algumas especificidades da formação discursiva do Discurso Pedagógico, a saber, a estrutura formal do gênero carta; os apontamentos da professora e o discurso escolar. Na segunda parte, na qual trabalhamos com o atravessamento de outros discursos, apresentamos outros dois blocos discursivos, pelos quais analisamos a colagem e a descolagem do sujeito a outras duas formações discursivas: a do Discurso Religioso e a do Discurso Popular, respectivamente. Analisamos, portanto, como ocorrem os processos de colagem e/ou de descolagem do sujeito, tanto à formação discursiva do Discurso Pedagógico, quanto a outras formações discursivas, o que nos permite compreender a heterogeneidade que constitui os textos, os sujeitos e os discursos. Por fim, permitimo-nos observar como o efeito de autoria pode ser construído a partir da colagem e da descolagem do sujeito ao discurso-outro.

CAPÍTULO PRIMEIRO – ESTUDOS SOBRE LINGUAGEM: UM BREVE PERCURSO

1. OS ESTUDOS LINGUÍSTICOS NA ANTIGUIDADE

De acordo com Petter (2007, p. 11), “a linguagem verbal é, então, a matéria do pensamento e o veículo de comunicação social”. Disso decorre que a linguagem está vinculada à sociedade e possui funções dentro dessa sociedade, uma delas a comunicação. Tal conceituação pode ser considerada atual; no entanto, no decorrer do tempo, a linguagem foi concebida de diferentes maneiras.

A linguagem sempre foi objeto de fascínio e investigação. Propomo-nos, portanto, a apresentar um breve percurso da história da linguagem, de modo a contemplarmos como esta foi concebida tendo em vista a época em que foi estudada. Nosso objetivo, com este capítulo é, também, estabelecermos uma espécie de linha de tempo para chegarmos ao ponto de duas rupturas: 1. a aceitação da lingüística como ciência; 2. a criação de teorias que vão recuperar o que a Linguística deixou de lado – a fala e, por conseguinte, o sujeito, a história, o mundo.

Antes de apresentarmos o que concebemos como linguagem, bem como as diferenças entre esta, a língua e a linguística, consideramos importante salientar que, desde as épocas mais remotas, sociedades diversas associavam a origem do mundo à palavra e ao seu poder mágico de criar. De acordo com Petter (2007, p. 12), “o interesse pela linguagem é muito antigo, expresso por mitos, lendas, cantos, rituais ou por trabalhos eruditos que buscam conhecer essa capacidade humana”. No catolicismo, isso pode ser exemplificado com a seguinte passagem bíblica:

no princípio Deus criou o céu e a terra. A terra, porém, estava informe e vazia, e as trevas cobriam a face do abismo, e o Espírito de Deus movia-se sobre as águas. E Deus disse: Exista a luz. E a luz existiu. E Deus viu que a luz era boa; e separou a luz das trevas. E chamou à luz dia, e às trevas noite. E fez-se tarde e manhã, e foi o primeiro dia (GÊNESIS, I, 1-5 apud PETTER, 2007, p. 12).

Podemos observar que a criação do mundo está relacionada às palavras de Deus. Este precisou dizer (usar a linguagem verbal) “Exista a luz” para que esta, de fato, viesse a existir. Isso significa que

o fascínio que a linguagem sempre exerceu sobre o homem vem desse poder que permite não só nomear/criar/transformar o universo real, mas também possibilita trocar experiências, falar sobre o que existiu, poderá vir a existir, e até mesmo imaginar o que não precisa nem pode existir (PETTER, 2007, p. 11).

Também na Bíblia judaico-cristã encontramos outro exemplo do poder relacionado à linguagem: trata-se da Torre de Babel. A partir desse exemplo, podemos compreender que a linguagem não se relaciona apenas à ideia de criar, mas também à dupla possibilidade: de comunicação-conhecimento, ou de dissimulação-desconhecimento (CHAUÍ, 1995). Além disso, é pelo mito da Torre de Babel que a pluralidade das línguas é explicada, mas como uma forma de punição.

Os primeiros estudos conhecidos sobre a linguagem remontam ao século IV a.C. Os hindus estudavam a língua por motivos religiosos; seu objetivo era que os textos do Veda não sofressem modificações quando de seu proferimento. Panini, um gramático hindu, dedicou-se a estudar a língua, de modo a descrevê-la minuciosamente.

Os gregos, por sua vez, para referirem-se à linguagem, utilizavam duas palavras: *mythos* e *logos*. A primeira diz respeito à palavra que narra a origem dos deuses, do mundo, dos homens, das técnicas e da vida do grupo social ou da comunidade (CHAUÍ, 1995). A linguagem, nesse sentido, serve para organizar e interpretar a realidade. Já a segunda palavra, *logos*, está relacionada à razão e sintetiza três conceitos, a saber: fala/palavra/pensamento e ideia/realidade/ser. Na obra Fedro, Platão trata a linguagem como *pharmakon*. De acordo com essa palavra, a linguagem pode ser entendida como remédio, veneno ou cosmético.

Os gregos preocuparam-se também em “[...] definir as relações entre o conceito e a palavra que o designa” (PETTER, 2007, p. 12). Estudiosos como Platão e Aristóteles se perguntavam se havia uma relação necessária entre a palavra e o seu significado. O primeiro demonstra essa preocupação na obra intitulada “Crátilo”; já o segundo, numa outra perspectiva, procura analisar a estrutura linguística, chegando a elaborar uma teoria da frase, a distinguir as partes do discurso e a enumerar categorias gramaticais.

Na Política de Aristóteles, podemos ler que somente o homem é um animal político, isto é, social e cívico, pois somente ele é dotado de linguagem. Os demais animais possuem voz, o que lhes capacita a exprimir a dor e o prazer. No entanto, “[...] o homem possui a palavra (*logos*) e, com ela, exprime o bom e o mau, o justo e o injusto” (CHAUÍ, 1995, p. 136). São esses aspectos que tornam a vida social e política possíveis.

Na esteira dos gregos, os latinos, especialmente Varrão, dedicaram-se à gramática, definindo-a como arte e ciência.

Na Idade Média, conforme Petter,

[...] os *modistas* consideraram que a estrutura gramatical das línguas é uma e universal, e que, em consequência, as regras da gramática são independentes das línguas em que se realizam. (PETTER, 2007, p. 12).

O século XVI é conhecido pelas inúmeras traduções de textos sagrados devido ao movimento da Reforma. Mais adiante, nos séculos XVII e XVIII, mais precisamente em 1660, surge a Gramática de Port Royal, de Lancelot e Arnaud, que se tornou modelo para inúmeras gramáticas do século XVII. A linguagem, nesse período, se funda na razão, sendo que a imagem do pensamento e os princípios de análise estabelecidos deveriam servir a toda e qualquer língua. Nesse período, os estudiosos, ao conceberem a língua como algo que obedece a princípios racionais e lógicos, buscam estudar as gramáticas gerais. Nessa perspectiva,

[...] a gramática que constroem deve funcionar como uma máquina que possa separar automaticamente o que é válido e o que não é. [...] O alvo que esses estudiosos querem atingir é a língua-ideal – língua universal, lógica, sem equívocos, sem ambiguidades, capaz de assegurar a unidade da comunicação do gênero humano (ORLANDI, 1999, p. 12).

Também nesse período, filósofos como Rousseau buscaram estudar a linguagem. Para este autor, “a palavra distingue os homens e os animais; a linguagem distingue as nações entre si. Não se sabe de onde é um homem antes que ele tenha falado” (CHAUÍ, 1995, p. 136). Chauí (1995) observa que Rousseau retoma Aristóteles ao distinguir os animais dos homens

pelo fato destes terem a capacidade da linguagem. Esta, nesse sentido, nasce de uma profunda necessidade de comunicação; isso significa que

desde que um homem foi reconhecido por outro como um ser sensível, pensante e semelhante a si próprio, o desejo e a necessidade de comunicar-lhe seus sentimentos e pensamentos fizeram-no buscar meios para isto (CHAUI, 1995, p. 137).

Subjaz a essa concepção a ideia de que a linguagem está a serviço do homem, tendo em vista sua necessidade de comunicação. A linguagem torna-se objeto criado pelo homem para cumprir um papel de mediadora entre os homens e o mundo, para refletir os pensamentos e servir como meio de expressão de sentimentos.

Ao contrário do século anterior, no século XIX, a partir da descoberta do Sânscrito pelos ocidentais e o conhecimento de um número maior de línguas, emerge o interesse pelo estudo das línguas vivas, pelo estudo comparativo dos falares. Surge o método comparativo, importante instrumento da chamada Linguística Histórica. Petter afirma que

o pensamento linguístico contemporâneo, mesmo que em novas bases, formou-se a partir dos princípios metodológicos elaborados nessa época, que preconizavam a análise dos fatos observados (2007, p. 12).

O marco do surgimento da Linguística Histórica foi uma publicação de Franz Bopp, em 1816. Esse autor estudou o sistema de conjugação do sânscrito, comparado ao grego, ao latim, ao persa e ao germânico. Petter (2007, p. 12-13) destaca que “a descoberta de semelhanças entre essas línguas e grande parte das línguas européias vai evidenciar que existe entre elas uma relação de *parentesco* [...]”. As línguas européias constituem uma família que tem uma origem comum: o indo-europeu. O estudo comparativo das línguas evidenciou que as línguas, independentemente da vontade dos homens, mudam, se transformam no decorrer do tempo. Nesta perspectiva, “[...] já não tem validade o ideal universal, e o que vai chamar a atenção dos que trabalham com a linguagem é o fato de que as línguas se transformam com o tempo” (ORLANDI, 1999, p. 13). Nesse período, não mais se busca a língua ideal, mas a língua mãe; ou seja, de racionalista, a linguística passa a ser vista como romântica.

A partir deste breve percurso, podemos observar que a concepção sobre a linguagem diferiu conforme a época em que foi estudada e, no século XX, continuou despertando o fascínio de diversos estudiosos. No próximo tópico, trataremos dos estudos da Linguística, de seu surgimento enquanto ciência e de seu papel enquanto ciência-piloto das ciências humanas, tendo em vista a publicação do Curso de Linguística Geral de Ferdinand de Saussure.

2. OS ESTUDOS DE SAUSSURE

No início do século XX, diferenciando-se da Linguística Histórica, a Linguística Moderna, embora também se ocupe da língua escrita, tem como principal objeto de estudo a língua falada. É com a publicação do Curso de Linguística Geral, do genebrino Ferdinand de Saussure, em 1916, que a Linguística passa a ser reconhecida como estudo científico. Esta obra, vale lembrar, foi publicada postumamente e, além disso, não foi escrita por Saussure, mas por Bally e Sechehaye, que juntaram anotações das aulas do genebrino.

O método científico, ao contrário dos estudos anteriores,

[...] supõe que a observação dos fatos seja anterior ao estabelecimento de uma hipótese e que os fatos observados sejam examinados sistematicamente mediante experimentação e uma teoria adequada (PETTER, 2007, p. 13).

Nesse período da História, podemos dizer que houve uma primeira reviravolta. A Linguística já existia antes de Saussure; no entanto, como observamos anteriormente, era estudada a partir de outro ponto de vista e de um método cuja base era a comparação entre fenômenos linguísticos que se realizavam em línguas distintas.

Saussure (1969, p. 15) afirma que “[...] é o ponto de vista que cria o objeto”. Nesse sentido, o autor procurou delimitar o objeto de estudo da Linguística, a saber, a língua, de modo a empreender uma primeira grande mudança nos estudos linguísticos, tendo em vista que, ao delimitar o objeto de estudo da Linguística, buscou estudá-lo a partir de um método científico.

Saussure rompe com o paradigma da Linguística Comparativa e Histórica. Seu objeto teórico não será a mudança das línguas ou seus graus de parentesco, mas as línguas em si. No entanto, cabe ressaltar que o genebrino não deixou de conceituar em suas aulas as diferenças

entre os estudos diacrônico e sincrônico. A linguística que estuda as mudanças que ocorrem na língua através do tempo foi denominada por Saussure de diacrônica; já a linguística sincrônica procura isolar um determinado estado de língua e passa a estudá-lo como um sistema de elementos linguísticos. Pietroforte afirma que Saussure

lança mão de uma metáfora para fazer a relação entre sincronia e diacronia. A língua comporta-se como um tronco de uma árvore em crescimento, de modo que um corte transversal em seu lenho revela uma relação sincrônica entre os elementos que compõem e um corte longitudinal revela um desenvolvimento diacrônico desses estados sincrônicos (2007, p. 80).

A diferença básica entre os fatos diacrônicos e sincrônicos, para Saussure (1969), é que estes são de natureza sistemática, portanto, são gerais e estabelecem princípios de regularidade; os fatos diacrônicos, por sua vez, como se impõem à língua, são considerados imperativos.

Saussure dá ênfase ao estudo sincrônico da língua, a partir de um método científico de investigação, tornando-se referência para os estudos posteriores. Língua não se confunde com linguagem. Nesse sentido, torna-se necessário, pois, reconhecer as diferenças entre esses conceitos em Saussure.

Saussure (1969) afirma que a linguagem é heteróclita e multifacetada, uma vez que abrange vários domínios: é, ao mesmo tempo, física, fisiológica e psíquica. A língua é parte essencial da linguagem; é um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos. Além disso, Saussure (1969, p. 17) afirma que a linguagem pertence “[...] ao domínio individual ao domínio social; não se deixa classificar em nenhuma categoria de fatos humanos, pois não se sabe como inferir sua unidade”.

É nesse sentido que Saussure (1969) toma uma parte do todo da linguagem, a língua, para ser seu objeto de estudo, isso porque, além de ser um objeto unificado, é suscetível de classificação.

Podemos dizer que a diferença estabelecida entre língua e linguagem tem por base a dicotomia entre o natural (biológico) e o social. Dessa forma, para Saussure (1969, p. 18), “[...] é a língua que faz a unidade da linguagem”, isso porque é natural ao homem a faculdade de constituir uma língua; a faculdade de articular palavras não se exerce senão com a ajuda de um instrumento criado e fornecido pela coletividade.

Saussure não faz menção ao termo dicotomia em sua obra. No entanto, podemos observar que seu trabalho constitui-se, basicamente, pela instalação de dicotomias. Se há uma diferença entre sincronia e diacronia, linguagem e língua, também há entre língua e fala. Conforme Pietroforte (2007, p. 81), “[...] língua opõe-se a fala, porque a língua é coletiva e a fala é particular, portanto, a língua é um dado social e a fala é um dado individual. Além disso, a língua é sistemática e a fala é assistemática”.

Saussure (1969) afirma que, ao separar língua e fala, separa-se ao mesmo tempo o que é social do que é individual por um lado, e por outro lado, o que é essencial do que é acessório e mais ou menos acidental. A língua é definida por Saussure (1969, p. 22) como “[...] produto que o indivíduo registra passivamente; não supõe jamais premeditação, e a reflexão nela intervém somente para a atividade de classificação”. A fala, ao contrário, é vista como

[...] um ato individual de vontade e inteligência, no qual convém distinguir: 1º, as combinações pelas quais o falante realiza o código da língua no propósito de exprimir seu pensamento pessoal; 2º o mecanismo psico-físico que lhe permite exteriorizar essas combinações (SAUSSURE, 1969, p. 22).

Em resumo, a língua não é vista como uma nomenclatura, mas como um objeto bem definido no conjunto heteróclito dos fatos da linguagem; é parte social da linguagem; é de natureza homogênea, ou seja, constitui-se num sistema de signos onde, de essencial, só existe a união do sentido e da imagem acústica; é um objeto de natureza concreta sendo que os signos, embora sejam de natureza psíquica, não são abstrações. Conforme Orlandi (1999, p. 24), “essa organização interna da língua, que Saussure chama sistema, seus sucessores chamarão estrutura”. A fala, por sua vez, é individual e subordina-se à ciência da língua, naturalmente.

A concepção de língua enquanto sistema suscita “[...] a ideia de que cada elemento da língua só adquire um valor na medida em que se relaciona com o todo de que faz parte” (ORLANDI, 1999, p. 25). Saussure (1969) exemplifica a questão do valor com o jogo de xadrez, em que cada peça possui uma identidade não do material de que é feita, mas da relação de oposição que tem com as demais peças e da sua posição em relação ao todo.

Se a língua não é reduzida a uma nomenclatura, constituindo um sistema de signos, cabe-nos estudar, então, como Saussure concebe o signo linguístico, o que acarreta em mais uma de suas dicotomias.

De acordo com Saussure (1969, p. 80), “o signo linguístico une não uma coisa e uma palavra, mas um conceito e uma imagem acústica”. Trata-se de uma entidade psíquica de duas faces cujos elementos (conceito e imagem acústica) estão intimamente ligados, sendo que um reclama o outro. A fim de evitar ambiguidades, Saussure substituiu os termos conceito e imagem acústica por significado e significante, respectivamente.

Saussure (1969) propõe duas características do signo linguístico. A primeira delas diz que o laço que une o significante ao significado é arbitrário. O genebrino nos explica:

assim, a idéia de “mar” não está ligada por relação alguma interior à sequência de sons m-a-r que lhe serve de significante; poderia ser representada igualmente bem por outra sequência, não importa qual; como prova, temos as diferenças entre as línguas e a própria existência de línguas diferentes [...] (SAUSSURE, 1969, pp. 81-82).

A arbitrariedade do signo linguístico remete ao fato de que o significado não depende da livre escolha da fala; o significante é imotivado, ou seja, é arbitrário em relação ao significado, com o qual não tem nenhum laço natural na realidade.

A segunda característica definida por Saussure trata da linearidade do signo linguístico. Nas palavras do autor,

o significante, sendo de natureza auditiva, desenvolve-se no tempo, unicamente, e tem as características que toma do tempo: a) representa uma extensão, e b) essa extensão é mensurável numa só dimensão: é uma linha (SAUSSURE, 1969, p. 84).

O trabalho de Saussure sobre o signo linguístico tornou-se, com o passar do tempo, base para outros estudos, sejam estes na mesma linha teórica, ou em outras. A psicanálise lacaniana é exemplo disso: Lacan tomou a dicotomia significado/significante e, enfatizando a primazia do significante, buscou explicar a estrutura do inconsciente.

No que se refere à língua propriamente dita, em meados do século XX, surge o gerativismo, corrente teórica elaborada e desenvolvida pelo norte-americano Noam Chomsky. Este autor, assim como Saussure, recorta a parte que lhe interessa da linguagem – a língua – e a estuda em termos da dicotomia competência e performance. Trata-se do que iremos abordar no próximo tópico.

3. O GERATIVISMO DE CHOMSKY

Em meados da década de 50 do século XX, o norte-americano Noam Chomsky, em sua obra *Syntactic Structures* (1957, apud PETTER, 2007, p. 14) afirma ser a linguagem “[...] um conjunto (finito ou infinito) de sentenças, cada uma finita em comprimento e construída a partir de um conjunto finito de elementos”.

Para Chomsky (apud PETTER, 2007), a linguagem é uma capacidade inata e específica da espécie humana. A análise das línguas naturais deve permitir ao linguista determinar as propriedades estruturais que distinguem a língua natural das demais linguagens. Tais propriedades da língua já devem ser conhecidas das crianças antes de seu contato com qualquer língua natural e devem ser acionadas durante o processo de aquisição da linguagem. Existem, portanto, propriedades universais da linguagem. Os seguidores dessa teoria buscam reconhecer tais propriedades – que compõe a Gramática Universal – na tentativa de construir uma teoria geral da linguagem chamada Gerativismo, uma vez que a partir de um conjunto finito de elementos lingüísticos, o falante é capaz de elaborar um conjunto infinito de sentenças na sua língua nativa.

Em sua teoria, Chomsky (apud PETTER, 2007) faz a distinção entre competência e desempenho. “A competência linguística é a porção do conhecimento do sistema linguístico do falante que lhe permite produzir o conjunto de sentenças de sua língua” (PETTER, 2007, p. 15). Em termos gerais, trata-se de um conjunto de regras que o falante construiu em sua mente pela aplicação de sua capacidade inata. Já o desempenho pode ser considerado como o comportamento linguístico que resulta não apenas da competência do falante, mas também de fatores linguísticos de inúmeras ordens, tais como: convenções sociais, crenças, atitudes emocionais do falante, funcionamento dos mecanismos psicológicos e fisiológicos envolvidos na produção das sentenças.

O linguista, nesta perspectiva, deve determinar quais das sequências finitas de elementos são sentenças e quais não são. Em outras palavras, o linguista deve reconhecer o que se diz e o que não se diz em determinada língua, se as sentenças produzidas são gramaticais ou agramaticais.

De acordo com Ferreira (1999, p. 129), “[...] Chomsky vai mencionar formações de língua bem estruturadas (gramaticais) e formações de língua mal formadas que rompem com a estrutura (agramaticais)”. A noção que mais interessa a Chomsky é a de gramaticalidade, que tem a ver com as regras de estruturação da língua. A língua comportaria sentenças

consideradas gramaticais, as bem formadas, e fora da língua estariam as sentenças consideradas mal formadas ou agramaticais, ou seja, as que não fazem parte da estrutura aceita e legitimada pelas regras de determinada língua.

Conforme o exposto, é possível compreender que a língua é estudada, tanto em Saussure quanto em Chomsky, pelos seus elementos internos. Deixar de lado aquilo que é considerado exterior implica, pois, da parte desses autores, priorizar a língua e a competência. Fala e performance são consideradas partes acidentais, cuja responsabilidade recai sobre o indivíduo que faz uso da língua. Esse uso é consciente, ou seja, implica escolhas por parte do indivíduo que pode fazê-las de modo acertado ou não.

Recorremos a Orlandi (1999) que, ao analisar a trama histórica que enreda o pensamento linguístico, afirma ser possível deduzir duas correntes principais: o formalismo e o sociologismo. A corrente formalista “[...] se ocupa do percurso psíquico da linguagem, observando a relação entre linguagem e pensamento” (ORLANDI, 1999, p. 18). Diferentemente, a corrente sociologista não busca o que é universal e constante, mas “[...] se aplica em estudar o percurso social, explorando a relação entre linguagem e sociedade. Procura o que é múltiplo, diverso, variado” (ORLANDI, 1999, p. 18).

Dessa forma, podemos compreender que Chomsky, assim como Saussure, se enquadra na corrente formalista. Embora façam parte de escolas distintas, há em ambos o mesmo gesto – o de deixar de lado a fala e, ao fazer isso, deixam também de lado o sujeito, a história, o mundo. No entanto, esses aspectos serão retomados por teorias que surgem, em especial, na segunda metade do século XX. A Análise do Discurso é exemplo disso. Diferentemente da Linguística de Saussure e do Gerativismo de Chomsky, essa teoria, ao ocupar-se com o estudo do funcionamento do discurso, leva em conta o real da língua, ou seja, a língua com espaço para o equívoco, para a falta.

4. O MOVIMENTO DE RUPTURA NOS ESTUDOS DA LINGUAGEM

Como pudemos observar nos itens anteriores, a linguística saussureana pode ser considerada como uma primeira grande ruptura no que tange aos estudos linguísticos, tendo em vista o fato de Saussure ter rompido com o paradigma de língua dos comparatistas, que a consideravam como uma representação. No entanto, ao mesmo tempo em que Saussure

promove uma ruptura com o modelo até então vigente, ao estudar a língua como um sistema de regras, acaba por excluir o que é considerado exterior a esse sistema. Indursky salienta que

[...] o mesmo gesto que institui a linguística como objeto homogêneo e, portanto, científico da Linguística, dele expulsa o sujeito para relegá-lo à fala, por ser externo à língua propriamente dita (INDURSKY, 1998, p. 112).

Em nossa dissertação, a noção de sujeito é de suma importância, tendo em vista que trabalhamos com a noção de autoria. Buscamos, pois, um aprofundamento no que refere ao tratamento dado ao sujeito no percurso dos estudos linguísticos, em especial, em relação a sua exclusão, efetuada pela Linguística Moderna e pelo Gerativismo.

Dessa forma, a reintrodução do sujeito empreendida pela Teoria da Enunciação pode ser considerada uma outra ruptura nos estudos linguísticos. No entanto, é necessário lembrar que o elemento subjetivo já havia sido trabalhado no século XIX por Bréal e “esquecido” na primeira metade do século XX.

Para Bréal (1992, p. 157), o elemento subjetivo “[...] é a parte mais antiga da linguagem”. Na visão deste estudioso, se “[...] a linguagem é um drama em que as palavras figuram como atores e em que o agenciamento gramatical reproduz os movimentos dos personagens”, então, torna-se necessário observar que

[...] o produtor intervém frequentemente na ação para nela misturar suas reflexões e seu sentimento pessoal, [...] como nós mesmos fazemos no sonho, quando somos ao mesmo tempo espectador interessado e autor dos acontecimentos (BRÉAL, 1992, p. 157).

O aspecto subjetivo de que trata Bréal (1992) é representado: 1^a) por palavras ou membros de frases; 2^o) por formas gramaticais; 3^o) pelo plano geral de nossas línguas. Nesse sentido, a subjetividade de que trata o autor é marcada na língua e denota as impressões ou intenções dos interlocutores. Essa subjetividade é evidenciada quando Bréal estuda as três pessoas do verbo. Para ele, a terceira pessoa é a única que representa a porção objetiva da linguagem. A subjetividade não pode, na sua concepção, ser vista como um acessório; ao contrário, ela é parte essencial da linguagem, ao qual o resto foi juntado.

Essa subjetividade que já estava posta em Bréal é retomada no século XX por Benveniste. Conforme Indursky

assim, em contraposição à Linguística sistêmica, que abstrai o sujeito, instaura-se um outro modelo linguístico que estuda a natureza dos elementos constitutivos do processo de enunciação, entendido como o ato individual de utilização da língua, através do qual o indivíduo, ao dizer eu, constitui-se como sujeito (1998, p. 114).

Na sua obra “Problemas de linguística geral”, Benveniste reserva um capítulo específico para tratar da subjetividade na linguagem. Em princípio, questiona a linguagem vista como instrumento de comunicação, tendo em vista que falar de instrumento pressupõe uma separação entre o homem e a natureza. Para o autor (2005, p. 285), “a linguagem está na natureza do homem, que não a fabricou”. Isso significa que, se a linguagem não é instrumento, uma vez que é inerente à natureza humana, cabe à palavra assegurar a comunicação.

Benveniste (2005, p. 286. Grifos do autor) afirma que “é na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como *sujeito*; porque só a linguagem fundamenta na realidade, na *sua* realidade que é a do ser, o conceito de ‘ego’”. A partir dessa afirmação, podemos entender que a subjetividade de que trata Benveniste (2005) é a capacidade do locutor para se propor como sujeito. Essa capacidade não se define “[...] pelo sentimento que cada um experimenta de ser ele mesmo [...] mas como a unidade psíquica que transcende a totalidade das experiências vividas que reúne, e que assegura a permanência da consciência” (BENVENISTE, 2005, p. 286). Observamos que essa concepção de subjetividade está fundamentada na fenomenologia e pressupõe, portanto, um sujeito consciente de si. E Benveniste (2005, p. 286) reitera que “a consciência de si mesmo só é possível se experimentada por contraste”. Quer dizer, o “eu” só é empregado quando dirigido a um “tu”. O autor questiona quais são os títulos da linguagem que fundam a subjetividade, e responde que são as categorias de pessoa, tempo e espaço que marcam a subjetividade linguisticamente. Para esse autor

muitas noções na linguística, e talvez mesmo na psicologia, aparecerão sob uma luz diferente se as estabelecermos no quadro do discurso, que é a língua enquanto assumida pelo homem que fala, e sob a condição de *intersubjetividade*, única que torna possível a comunicação linguística (2005, p. 293).

Nesse sentido, ressaltamos que Benveniste desempenha um papel importante no que se refere à subjetividade, tendo em vista o fato de ter retomado o sujeito nos estudos linguísticos. No entanto, concebe o sujeito como biológico, consciente de si, logocêntrico. Isso significa que o sujeito da enunciação é considerado numa perspectiva empírica. Indursky afirma que

[...] a Linguística da Enunciação, em sua origem, concebe um sujeito plenamente consciente, dotado de intenções, apto a estabelecer estratégias enunciativas, capaz de ‘assegurar a permanência da consciência’ (Benveniste, 1966, p. 260), ignorando que o sujeito é igualmente dotado de inconsciente (1998, p. 114).

Essa visão empirista e fenomenológica será contraposta pela Análise de Discurso, a partir dos estudos de Pêcheux (1969) e seus colaboradores que, à luz do materialismo histórico e da psicanálise, vão estudar o sujeito como duplamente afetado: pela ideologia e pelo inconsciente. É nesse sentido que a Análise do Discurso também pode ser considerada como um movimento de ruptura nos estudos linguísticos, tendo em vista que vai trabalhar justamente com aquilo que havia sido deixado de lado pela Linguística: o sujeito e a história.

A AD, a partir dos estudos de Pêcheux (1969), contempla a noção de sujeito de modo diferente das demais teorias linguísticas. Indursky (1998) aponta que, na AD, o objeto de análise ultrapassa o limite da frase, do texto, bem como da enunciação, uma vez que se localiza na instância do discurso. Com o objetivo de promover a articulação teórica da Linguística com a História, a AD vai além da linguística propriamente dita, por levar em conta o que é, por esta, considerado externo. Trata-se, portanto, do sujeito do discurso.

Pêcheux, já em sua Análise Automática do Discurso, faz uma crítica à teoria da comunicação de Jakobson, a qual pressupõe que a comunicação implica um emissor, que emite uma mensagem a um receptor por meio de um canal, fazendo uso de um código. Pêcheux critica essa ideia de linguagem como transmissão de informação, de forma passiva (a partir do esquema estímulo e resposta), e propõe o discurso como efeito de sentido entre os locutores.

Na instância do discurso, “o sujeito é percebido a partir de lugares socialmente determinados” (INDURSKY, 1998, p. 115). Nesse sentido, sendo social, o sujeito perde suas características individualizadoras. O sujeito, para a AD, não é mais considerado centrado nem onisciente e senhor de si. Para tanto, Pêcheux (1975) apresenta uma teoria da subjetividade de

natureza psicanalítica. Ou seja, se o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia, também é afetado pelo inconsciente. Trata-se de uma teoria não-subjetiva da subjetividade.

Neste capítulo, conforme apontamos inicialmente, apresentamos um breve percurso dos estudos da linguagem ao longo do tempo. A partir desta retomada, foi possível relembrar o que estudamos na época de nossa graduação (2003-2007) e observar os caminhos pelos quais estudiosos da área trilharam da antiguidade até os dias atuais.

Em cada época, pesquisadores, com suas concepções, atribuíram um determinado significado e importância à linguagem e à língua. No entanto, pelo exposto, é possível compreender que, embora a língua tenha sido o foco de alguns estudos, esta se relaciona, inegavelmente com a questão do sujeito. Seja porque o nega; seja porque concebe a linguagem como um instrumento de comunicação para o sujeito, ou do sujeito; seja porque o vê como constitutivo da linguagem e da língua, e, ao mesmo tempo, se constituindo enquanto tal.

Nesse sentido, a partir deste breve percurso, além de conhecimentos, nos lançamos em nossa pesquisa, fazendo uma opção teórica, sem, porém, deixar de reconhecer a importância de outras teorias.

Ressaltamos que todo o trabalho – seja ele teórico ou prático, ou ambos, dialeticamente – implica escolhas. Acreditamos, no entanto, que estas escolhas são feitas pelos sujeitos e, por não concebê-los como senhores de si, também entendemos que as mesmas se pautam na dupla interpelação, a ideológica e a do inconsciente. Dessa forma, nos filiamos à Análise do Discurso, tendo presente que esta escolha tem sua historicidade, remonta a alguns estudos feitos ainda na época do Magistério sobre Marx e Freud, pelas leituras das obras de Eni Orlandi, na graduação e, ainda, pela inquietude diante da prática cotidiana em sala de aula.

Lembramos ainda que, ao optarmos pela AD, o fazemos eticamente, o que significa considerar que, tanto os estudos que a precederam, quanto os que se desenvolveram/desenvolvem paralelamente, foram/são fundamentais para nosso conhecimento pessoal, bem como para a própria constituição da AD. Isso porque, tanto em nossa pesquisa, quanto no campo teórico a que nos filiamos, “lidamos” com a língua, e esta, para a AD, tendo em vista o equívoco que lhe é constitutivo, é sinônimo de possibilidade do mesmo, mas também do diferente.

No capítulo a seguir, passamos a apresentar um quadro geral da AD desde a sua fundação em 1969 por Pêcheux, passando por noções fundamentais para tratarmos da questão da autoria.

CAPÍTULO SEGUNDO – A ANÁLISE DO DISCURSO

1. CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE A TEORIA

A Análise de Discurso (AD) surge na segunda metade do século XX, período do auge da corrente estruturalista, que tinha a Linguística como ciência piloto para outras áreas do conhecimento. Nesse contexto, em 1969, Michel Pêcheux publica sua “Análise Automática do Discurso (AAD-69)”. Conforme Ferreira (2003, p. 39), “o discurso foi sempre para Pêcheux o objeto de uma busca infinita [...]”. Nesse sentido, o objeto de estudo de Pêcheux não era mais a linguagem em si, mas o discurso, como efeito de sentido entre os locutores.

Diferentemente da corrente estruturalista, a AD não aborda a linguagem sob o aspecto formal e categorizador. Ferreira (2003, p. 41) ressalta que “a linguagem pela ótica discursiva ganha um traço fundacional na constituição do sujeito e do sentido e vai distinguir-se também da condição que lhe confere a psicanálise”.

A AD, ao trabalhar o discurso, mobiliza outras noções, as quais não estavam presentes em outras áreas de pesquisa, a saber: o sujeito e a história. Os analistas de discurso trabalham na perspectiva que, embora a língua seja vista como materialidade do discurso, a consideram como um sistema não transparente, com falhas.

Atualmente, na França, o nome de Pêcheux é pouco lembrado no meio acadêmico. Com a sua morte prematura, a AD foi tomando outras dimensões. Porém, a produção deste pensador não foi esquecida, principalmente na América Latina. Se na França houve um natural esvaziamento do grupo de pesquisa em AD, tendo em vista o desaparecimento de Pêcheux, no Brasil, esta corrente teórica ganha cada vez mais destaque no cenário acadêmico. Uma das grandes responsáveis pela consolidação da AD no Brasil é Eni Orlandi. Como professora, orientadora, pesquisadora e autora, Orlandi “[...] fez da análise do discurso um lugar de referência consagrado no quadro acadêmico institucional” (FERREIRA, 2003, p. 42).

No Brasil, a AD “[...] se descolou da Linguística e ganhou maior entrada nas áreas-fronteiras das ciências humanas, como a História, a Filosofia, a Sociologia e a Psicologia” (FERREIRA, 2003, p. 45). Embora tal circulação tenha suscitado o “perigo” de a AD ter

alguns de seus conceitos banalizados, “[...] o que dá vigor e consistência às análises feitas pelo viés discursivo é precisamente a indissociabilidade entre a teoria e a prática” (FERREIRA, 2003, p. 45).

Os analistas de discurso brasileiros procuraram não restringir seus estudos à análise de discursos políticos – como era frequente na França. Ferreira (2003, p. 45-46) comenta que

do campo verbal ao não-verbal, passando pelos temas sociais (imigração, movimento sem terra, greves) e por diferentes tipos de discursos (religioso, jurídico, científico, cotidiano), ou por questões estritamente teóricas (hiperlíngua, autoria, sujeito do discurso, equivocidade da língua), a Análise do Discurso no Brasil ou *Escola Brasileira de Análise de Discurso*, como nos propõe Eni Orlandi (2002, p. 37), amadureceu, se consolidou e garantiu seu lugar no âmbito dos estudos da linguagem realizados pelas ciências humanas.

Embora existam diferenças entre a AD que Pêcheux e seu grupo desenvolveram na França e a que se desenvolve no Brasil, muitos aspectos ainda são considerados comuns, para não dizer fundantes. No Brasil, os analistas de discurso herdaram de Pêcheux a ousadia de trabalhar com uma língua não transparente. Assim, podemos dizer que, na AD, a sua abordagem ultrapassa os limites do estritamente linguístico. Ferreira (2003, p. 43) ressalta que “o que distingue e identifica a Análise do Discurso é sua forma peculiar de trabalhar com a linguagem numa relação estreita e indissociável com a ideologia”. É nesse sentido que a língua (e todas as noções a ela relacionadas) é trabalhada em sua opacidade, em sua relação com a exterioridade.

É a partir de uma concepção discursiva de língua que a AD opera um deslocamento do conceito saussureano de função para funcionamento das línguas. Ao ultrapassar os limites estritos do linguístico, esta teoria permite a descrição da materialidade específica da língua.

Conforme destaca Ferreira (2003, p. 43), “[...] as fronteiras da Análise do Discurso não apontam para o fechamento, abrindo sempre um espaço para a alteridade, para a diferença, para o novo”. Isso significa que, na AD, os conceitos, assim como as análises, não esgotam as possibilidades de interpretação. A ideia de movimento, presente na própria palavra discurso, remete à incompletude, considerada constitutiva. Ferreira (2003, p. 43) afirma que

a incompletude caracteriza e distingue todo o dispositivo teórico do discurso e abre espaço para a entrada em cena da noção de falta, que é motor do sujeito e é lugar do impossível da língua, lugar onde as palavras ‘faltam’ e, ao faltarem, abrem a brecha para produzir equívocos.

Não mais se trata de uma língua transparente, como pressupunha a Linguística; tampouco de um sujeito senhor de si, como pensava a hermenêutica. Se a incompletude é considerada como constitutiva, língua e sujeito não podem ser concebidos como objetos fechados, sem relação com a exterioridade.

A partir destas considerações iniciais, entendemos pertinente apresentar o quadro epistemológico do empreendimento de Pêcheux e Fuchs ([1975] 1993), o qual reside na articulação de três regiões do conhecimento científico: o materialismo histórico, a linguística e a teoria do discurso. Pêcheux (1993, p. 164) salienta “[...] que estas três regiões são, de certo modo, atravessadas e articuladas por uma teoria da subjetividade (de natureza psicanalítica)”.

Orlandi sintetiza as questões levantadas até aqui, dizendo que

com a linguística ficamos sabendo que a língua não é transparente; ela tem sua ordem marcada por uma sua materialidade que lhe é própria. Com o marxismo ficamos sabendo que a história tem sua materialidade: o homem faz a história, mas ela não lhe é transparente. Finalmente, com a psicanálise é o sujeito que se coloca como tendo sua opacidade: ele não é transparente nem para si mesmo (ORLANDI, 2006a, p. 13).

É nesse sentido que a AD pode ser considerada como uma disciplina de entremeio (ORLANDI, 2007b), uma vez que a Teoria do Discurso trabalha a língua em sua materialidade e em sua historicidade e, portanto, o sujeito e o sentido.

Dessa forma, ao trabalhar com processos discursivos e não apenas com a literalidade do sentido, a AD contempla noções fundamentais no que se refere ao trato com a língua. Dentre elas, destacamos: interdiscurso, formação discursiva e posição-sujeito, noções estas que serão por nós estudadas com maiores detalhes no próximo tópico.

2. INTERDISCURSO, FORMAÇÃO DISCURSIVA E POSIÇÃO-SUJEITO

As noções tratadas neste tópico, no nosso ponto de vista, podem ser consideradas basilares, mesmo que, ao longo dos estudos, tenham sido reformuladas.

Ao todo complexo com dominante das formações discursivas, Pêcheux (1995) denominou interdiscurso. Este é submetido à lei de desigualdade-contradição-subordinação que caracteriza o complexo das formações ideológicas.

O interdiscurso também pode ser chamado de memória discursiva. Para melhor entendermos esta questão, convocamos Orlandi (2007b, p. 31) que assim nos explica: “a memória, por sua vez, tem suas características, quando pensada em relação ao discurso. E, nessa perspectiva, ela é tratada como interdiscurso”. Relacionado à memória, o interdiscurso pode ser visto, então, como aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente.

Assim é que podemos dizer que há, no dizer, uma relação com o já-dito e que esta relação é constitutiva, a partir das considerações de Courtine (1984, apud ORLANDI, 2007b), segundo as quais há uma relação entre os eixos de formulação (o dizer, o intradiscurso) e de constituição (memória, interdiscurso). Orlandi (2007b, p. 33) complementa, afirmando que “a constituição determina a formulação, pois só podemos dizer (formular) se nos colocarmos na perspectiva do dizível (interdiscurso, memória)”. No entanto, cabe ressaltar que os dizeres já-ditos que compõem a memória ou o interdiscurso são esquecidos, o que permite ao sujeito ter a ilusão de ser a fonte do sentido de seus dizeres.

Relacionada ao interdiscurso está a formação discursiva (FD), noção cara à AD, uma vez que a mesma está intimamente relacionada com a noção de sujeito que, em nosso estudo, tem fundamental importância. O sujeito, para a AD, caracteriza-se pela sua dupla interpelação – da ideologia e do inconsciente. Com base em Indursky (2000, p. 71), podemos afirmar que “por todos esses traços que demarcam esse sujeito, a Análise do Discurso centra seu interesse nas diferentes formas de *representação do sujeito* (grifos da autora)”. Dessa forma, é necessário que trabalhemos com a noção de formação discursiva a fim de compreendermos como um sujeito dotado de tais características funciona no discurso.

A noção de FD é, inicialmente, formulada por Foucault, em sua “Arqueologia do Saber”. Ao tratar das grandes famílias de enunciados, o autor propôs-se a descrever sua dispersão, entendida como a delimitação de uma regularidade, ou seja,

[...] como a delimitação de uma ordem em seu aparecimento sucessivo, de correlações em sua simultaneidade, de posições assinaláveis em um espaço comum, de um funcionamento recíproco, de transformações ligadas e hierarquizadas (CAZARIN, 1998, p. 23).

É nesse sentido que, para Foucault (1995), a formação discursiva deriva da descrição de enunciados a partir das suas regularidades. Nas palavras do autor,

no caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma *formação discursiva* [...] (FOUCAULT, 1995, p. 43).

O que Foucault (1995) propõe, portanto, é justamente a passagem da dispersão para a regularidade. Para esse autor, há elementos que caracterizam a formação discursiva em sua singularidade. Tratam-se de regras que se apresentam como um sistema de relações entre objetos, tipos enunciativos, conceitos e estratégias a partir dos quais a passagem da dispersão para a unidade se torna possível.

Pêcheux (1993) traz para AD a noção de FD, no entanto, não o faz sem as suas próprias inclusões. É possível compreender que o este autor colhe o que de revolucionário e materialista havia na concepção de FD de Foucault, mas escancara, em suas próprias formulações, a questão do ideológico, que não estava explicitada.

Para tratar da FD, Pêcheux, juntamente com Fuchs (1975), mobiliza a noção de formação ideológica. Esta é tomada para caracterizar “[...] um elemento [...] suscetível de intervir como uma força em confronto com outras forças na conjuntura ideológica característica de uma formação social em dado momento” (PÊCHEUX, 1993, p. 166). Dessa maneira, a formação ideológica é constituída como um conjunto complexo de representações, nem individuais, nem universais, que se relacionam às posições de classe em conflito.

Assim é posta em questão a relação entre ideologia e discurso. O discursivo, nessa perspectiva, é concebido como um dos aspectos materiais do que é chamado de materialidade ideológica. É neste ponto da reflexão que as formações discursivas são introduzidas, isso porque estas refletem, na linguagem, as formações ideológicas que lhes subjazem. As

formações discursivas, interligadas, a partir de uma posição numa determinada conjuntura, determinam o que pode e deve ser dito.

As FDs derivam, portanto, de condições de produção específicas. A lei constitutiva da Ideologia – “a ideologia interpela os indivíduos em sujeitos” – se realiza sempre através de um conjunto complexo determinado de formações ideológicas que desempenham no interior deste conjunto um papel necessariamente desigual na reprodução e na transformação das relações de produção. Isso significa que uma FD

[...] existe historicamente no interior de determinadas relações de classes; pode fornecer elementos que se integram em novas formações discursivas, constituindo-se no interior de novas relações ideológicas, que colocam em jogo novas formações ideológicas (PÊCHEUX, 1993, pp. 167-168).

Por regular o que pode e deve ser dito, em outros termos, a formação discursiva pode ser caracterizada como o domínio de saberes constituído de enunciados discursivos que representam um modo de relacionar-se com a ideologia vigente. Em termos gerais, Pêcheux afirma que

[...] os indivíduos são ‘interpelados’ em sujeitos-falantes (em sujeitos de *seu* discurso) pelas formações discursivas que representam ‘na linguagem’ as formações ideológicas que lhe são correspondentes (PÊCHEUX, 1995, p. 161).

É nesse sentido que a FD está relacionada com a noção de sujeito. Indursky (2000, p. 71) afirma que “é através da relação do sujeito com a formação discursiva que se chega ao funcionamento do sujeito do discurso [...]”. Assim, ao mesmo tempo em que a FD pode ser considerada a matriz do sentido (este não tem sua origem no sujeito, mas na FD com a qual o sujeito se identifica), cabe à FD dissimular, “[...] pela transparência do sentido que nela se constitui, sua dependência com relação ao ‘todo complexo com dominante das formações discursivas [...]’” (PÊCHEUX, 1995, p. 162).

É a partir do estudo das formações discursivas e do interdiscurso que Pêcheux (1995) examina as propriedades discursivas da forma-sujeito, do Ego-imaginário, como “sujeito do discurso”. Sobre isso, o autor refere que o sujeito é constituído pelo esquecimento daquilo que o determina, e que “[...] 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 [...]” (PÊCHEUX, 1995, p. 163). O interdiscurso e seus elementos (o pré-construído e as articulações) constituem, no discurso do sujeito, os elementos que “[...] aparecem determinando o sujeito, impondo-dissimulando-lhe seu assujeitamento sob a aparência da autonomia, isto é, através da estrutura discursiva da forma-sujeito” (PÊCHEUX, 1995, p. 164).

Essa identificação funda a unidade imaginária do sujeito. Podemos explicar essa questão da seguinte maneira: a forma-sujeito é veiculada pelas formações discursivas, dentre elas, uma dominante. Pêcheux (1995, p. 164) coloca que “[...] as formações discursivas que constituem o que chamamos de seu interdiscurso *determinam a dominação da formação discursiva dominante*”. Se o interdiscurso é constituído pelos traços que determinam o sujeito e seu dizer, o funcionamento do discurso com relação a si mesmo recebe o nome de intradiscurso. Então, o intradiscurso ou fio do discurso pode ser caracterizado pelo dizer (enunciado) no sujeito. O interdiscurso fornece, pois, “[...] a matéria-prima na qual o sujeito se constitui como sujeito falante, com a formação discursiva que o assujeita” (PÊCHEUX, 1995, p. 167).

A forma-sujeito faz com que o interdiscurso seja absorvido-esquecido no intradiscurso¹. Dessa forma, o interdiscurso aparece como já-dito do intradiscurso. Assim, Pêcheux (1995, p. 167) caracteriza a forma-sujeito “[...] como realizando a incorporação-dissimulação dos elementos do interdiscurso: a unidade (imaginária) do sujeito, sua identidade presente-passada-futura encontra aqui *um de seus fundamentos*”.

Em outras palavras, isso significa que, no plano do Real, o sujeito está para a dispersão e, no plano do Imaginário, para a unidade. Indursky (1998, p. 115) explica, com base em Pêcheux (1995, apud INDURSKY, 1998, p. 115), que a forma-sujeito pode ser entendida como um sujeito histórico com o qual o sujeito identifica-se, constituindo-se em “sujeito do discurso”, ou ainda, nas palavras de Pêcheux (1995, apud INDURSKY, 1998, p. 115), em um “efeito-sujeito”.

Até aqui, podemos compreender que essa identificação do sujeito a uma determinada FD pela forma-sujeito, se apresenta dotada de unicidade, uma vez que implica uma tomada de posição. Pêcheux nos explica que

¹ O intradiscurso, de acordo com Pêcheux (1995, p. 166), pode ser concebido como “[...] o funcionamento do discurso com relação a si mesmo (o que eu digo agora, com relação ao que eu disse *antes* e ao que eu direi *depois*; portanto, o conjunto dos fenômenos de ‘co-referência’ que garantem aquilo que se pode chamar o ‘fio do discurso’, enquanto discurso de um sujeito)” (Grifos do autor).

a tomada de posição resulta de um retorno do Sujeito no sujeito, de modo que a não-coincidência subjetiva que caracteriza a dualidade sujeito/objeto, pela qual o sujeito se separa daquilo que ele ‘toma consciência’ e a propósito do que ele toma posição, é fundamentalmente homogênea à coincidência-reconhecimento pela qual o sujeito se identifica consigo mesmo, com seus ‘semelhantes’ e com o ‘Sujeito’ (1995, p. 172).

Essa homogeneidade é posta em xeque, na parte IV da obra “Semântica e Discurso”, especificamente no capítulo 3, “A forma-sujeito do discurso na apropriação subjetiva dos conhecimentos científicos e da política do proletariado”, em que Pêcheux (1995) trata do desdobramento da forma-sujeito.

Às suas formulações anteriores, o autor acrescenta que a interpelação ideológica supõe necessariamente um desdobramento, constitutivo do sujeito do discurso, sob dois termos, a saber: um que representa o locutor (sujeito da enunciação) e outro que representa o sujeito universal (sujeito da ciência). Pêcheux (1995) introduz, neste ponto, as três modalidades de tomada de posição dos sujeitos, implicadas nessa relação entre o sujeito da enunciação e o sujeito universal. Trata-se da identificação (bom sujeito – aquele que se assujeita aos saberes da FD na qual se inscreve), da contra-identificação (mau sujeito – aquele que se contra-identifica aos saberes da FD, embora continue nela inscrito) e da desidentificação (quando o sujeito rompe com os saberes da FD, migrando para outra FD ou instituindo uma nova).

As noções de forma-sujeito e de formação discursiva estão intimamente relacionadas. A partir do desdobramento da forma-sujeito, é possível compreender porque uma FD não pode mais ser vista como homogênea. É no texto “Remontemos de Foucault a Spinoza que Pêcheux (1990) rediscute a questão da ideologia, afirmando que esta “[...] não é idêntica a si mesma, ela não existe a não ser sob a modalidade da divisão, ela não se realiza senão dentro da contradição que organiza nela a unidade e a luta dos contrários”. A partir daí, as questões relativas às formações ideológicas e, em especial, às formações discursivas são revistas. Com relação à FD, o autor (1990) afirma que “[...] é na modalidade pela qual se designam (pela fala ou pela escrita) essas ‘coisas’ cada vez ‘idênticas’ e divididas, que se especifica aquilo que se pode, sem inconvenientes, chamar de ‘formação discursiva’ [...]”. E ainda acrescenta que

é necessário definir a relação interna que ela estabelece com seu exterior discursivo específico, portanto, determinar as invasões, os atravessamentos constitutivos pelas quais uma pluralidade contraditória, desigual e interiormente subordinada de formações discursivas se organiza em função dos interesses que colocam em causa a luta ideológica de classes, em um momento dado de seu desenvolvimento em uma dada formação social.

Com base nisso, Indursky (2008, p. 17) propõe que “[...] a fragmentação da forma-sujeito determina a heterogeneidade da formação discursiva que é por ela organizada”. Isso significa que a formação discursiva é, ao mesmo tempo, idêntica e dividida, ou seja, suas fronteiras são porosas, o que permite que saberes de outras formações discursivas possam aí se fazer presentes. Do mesmo modo, a forma-sujeito que organiza a formação discursiva também é heterogênea em relação a si mesma, pois abriga em seu interior a diferença e a ambiguidade.

Podemos compreender, a partir desta constatação, que a fragmentação da FD materializa a existência, em seu interior, de diferentes posições-sujeito, por nós entendidas como regiões de saber no interior da FD. Na conclusão de sua obra “Semântica e Discurso”, Pêcheux (1995) denomina de posição-sujeito as diferentes formas de relacionamento entre o sujeito enunciador e o sujeito do saber. É dessa maneira que a forma-sujeito pode ser concebida como dividida/fragmentada entre as diferentes posições de sujeito que sua interpelação ideológica lhe faculta. A partir daí, é possível dizer que

como decorrência da presença de diferentes posições de sujeito no âmbito de uma mesma Formação Discursiva, podemos pensar que uma Formação Discursiva autoriza a divisão sob a aparência da unidade. A unidade é garantida pela identificação imaginária que o sujeito com ela estabelece pelo viés da forma-sujeito e a divisão é consequência da presença de diferentes posições de sujeito que tal identificação possibilita (INDURSKY, 1998, p. 116-117).

O sujeito, dessa forma, é concebido como dividido, uma vez que é pelo viés da posição-sujeito que sua inscrição em uma determinada FD é feita. Acreditamos que esta passagem de Indursky permite que melhor compreendamos esta questão. A autora afirma que

[...] o sujeito, ao relacionar-se com a forma-sujeito, pode assumir diferentes posições de sujeito, as quais vão desde a plena identificação com a forma-sujeito, refletindo o saber de sua formação discursiva, até divergir desse domínio de saber, aí introduzindo o diferente e o divergente, que instauram a contradição. Um sujeito com tais características apresenta o ‘dizer do outro’ como parte integrante da constituição do seu dizer. Por conseguinte, o ‘outro’ é constitutivo do ‘eu’. Essas são marcas de uma subjetividade heterogênea a ela mesma (1998, p. 116).

Em nossa pesquisa, essas noções são consideradas fundamentais, uma vez que, nas análises, trabalhamos com textos escritos por alunos e avaliados por professores que, no nosso ponto de vista, embora em posições-sujeitos distintas, identificam-se com uma mesma FD – por nós denominada de FD do discurso pedagógico.

O efeito de autoria pressupõe que trabalhemos com tais noções, na medida em que, a partir delas, podemos melhor compreender a forma como esses sujeitos, professor e aluno, se relacionam com os saberes da FD em que estão inscritos.

A FD, o interdiscurso e a posição-sujeito são noções intrincadas com o gesto de interpretação tanto no processo de leitura como de escritura do texto, gesto esse determinado pela ideologia, pelas condições de produção e pelo imaginário do sujeito. É disso que tratamos a seguir.

3. CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO, IMAGINÁRIO E SUJEITO

Para iniciarmos este tópico, lembramos que, para a AD, a linguagem não se restringe em transmissão de informação, nem pode ser considerada apenas como instrumento de comunicação. De acordo com Orlandi (2007b, p. 25), “[...] na perspectiva discursiva, a linguagem é linguagem porque faz sentido. E a linguagem só faz sentido porque se inscreve na história”. É assim que podemos falar em efeitos de sentido entre os interlocutores (PÊCHEUX, 1993).

Se o discurso é visto como efeito de sentido entre os interlocutores, isso se dá porque é produzido em condições específicas. Pêcheux (1993) designa por processo de produção “[...] o conjunto de mecanismos formais que produzem um discurso de um tipo dado em circunstâncias dadas” (1993, p. 74). Dessa forma, é possível afirmar que um discurso não é um objeto fechado em si mesmo. É necessário “[...] referi-lo ao conjunto de discursos

possíveis a partir de um estado definido das condições de produção [...]” (PÊCHEUX, 1993, p. 79).

Pêcheux ainda ressalta que

[...] o processo discursivo não tem, de direito, início: o discurso se conjuga sempre sobre um discurso prévio, ao qual ele atribui o papel de matéria-prima, e o orador sabe que quando *evoca* tal acontecimento, que já foi objeto de discurso, ressuscita no espírito dos ouvintes o discurso no qual este acontecimento era delegado, com as ‘deformações’ que a situação presente introduz e da qual pode tirar partido (1993, p. 77).

No que se refere à autoria, objeto de nosso interesse, as condições de produção não se restringem apenas a um conceito teórico, mas a algo que é fundamental na análise dos textos. Quando nos deparamos com materialidades discursivas, levamos em consideração, não meramente o contexto imediato, mas o contexto histórico e ideológico. Isso significa que o aluno, ao escrever, materializa saberes que não têm sua origem em si mesmo, mas que fazem parte do interdiscurso, da memória discursiva, como apontamos no tópico anterior. É nesse sentido que, se sujeito e situação fazem parte das condições de produção, não se trata do sujeito empírico, nem da situação ou contexto imediato. Trata-se de sujeitos e contextos dotados de historicidade.

A partir daí, podemos compreender que os interlocutores A e B de que trata Pêcheux (1993, p. 82), não são entidades empíricas, mas “[...] designam lugares determinados na estrutura de uma formação social [...]”. A hipótese do autor é a de que tais lugares “[...] estão representados nos processos discursivos em que são colocados em jogo” (1993, p. 82). Isso significa que

[...] o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro (PÊCHEUX, 1993, p. 82).

Se é a posição-sujeito que funciona no discurso, isso ocorre no jogo das formações imaginárias. Para Pêcheux (1993), existem regras de projeção nos mecanismos de qualquer formação social que estabelecem as relações entre as situações (objetivamente definíveis) e as

posições (representações dessas situações). Esta correspondência, de acordo com o autor, não é biunívoca, de modo que

[...] diferenças de situação podem corresponder a uma mesma posição, e uma situação pode ser representada como várias posições, e isto não ao acaso, mas segundo leis que apenas uma investigação sociológica poderá revelar. (PÊCHEUX, 1993, p. 82-83).

Orlandi complementa que se trata da

[...] imagem que o sujeito faz dele mesmo, a imagem que ele faz de seu interlocutor, a imagem que ele faz do objeto do discurso. Assim como também se tem a imagem que o interlocutor tem de si mesmo, de quem lhe fala, e do objeto do discurso. (2006a, p. 15).

Podemos, pelo exposto, compreender que tanto os protagonistas quanto o contexto – que fazem parte das condições de produção – funcionam no processo discursivo pelo jogo das formações imaginárias. No entanto, Pêcheux (1993) vai além ao afirmar que há, ainda, em todo processo discursivo, a antecipação das representações do receptor, por parte do emissor, sobre a qual a estratégia do discurso se funda. É a partir das eventuais respostas do receptor que o emissor formula, antecipadamente, seu dizer a esse mesmo receptor. É preciso ressaltar que isso não ocorre de forma plenamente consciente, mas pelas formações imaginárias.

Em nossa pesquisa, quando dizemos que o sujeito produz efeito de autoria, trabalhamos com estas categorias de análise: o aluno, na posição de autor, será o responsável por organizar seu intradiscurso, embora os sentidos não estejam dados *a priori*. No entanto, para que haja o efeito de fechamento do texto – como se a origem do dizer estivesse no sujeito – pressupomos que possa ocorrer uma *colagem* e/ou uma *descolagem* do sujeito ao discurso-outro. Esse processo, que será posteriormente estudado com mais detalhes, implica o jogo de imagens de que trata Pêcheux. Explicamos: quando o sujeito, no caso, o aluno, se cola ou se descola ao discurso-outro, está em jogo a imagem que ele tem de si mesmo, a imagem que ele tem do professor, a imagem que ele tem do seu possível interlocutor e do objeto de discurso.

Sabemos, porém, que as nossas análises, assim como o quadro teórico da AD sobre o sujeito, não estacionam no jogo de imagens. Ao trabalhar o sujeito, Pêcheux vai além, ao

conceber uma teoria não-subjetiva da subjetividade. O autor vai buscar tanto em Althusser quanto em Lacan as bases para a sua fundamentação. De Althusser, Pêcheux busca o argumento de que os indivíduos são interpelados em sujeitos pela ideologia. De Lacan, a concepção do sujeito clivado, dividido. Em suma, uma teoria não-subjetiva da subjetividade, de acordo com Pêcheux,

designa os processos de ‘imposição/dissimulação’ que constituem o sujeito, ‘situando-o’ (significando para ele *o que ele é*) e, ao mesmo tempo, dissimulando para ele essa ‘situação’ (esse assujeitamento) pela ilusão da autonomia constitutiva do sujeito, de modo que o sujeito ‘funcione por si mesmo’ [...] (1995, p. 133).

Essa concepção de sujeito distancia-se da visão enunciativa, que pressupunha um sujeito com vontade própria, centrado em si mesmo. Para nossa pesquisa, a concepção de sujeito descentrado torna-se fundamental, uma vez que o estudo da autoria implica um sujeito que ocupa um lugar social; que fala, que escreve, mas que não é origem desse dizer e desse escrever; que é, na verdade, duplamente afetado: pela ideologia e pelo inconsciente.

O sujeito é visto como interpelado pela ideologia a partir do funcionamento da instância ideológica. Para Pêcheux (1993, p. 166), a questão do sujeito ideológico, pode ser assim resolvida: “[...] cada um é conduzido, sem se dar conta, e tendo a impressão de estar exercendo sua livre vontade; cada um é convocado a ocupar seu lugar em uma ou outra das duas classes sociais antagonistas do modo de produção”.

É dessa forma que Pêcheux (1993) faz referência à ilusão necessária. Sobre esse aspecto é preciso considerar que “[...] o processo pelo qual uma sequência discursiva concreta é produzida, ou reconhecida como sendo um sentido para um sujeito, se apaga, ele próprio, aos olhos do sujeito” (PÊCHEUX, 1993, p. 169). Em resumo, o indivíduo é interpelado em sujeito – não é origem de si, nem do sentido – porém, precisa ter essa ilusão, e isso se dá pela via do imaginário.

Se o sujeito não é origem nem de si, nem do sentido, é preciso que se esqueça disso. São dois os tipos de esquecimentos definidos por Pêcheux (1993), a saber: o esquecimento nº 1 e o esquecimento nº 2. Salienta-se que “a relação entre ‘os esquecimentos nº 1 e nº 2’ remete à relação entre a condição de existência (não-subjetiva) da ilusão subjetiva e as formas subjetivas de sua realização” (PÊCHEUX, 1993, p. 177). Buscamos em Orlandi uma elucidação acerca dos esquecimentos formulados por Pêcheux. De acordo com esta autora

(2006, p. 21), o esquecimento nº 1 é ideológico e inconsciente, fazendo parte da ordem de constituição do sujeito e do sentido. Esse esquecimento

é o que dá conta do fato de que o sujeito falante não pode, por definição, se encontrar no exterior da formação discursiva que o domina. Ou seja, o sujeito se constitui pelo esquecimento do que o determina. Ele se constitui pela sua inscrição na formação discursiva. Pelo esquecimento número 1 é que tem a ilusão de ser a origem do que diz. (ORLANDI, 2006a, p. 21).

O esquecimento número 2 é da ordem da formulação, ou seja, o sujeito esquece que há outros sentidos possíveis. Ao longo de seu dizer, vão se formando famílias parafrásticas de tudo aquilo que ele podia dizer, mas não disse. Esse esquecimento não é da ordem do inconsciente e, muitas vezes, o sujeito até recorre a essas margens de seu dizer para precisar o que está dizendo. É o chamado esquecimento enunciativo, o qual produz a impressão da realidade do pensamento, como se houvesse uma relação termo a termo entre o que se diz, o que se pensa e a realidade a que se refere.

Ao criticar as concepções idealistas de sujeito, além da ideologia, o inconsciente é convocado na constituição do sujeito. Pêcheux (1995) observa que dissimular sua própria existência no interior mesmo de seu funcionamento constitui o caráter comum das estruturas-funcionamentos designadas como ideologia e inconsciente. O resultado disso é a produção de um tecido de evidências subjetivas, sendo “subjetivas” entendidas como “que afetam o sujeito, mas nas quais se constitui o sujeito” (PÊCHEUX, 1995, p. 153). Fica evidente, pois, a importância da questão da constituição do sujeito, bem como da constituição do sentido no que se refere à figura da interpelação.

Essa evidência do sujeito diz respeito ao fato de que este pode ser considerado empiricamente como único, insubstituível e idêntico a si mesmo. De acordo com Pêcheux (1995, p. 155), “o que oculta essa evidência, [...], é o ato de que o sujeito é desde sempre ‘um indivíduo interpelado em sujeito’”. Em outras palavras, “a ‘evidência’ da identidade oculta que esta resulta de uma identificação-interpelação do sujeito, cuja origem estranha é, contudo, ‘estranhamente familiar’” (PÊCHEUX, 1995, p. 155).

Pêcheux (1995) também trabalha com a noção de pré-construído – “*modalidade discursiva da discrepância pela qual o indivíduo é interpelado em sujeito... ao mesmo tempo em que é sempre-já sujeito*” (PÊCHEUX, 1995, p. 156. Grifos do autor) – a fim de explicar o fato de que elementos podem irromper no enunciado como se tivessem sido pensados antes,

em outro lugar, independentemente. É nessa parte da obra que o autor faz referência à Lacan ao considerar a existência do que se chama processo do significante na interpelação-identificação. Com relação a esse ponto, Pêcheux explica:

[...] não se trata aqui de evocar, em geral, ‘o papel da linguagem’ nem mesmo ‘o poder das palavras’ deixando incerta a questão de saber se se trata do *signo*, que *designa alguma coisa para alguém*, como diz J. Lacan, ou se se trata do *significante*, isto é, *daquilo que representa o sujeito para um outro significante*, (ainda J. Lacan). (PÊCHEUX, 1995, p. 156. Grifos do autor).

Aqui, Pêcheux apóia-se na segunda hipótese – a do significante – uma vez que “[...] nela é que está a questão do *sujeito como processo (de representação) interior ao não-sujeito constituído pela rede de significantes [...]*” (PÊCHEUX, 1995, p. 157. Grifos do autor). Isso significa, segundo ele, que o sujeito é preso na rede de significantes de que trata Lacan de modo que esse sujeito, no sentido espinosiano da expressão, resulta dessa rede como causa de si.

Essa questão pode ser resumida do seguinte modo:

sob a *evidência* de que ‘eu sou realmente eu’ [...] há o processo da interpelação-identificação que *produz* o sujeito no lugar deixado vazio: ‘aquele que...’, isto é, X, o quidam que *se achará aí*; e isso sob diversas formas, impostas pelas ‘relações sociais jurídico-ideológicas. (PÊCHEUX, 1995, p. 159).

É assim que o funcionamento da ideologia como interpelação dos indivíduos em sujeitos realiza-se através do complexo das formações discursivas (interdiscurso) e fornece aos sujeitos sua “realidade”. Realidade aqui entendida enquanto sistema de evidências e de significações percebidas, aceitas ou experimentadas (PÊCHEUX, 1995). Dessa forma, podemos afirmar que o sujeito é assujeitado ao outro, mas esse assujeitamento é “camuflado” pelas relações imaginárias que fazem com que ele se acredite dotado de autonomia para dizer eu sou, eu digo.

É justamente essa concepção de sujeito que fundamenta nossa abordagem da autoria. Isso porque, ao analisarmos textos escritos por alunos, levamos em consideração o fato de que o sujeito se constitui pelo esquecimento daquilo que o determina. Quer dizer, quando o sujeito aluno produz o efeito de autoria, pode se colar e/ou se descolar do discurso-outro. Esse

processo é inconsciente; o sujeito não se dá conta disso, acreditando ser a origem de si e do seu dizer. Assim, se esquece do “outro” que o constitui, da ideologia e do inconsciente, que o interpelam constantemente.

Essa questão está intimamente relacionada à abordagem do sentido, empreendida pela AD. Se o sujeito não está na origem do sentido, onde está sua origem? Aliás, há uma origem do sentido? E, se como temos afirmado, não há um sentido dado *a priori*, como este é construído? Estas questões são fundamentais em nossa pesquisa, tendo em vista que a autoria pressupõe a inserção do aluno nos processos de leitura e de escritura, os quais, juntamente com as noções de interpretação e sentido, serão investigados no próximo tópico.

4. OS PROCESSOS DE LEITURA E ESCRITURA DO TEXTO – INTERPRETAÇÃO E SENTIDO

Temos afirmado que a AD instaura uma importante ruptura nos estudos linguísticos, por trabalhar o sujeito e o sentido em sua materialidade, levando em conta a historicidade. No tópico anterior, abordamos as condições de produção, o imaginário e o sujeito, tendo presente que esses elementos sustentam o trabalho com a interpretação e o sentido, o que implica pensar/repensar os processos de leitura e de escritura do texto. É isso que passamos a investigar neste momento. Além disso, consideramos que tais noções fundamentam a análise, não apenas do nosso, mas de qualquer *corpus*, cuja pesquisa se inscreva na AD.

Para melhor entendermos a questão da leitura e da escritura, num primeiro momento, recorreremos a Indursky (2001, p. 29), que trabalha com esse “[...] espaço simbólico, não fechado em si mesmo [...]” chamado texto, que “[...] estabelece relações com o contexto, com outros textos e com outros discursos [...]” (INDURSKY, 2001, p. 29). Como tal, o texto não pode ser visto como um mero documento, mas como monumento, materialidade linguística a partir da qual se chega ao discurso.

É nesse sentido que o texto não pode ser pensado como um objeto fechado em si mesmo e, tampouco, como uma instância enunciativa homogênea. Isso significa que, por ser a materialização de discursos, a partir do trabalho de um sujeito que assume a função autor, o texto pode ser concebido como uma heterogeneidade estruturada (INDURSKY, 2001).

A partir dessa concepção, podemos questionar, então, como um texto faz sentido. Se para algumas correntes teóricas o sentido é oriundo do próprio texto, de sua materialidade

linguística e das intenções do sujeito que fala ou escreve, para a AD, essa questão é trabalhada de outra forma.

Nessa corrente teórica, o sentido literal é entendido como ilusão, como um efeito discursivo que se cristalizou. E por isso que “[...] um discurso é sempre pronunciado a partir de condições de produção dadas” (PÊCHEUX, 1993, p. 77) e que as palavras não significam *a priori* e sim a partir da formação discursiva na qual o sujeito se inscreve. Podemos compreender, a partir daí que, em se tratando de processo discursivo, a literalidade de sentido, como já dissemos, não passa de um dos efeitos de sentido possíveis. Ao contrário, pelo efeito metafórico, dizemos que os sentidos deslizam.

Se o discurso é considerado disperso, isso não significa que a materialidade do texto (por relacionar-se ao já-dito, ao interdiscurso, por haver deslizamento de sentido) seja caótica. Na verdade, para produzir sentido, é preciso que as palavras já tenham tido um sentido no horizonte do interdiscurso. A fim de construir um arcabouço teórico capaz de contribuir para o processo de produção de textos, partimos do pressuposto de que a AD, como afirma Pêcheux (1998b, p. 53) não tem a pretensão de instituir-se como especialista da interpretação, procurando dominar o sentido dos textos. A AD busca, na verdade,

[...] construir procedimentos que exponham o olhar-leitor a níveis opacos à ação estratégica de um sujeito (tais como a relação discursiva entre sintaxe e léxico no regime dos enunciados, com o efeito de interdiscurso induzido nesse regime, sob a forma do não-dito que aí emerge, como discurso-outro, discurso de um outro ou discurso do Outro (Pêcheux, 1998b, p. 53).

Pêcheux (1993) afirma que o sentido de uma dada sequência discursiva só é materialmente concebível na medida em que a mesma pertença necessariamente a esta ou àquela formação discursiva. Assim é que o sujeito não pode, na AD, ser considerado como origem do sentido, embora seja nele que os processos discursivos necessariamente se realizam.

Mascarado por sua evidência transparente para o sujeito, o caráter material do sentido consiste na sua dependência constitutiva do “todo complexo das formações ideológicas”. Pêcheux explica tal dependência por meio de duas teses. Em primeiro lugar está o fato de que “[...] as palavras, expressões, proposições, etc mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam” (PÊCHEUX, 1995, p. 160). Em segundo lugar,

toda formação discursiva dissimula, pela transparência do sentido que nela se constitui, sua dependência com respeito ao ‘todo complexo com dominante’ das formações discursivas, intrincado no complexo das formações ideológicas [...] (PÊCHEUX, 1995, p. 162).

Nesse ponto, podemos retomar a reflexão de Indursky (2001, p. 31), segundo a qual um texto “[...] consiste em uma heterogeneidade estruturada pelo trabalho discursivo do sujeito-autor, a partir de sua posição-sujeito, decorrendo daí a tessitura e o efeito de unidade de sentido desse texto”. Ao produzir seu texto, esse sujeito-autor produz significados. Indursky complementa que

[...] o sujeito-autor, ao reunir e organizar os recortes heterogêneos e dispersos provenientes do exterior, produz a textualização desses elementos que, ao serem aí recontextualizados, se naturalizam, “apagando” as marcas de sua procedência, de sua exterioridade / heterogeneidade / dispersão (2001, p. 31).

No que se refere ao efeito de autoria, podemos dizer que, ao se colocar na posição de autor, o sujeito se responsabiliza pelo efeito de fechamento de seu texto. Falamos justamente de efeito por considerarmos tanto o discurso quanto o texto como sem início nem fim, um objeto não fechado em si mesmo – daí a sua incompletude. Assim, ressaltamos ainda que os sentidos são efeitos produzidos entre os interlocutores: uma palavra, expressão, proposição etc. pronunciada por um determinado aluno, pode mudar se dita para uma professora, para um diretor de escola. Se o sentido fosse literal, o entendimento seria pleno, não haveria espaço para o equívoco que, em nossa concepção, é constitutivo. Se o efeito de autoria pressupõe o efeito de fechamento do texto, isso não significa que o sentido produzido seja único. O sentido de um texto está relacionado com o discurso-outro, implicando, portanto, gestos de interpretação. Orlandi complementa que “esse lugar do outro enunciado é o lugar da interpretação, manifestação do inconsciente e da ideologia na produção dos sentidos e na constituição dos sujeitos” (2007b, p. 59).

Em suma, a AD trabalha com o real do sentido, em sua materialidade linguística e histórica, e não com um sentido “verdadeiro”, dado *a priori*. Se um enunciado qualquer pode ser linguisticamente descritível como uma série de pontos de deriva possível oferecendo lugar à interpretação, isso significa que “ele é sempre suscetível de ser/tornar-se outro”

(ORLANDI, 2007b, p. 59). O sujeito, na posição de autor, é o responsável pela organização do intradiscorso, mas isso não significa que suas intenções garantam o sentido de seu texto. Em AD, trabalhamos com gestos de interpretação, justamente porque não procuramos saber o que o autor quis dizer, mas que efeitos de sentido são produzidos. Conforme Orlandi (2007), a AD não para na interpretação, mas trabalha justamente seus limites e seus mecanismos como parte dos processos de significação, o que nos permite dizer que num texto há gestos de interpretação que o constituem.

Para melhor entendermos o que significa dizer que a interpretação é um gesto do sujeito, recorreremos à Orlandi (1993), para explicitar as diferenças entre o inteligível, o interpretável e o compreensível. O inteligível faz parte do processo de codificação, no qual o sentido é atribuído a um texto atomizadamente. Torna-se interpretável quando se leva em conta o contexto linguístico (em termos de processo coesivo). Por fim, o compreensível “[...] é a atribuição de sentidos considerando o processo de significação no contexto de situação, colocando-se em relação enunciado/enunciação” (ORLANDI, 1993, p. 115).

Compreender, de acordo com Orlandi (1993, p. 116), “[...] é refletir sobre a (e não refletir a) função do efeito do eu-aqui-agora, que é a instância das formulações (horizontalidade) em sua necessária relação com a constituição (verticalidade) dos sentidos [...]”. O intérprete, segundo a autora,

[...] formula apenas o(s) sentido(s) constituído (o repetível), estando ele (leitor) afetado tanto pela ilusão que produz a eficácia do assujeitamento quanto pela que institui a estabilidade referencial, de que resulta a impressão de que há uma relação direta entre o texto e o que ele significa. Portanto, enquanto intérprete, o leitor apenas reproduz o que já estava lá produzido. [...] ele não lê, é ‘lido’, uma vez que apenas ‘reflete’ sua posição de leitor na leitura que produz (ORLANDI, 1993, p. 116).

Compreender, dessa forma, “[...] é saber como as interpretações funcionam” (ORLANDI, 2007b, p. 26) uma vez que não há relação direta e automática com o texto. E Orlandi (1993, p. 116) escreve que “ter acesso à compreensão é atingir (desconstruir) a relação enunciado/enunciação, formulação/constituição do sentido. É chegar no domínio em que se elaboram as consequências da ilusão do sujeito [...]”. Para compreender, o sujeito-leitor e escritor (na posição de autor) precisa se relacionar criticamente com sua posição, problematizando e explicitando as condições de produção de sua leitura e escritura. É nessa perspectiva de compreensão de sentidos que nós, como analistas, trabalhamos.

Tratamos o texto tendo como base dois processos: a leitura e a escritura. Para melhor compreendermos essa questão, mobilizamos as noções de efeito-leitor e a relação leitura-escritura trabalhadas por Orlandi (1993), bem como por Cazarin e Rasia (2008), respectivamente, uma vez que, a partir destas, podemos entender a questão da interpretação e do sentido, assim como embasar a questão do efeito de autoria que, em nossa concepção, implica tanto o gesto de leitura quanto o de escritura do texto.

Tendo presente formulações de Pêcheux, Orlandi (1993, p. 103) trabalha com o que se pode chamar de “efeito-leitor”. Como coloca a interpretação em questão, a AD acaba por romper com as concepções da hermenêutica, da mesma forma que produz uma outra visão sobre a leitura. Isso pressupõe que

a Análise do Discurso visa fazer compreender como os objetos simbólicos produzem sentidos, analisando assim os próprios gestos de interpretação que ela considera como atos no domínio simbólico, pois eles intervêm no real do sentido (ORLANDI, 2007b, p. 26).

Com base nessa aceção, Cazarin e Rasia (2008, p. 148) questionam: “[...] se a leitura e a interpretação são concebidas como gestos, capazes de provocar um novo *vir a ser*, o que haveria de comum entre essas noções e o processo de escritura?” Esse questionamento nos permite compreender que, da mesma forma que o sujeito leitor produz sentidos a partir do lugar social que ocupa, o sujeito que escreve também o faz. Para essas autoras, as operações de recortar, de extrair, de deslocar, de confrontar – as quais são concebidas por Pêcheux como constitutivas do dispositivo de leitura - também funcionam no processo de escritura.

Da mesma forma que essas autoras, estamos pressupondo que o efeito de autoria implica a leitura e a escritura como gestos de interpretação. Assim, embora sejam processos distintos, leitura e escritura são intrincadas, de tal forma que, ao escrever, por mobilizar elementos do interdiscurso, o sujeito já está fazendo um gesto de leitura/interpretação. Cazarin e Rasia (2008, p. 150) nos explicam que a escritura também pode ser vista como um “[...] gesto de interpretação do sujeito que, quando do processo de interpretação, e posterior (re)textualização, apresenta-se como responsável por aquilo que escreve”. Quando nos deparamos com textos escritos, não estamos querendo saber o que o aluno quis dizer, mas

buscamos saber como aquilo que ele disse (escreveu) produz sentido. Esse processo constitui, portanto, os interlocutores (os sujeitos), no caso, os escritores e os leitores.

Subjacente à leitura e à escritura estão os processos de construção e desconstrução do texto, de que trata Indursky (2001). Explicamos: ao produzir o efeito de autoria, o sujeito organiza o intradiscurso – constrói o texto – produzindo um efeito de completude, de homogeneidade. Ou seja, torna uno o que é disperso. Ao fazer isso, o sujeito já está produzindo um gesto de interpretação – que implica tanto a desconstrução quanto a (re)construção dos saberes da formação discursiva com a qual se identifica, se contra-identifica ou se desidentifica. Trata-se de uma relação inseparável entre memória e atualidade. O sujeito que lê/escreve também desconstrói e constrói o texto:

[...] o sujeito-leitor, através da produção da leitura, vai desestabilizando aquela superfície que parecia tão bem estruturada e homogênea, aí reconhecendo e/ou introduzindo elementos que lhe são externos. Em suma, seu trabalho discursivo de leitura consiste em desestruturar o efeito-texto, por ser ele um espaço discursivo simbolicamente estruturado (INDURSKY, 2001, p. 38).

Isso significa que aquela peça de linguagem, que parecia homogênea pelo trabalho do autor, pode tornar-se um espaço discursivo lacunar, na medida em que o leitor o vai desconstruindo. No entanto, a produção discursiva da leitura pressupõe também que o texto seja recomposto, à luz da memória discursiva. Conforme afirma Indursky (2001, p. 39), “ao preencher as “brechas” produzidas por sua prática discursiva de leitura, o sujeito-leitor reconstrói o texto, dá-lhe uma nova estruturação, igualmente heterogênea e provisória”. A partir da desconstrução, o sujeito-leitor possibilita que o texto seja visto novamente em sua heterogeneidade; e, pelo seu trabalho de reconstrução, o texto ganha novamente o caráter de homogeneidade que tinha anteriormente. Isso não significa, como já visto, que os sentidos produzidos pelo autor coincidam com os que são produzidos pelo leitor, e vice-versa.

Em nossa pesquisa, os processos de construção e desconstrução subjacentes à leitura e à escritura são importantes, pois estamos propondo a construção do efeito de autoria como colagem e descolagem do sujeito ao/do discurso-outro. Isso significa que, para ser autor, o sujeito, num primeiro momento, precisa colar-se ao discurso-outro, para depois dele descolar-se e produzir o efeito de singularidade. Colar-se e/ou descolar-se ao discurso-outro remete ao inteligível, ao interpretável e ao compreensível: o sujeito só diz (escreve) se inscrito numa dada língua, com sua gramática, com suas regras, com sua historicidade, com os equívocos.

Eis a colagem no âmbito da psicanálise: a inscrição do sujeito na língua, bem como sua “alienação” aos discursos que o constituem. Ocorre a descolagem quando esse sujeito se separa do discurso-outro, abre espaço para a metáfora, instaura sua singularidade. Em termos discursivos, podemos dizer que a colagem e a descolagem têm relação com os processos de construção e desconstrução do texto, processos estes que constituem tanto o trabalho de leitura quanto o de escritura.

Como observamos, a AD prevê o inconsciente na constituição do sujeito. Dessa forma, cabe-nos explicar, com maiores detalhes, como a AD mobiliza noções da psicanálise para fundamentar seu trabalho, da mesma maneira que, como algumas questões psicanalíticas, principalmente as relativas ao inconsciente, podem contribuir para o estudo da autoria.

5. A INTERLOCUÇÃO ENTRE A ANÁLISE DO DISCURSO E A PSICANÁLISE

Uma das questões por nós proposta, para tratar a questão da construção do efeito de autoria, é a possível articulação entre a AD e a psicanálise, especificamente a lacaniana. Uma interlocução entre estas teorias já é estabelecida pelo próprio Pêcheux (1993), quando este menciona o quadro epistemológico da AD: o materialismo histórico, a linguística e a teoria do discurso, atravessadas por uma teoria da subjetividade de natureza psicanalítica. Além disso, ao abordar o sujeito do discurso, Pêcheux, a partir de Althusser e de Lacan, afirma que o sujeito é duplamente afetado: pela ideologia e pelo inconsciente e, dessa maneira, trabalha a questão da subjetividade a partir de uma teoria não-subjetivista.

O modo como o sujeito é concebido pela AD já foi, por nós, abordado no tópico “Condições de produção, Imaginário e Sujeito”. Na parte destinada ao sujeito, observamos alguns pontos a partir dos quais um diálogo com a psicanálise é estabelecido, principalmente quando Pêcheux aborda a questão do assujeitamento e da interpelação. Nesse sentido, é possível dizer que a AD não fica surda à Psicanálise, justamente pelo fato de seu descontentamento com uma concepção cartesiana de sujeito. Ferreira destaca que

trazer, então, a Psicanálise para o campo epistemológico da Análise de Discurso, significava deixar entrar com força uma outra concepção de sujeito, um sujeito clivado, assujeitado, submetido tanto ao seu próprio inconsciente, quanto às circunstâncias histórico-sociais que o moldam (2005, p. 71).

A partir daí, é possível compreender que o que dá sustentação a uma articulação entre AD e psicanálise é o modo como o sujeito é concebido. Essa concepção de sujeito, embora com diferenças entre uma e outra teoria, se torna fundamental em nossa pesquisa, na medida em que buscamos trabalhar a autoria como uma função do sujeito (duplamente afetado), mas também como um processo de colagem e/ou descolagem do sujeito ao discurso-outro. Assim, buscamos, nesse momento, evidenciar algumas marcas da Psicanálise que foram incorporadas pela AD, ao longo de seu percurso teórico.

Uma marca considerada como fundante do sujeito que é trabalhada pela Psicanálise e que é incorporada pela AD é a sua natureza intervalar. Ferreira (2005, p. 72), uma teórica inscrita no campo da teoria do discurso, cita Lacan para nos explicar que “[...] ‘o sujeito é aquilo que um significante representa para outro significante’”. Dessa forma, se o significante é binário, lugar de escansão entre dois significantes, o sujeito pode ser visto como “[...] esse entre significantes” (JORGE, apud FERREIRA, 2005, p. 72). O que Ferreira (2005) destaca sobre essa questão é o fato de a própria AD, conforme apontam os diversos estudos de Orlandi, ser considerada como uma disciplina de entremeio. Isso significa que a natureza intervalar do sujeito reside justamente na relação entre a linguagem, a ideologia e a psicanálise.

Ferreira (2005) afirma que, dessa zona de confluência insólita, é possível lançar um olhar especial à noção de sujeito, uma vez que este, ao mesmo tempo em que é afetado simultaneamente por estas três ordens, também deixa um furo em cada uma delas. Nesse sentido, podemos escrever que

[...] o sujeito constituído pela linguagem manifesta-se como efeito de linguagem; ao ser interpelado pela ideologia como sujeito, comparece como assujeitado; e, ao ser atravessado por uma teoria não subjetiva da subjetividade, marca-se como desejante (FERREIRA, 2005, p. 69).

Esta mesma autora (2005) utiliza o nó borromeano a fim de simbolizar o lugar do sujeito no entremeio das três noções a que nos referimos como a base epistemológica da AD: a linguagem, a ideologia e a psicanálise. Para Lacan, o nó representa a união entre o real, o

simbólico e o imaginário na constituição do sujeito. Já para Ferreira, a partir dessa tríplice aliança, é possível dizer que

o sujeito estaria, assim, sendo afetado, simultaneamente, por essas três ordens e deixando em cada uma delas *um furo*, como é próprio da estrutura de um *ser-em-falta*: o *furo* da **linguagem**, representado pelo equívoco; o *furo* da **ideologia**, expresso pela contradição, e o *furo* da **Psicanálise**, manifestado pelo *inconsciente* (2005, p. 71, grifos da autora).

E reforça que é justamente a incompletude que marca o quadro teórico do discurso, caracterizando não apenas a constituição do sujeito, como também os demais conceitos que o compõem. Especificamente no campo da psicanálise, Lacan, a partir da releitura dos textos freudianos, elabora seus próprios conceitos sobre o sujeito, fundando o que conhecemos como sujeito lacaniano. No período pós-guerra, em meio à reestruturação do movimento psicanalítico internacional, esse autor apresenta uma nova concepção do eu, opondo-se à psicologia do ego. Num retorno à noção do inconsciente, “ele reintroduziu o eu ao isso” (OLIVEIRA, SD, p. 12).

Fink (1998), um teórico filiado na psicanálise, nos explica que o discurso do eu está longe de ser apenas um reflexo verdadeiro do si mesmo. Isso significa que, para Lacan, o eu é um outro. Nos estudos de Lacan, dizer que o eu é um outro implica, em primeiro lugar, a consideração do inconsciente como constitutivo do sujeito e, em segundo lugar, que o inconsciente é estruturado como uma linguagem (LACAN, apud FINK, 1998). Sobre esse aspecto, tomamos a afirmação de Lacan, que nos diz:

[...] é extraordinariamente necessário sublinhar que as estruturas fundamentais da linguagem – as que se encontram ao nível da análise linguística mais moderna, por exemplo, as da formalização lógica – são as coordenadas que permitem situar o que acontece ao nível do inconsciente, isto é permitem afirmar que o inconsciente está estruturado como uma linguagem. (LACAN, apud LEITE, 1994, p. 17).

Torna-se necessário esclarecer que, quando afirma que o inconsciente é estruturado como linguagem, Lacan não está dizendo que o inconsciente é uma linguagem, mas que se trata de uma cadeia de significantes, tais como palavras, fonemas e letras, que se desdobra de acordo com regras precisas sobre as quais o eu não possui controle algum. Em termos gerais,

Fink (1998) aponta que o inconsciente, mais do que o lugar privilegiado da subjetividade, é em si o Outro, estranho e inassimilável.

O sujeito lacaniano pode ser definido, a partir do exposto, como dividido. O que isso significa e no que acarreta? Fink observa que

o sujeito é dividido entre o eu [...] e o inconsciente [...], entre consciente e inconsciente, entre um sentido inevitavelmente falso de *self* e o funcionamento automático da linguagem (a cadeia significante) no inconsciente. (FINK, 1998, p. 66-67).

Os analistas de discurso, por sua vez, não ficam cegos a essa concepção de sujeito. Este, para a AD, é atravessado pela linguagem e pela história e, pelo imaginário, tem acesso apenas à parte do que diz. Orlandi (2007b, p. 49) afirma que o sujeito

[...] é materialmente dividido desde sua constituição: ele é sujeito de e é sujeito à. Ele é sujeito à língua e à história, pois para se constituir, para (se) produzir sentidos ele é afetado por elas. Ele é assim determinado, pois se não sofrer os efeitos do simbólico, ou seja, se ele não se submeter à língua e à história ele não se constitui, ele não fala, não produz sentidos.

Dessa forma, podemos compreender o deslocamento de Pêcheux sobre a noção de sujeito, a partir de sua teoria não-subjetiva da subjetividade, de natureza psicanalítica. O sujeito é descentrado, uma vez que não é dono de sua morada, é duplamente afetado, pelo inconsciente e pela ideologia. Orlandi (2007b, p. 20) sintetiza essa questão, afirmando que

o sujeito de linguagem é descentrado pois é afetado pelo real da língua e também pelo real da história, não tendo o controle sobre o modo como elas o afetam. Isso redundaria em dizer que o sujeito discursivo funciona pelo inconsciente e pela ideologia.

Essa forma de conceber o sujeito e sua relação com a exterioridade relaciona-se com os estudos empreendidos por Authier-Revuz (1990). Para tratar a questão da heterogeneidade do discurso, esta autora fundamenta-se no dialogismo de Bakhtin e na noção de sujeito de

Lacan. A autora apresenta o sujeito como efeito de linguagem e, por conseguinte, dividido, clivado, cindido. Nesse sentido, o sujeito, da mesma forma que o seu dizer, está intimamente relacionado com a exterioridade. Esta é constitutiva. Dessa forma, a heterogeneidade discursiva comporta a presença de um "outro" que determina, pela relação com a exterioridade, o sujeito da linguagem.

A partir da heterogeneidade como constitutiva, é possível pensar o discurso como atravessado por “outros discursos”, pelo discurso do “outro”. Esse outro de que trata Authier-Revuz (1990), não é um objeto exterior do qual se fala, mas uma condição constitutiva do discurso de um falante que não é a fonte primeira desse discurso.

Essa definição de sujeito dividido e descentrado é por nós levada em consideração uma vez que fundamenta o que temos proposto como colagem e/ou descolagem do sujeito ao discurso-outro, o que, em nossa concepção, pode ser visto tanto como os saberes de determinadas FDs, como a memória discursiva que se materializa nos dizeres de nossos alunos, quanto como o próprio inconsciente, que retorna sempre sem que o sujeito se dê conta. Consideramos, portanto, que o discurso-outro é constituído tanto pela ideologia quanto pelo inconsciente e que, no efeito de autoria, o sujeito autor, ao organizar o fio do discurso, imprime em sua materialização linguística, as marcas desse discurso-outro.

Sobre essa questão, Cazarin afirma que

[...] o sujeito histórico da FD, não-homogêneo e fragmentado, nada tem a ver com o sujeito centralizado num eu monolítico; o sujeito, na perspectiva da AD, é relativizado, com forte presença do outro, com quem divide seu espaço discursivo – é ele, mais a complementação do outro, mais o inconsciente. Nesse outro, inclui-se não só o destinatário, mas também a voz de ‘outros’ discursos, historicamente já constituídos, que se encontram no nível do interdiscurso (2004, p. 21).

Isso quer dizer que o sujeito é incompleto, porque depende do outro para se constituir. Trata-se da dimensão da falta. Além do sujeito em si, a noção de falta também é trabalhada pela AD a partir dos pressupostos psicanalíticos. A falta, para a AD, é tomada para caracterizar não apenas o sujeito, como também a própria estrutura da língua. Nas palavras de Ferreira (2005, p. 71), “é precisamente essa *falta* que vai acabar tornando-se o lugar do possível para o sujeito desejante e para o sujeito interpelado ideologicamente da Análise de Discurso”.

É a partir da incompletude, ou da falta como constitutiva, que podemos abordar a questão do efeito de estrutura, comum ao sujeito, à linguagem e à ideologia. Conforme Ferreira (2005, p. 72), “o furo seria, assim, o lugar do *espanto*, do *estranho*, que faz funcionar as ‘estruturas’, que em sua forma de organização tenderiam ao fechamento, donde, a busca incessante de soldar o buraco que lhes é constitutivo”.

Esse efeito de estrutura, em nossa pesquisa, possui caráter essencial uma vez que, no efeito de autoria, o sujeito, como autor, assume a responsabilidade pelo efeito de fechamento; busca, mesmo que inconscientemente, tapar os buracos que são constitutivos da língua, de modo a produzir esse efeito de unidade na sua escrita. No entanto, sabemos que se trata de efeito, justamente pelo fato de que o fechamento de um texto é, na verdade uma ilusão, assim como a ideia de um sujeito uno e senhor de si. Mesmo que esse efeito seja produzido, é a incompletude, a falta, que caracteriza o objeto discursivo.

Ferreira (2005, p. 73) destaca ainda que, “na Análise de Discurso, essa falta ganha um estatuto teórico mediante a noção de **real**, que pode desdobrar-se em real da língua, real do sujeito, real da história e real do discurso”. De acordo com esta autora (2005, p. 73), “o real é apresentado como um corte na estrutura do sujeito, a falta originária da estrutura”. Assim, é possível dizer que o inconsciente se estrutura justamente em torno desta falta. Além disso, Ferreira (2005, p. 73), com base em Lacan, afirma que o real pode ser tematizado de dois modos: “(i) o real é o impossível de ser simbolizado e (ii) o real é o que retorna sempre ao mesmo lugar”.

Sobre o simbólico, Ferreira (2005, p. 74) destaca que “é no simbólico que o sujeito do inconsciente se estrutura como linguagem”. A partir daí, é possível inferir que o simbólico tem seu lugar a partir do real, tem seu registro na linguagem e rege o sujeito do inconsciente.

Em relação ao imaginário, Ferreira (2005, p. 74) afirma que ele “[...] é originariamente faltoso para o sujeito; é captação especular no plano consciente. A possibilidade de sua constituição se dá pelo efeito de introdução do simbólico”.

A explicitação desses três registros, especialmente a noção de real, nos permite mais uma observação sobre a articulação entre psicanálise e AD. De acordo com Ferreira (2005, p. 74), real e furo estão intimamente ligados, uma vez que “[...] o real escapa à simbolização e se situa à margem da linguagem; não há meio de apreendê-lo a não ser pelo simbólico. A autora complementa que “nas acepções de real com que trabalha a Análise de Discurso [...] estão presentes o traço da incompletude e o da não-sistematicidade”.

É a partir daí que constatamos uma alteração na concepção de estrutura, isso porque, com o atravessamento da psicanálise, as falhas passam a ser vistas como constitutivas da

própria estrutura e, além desta, da ideologia com seu ritual de assujeitamento. E Ferreira (2005, p. 74) reforça que “por essas brechas e por essas bordas, entra em cena o *equivoco*, o *sujeito do inconsciente* e a *contradição*, enfim, as materialidades do próprio discurso”. Eis, portanto, um ponto em que a AD e a psicanálise se aproximam: o sujeito, tanto o do discurso, quanto o da psicanálise “[...] são determinados e condicionados por uma estrutura, que tem como singularidade o não-fechamento de suas fronteiras e a não-homogeneidade de seu território” (FERREIRA, 2005, p. 74).

Isso significa que, mesmo se tratando de efeito de autoria – que implica o efeito fechamento do texto – o *equivoco* aparece como constitutivo. Aliás, é justamente a partir do *equivoco* que tratamos de efeito e não de fechamento pleno do texto. Concebemos em nossa pesquisa, o *equivoco* como constitutivo da língua e do sujeito; portanto, inerente ao processo de alienação e de separação do sujeito ao discurso-outro. Na verdade, pelo *equivoco*, podemos observar as marcas do discurso-outro na materialidade lingüísticas dos sujeitos, bem como a instauração de sua singularidade.

Tendo presente essas considerações, passamos a investigar de perto, no próximo capítulo, a questão da autoria, principalmente como foi concebida por Foucault.

CAPÍTULO TERCEIRO – SOBRE A AUTORIA

Neste capítulo, abordamos a construção do efeito de autoria, principal tema de nossa pesquisa. Para tanto, embasamos nosso estudo em autores que, por um lado, podem ser considerados os pioneiros no estudo deste tema – caso de Foucault – e que, por outro lado, trabalham essa questão na perspectiva a que nos filiamos, a AD – caso de Eni Orlandi, Solange Gallo e Leda Tfouni. Buscamos, portanto, verificar que concepções convergem com nossa proposta: a produção do efeito de autoria como colagem e/ou descolagem do sujeito ao discurso-outro.

1. A AUTORIA EM FOUCAULT

Para tratarmos a questão da autoria em Foucault, tomamos deste autor três textos considerados fundadores com relação ao tema: “A ordem do discurso”, “O que é o autor” e “A escrita de si”. É a partir destas obras que lançamos um olhar sobre a autoria, objeto de nosso estudo, e sua relação com a produção de textos escritos na escola.

No primeiro texto a que nos referimos, “A ordem do discurso”, Foucault (2008) afirma que a produção do discurso, em uma sociedade como a nossa,

[...] é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade. (FOUCAULT, 2008, p. 8-9).

Trata-se de três grandes sistemas de exclusão do discurso, a saber: a interdição, a segregação da loucura e a vontade de verdade. Sobre tais procedimentos de controle e de delimitação do discurso, Foucault (2008, p. 21) ressalta que se exercem de certo modo do exterior, ou seja, “[...] concernem, sem dúvida, à parte do discurso que põe em jogo o poder e o desejo”.

No entanto, o autor reforça que há também procedimentos que podem ser considerados internos, “[...] visto que são os discursos eles mesmos que exercem seu próprio controle” (FOUCAULT, 2008, p. 21). Estes procedimentos funcionam a título de princípios de classificação, de ordenação e de distribuição dos discursos. Trata-se do comentário, do autor e a organização das disciplinas, que submetem o discurso à ordem do acontecimento e do acaso.

Existe também um terceiro grupo que determina as condições de seu funcionamento: trata-se de “[...] impor aos indivíduos que os pronunciam certo número de regras e assim não permitir que todo mundo tenha acesso a eles” (FOUCAULT, 2008, p. 36-37). Fazem parte deste terceiro grupo o ritual, as sociedades de discurso, as doutrinas e a educação.

Propomo-nos a investigar a autoria e, por conseguinte, o efeito autor, lembrando que este, para Foucault (2008), não corresponde ao indivíduo falante que pronunciou ou escreveu um texto, mas é o “[...] princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações, como foco de sua coerência” (FOUCAULT, 2008, p. 26). Diferentemente do comentário que, pelo jogo de uma identidade que teria a forma da repetição e do mesmo, limitava o acaso do discurso, o princípio do autor “[...] limita esse mesmo acaso pelo jogo de uma identidade que tem a forma da individualidade e do eu” (FOUCAULT, 2008, p. 29).

O que Foucault (2008) nos ensina, portanto, é que embora existam discursos que não precisem mais do que um signatário, há outros que, em contrapartida, precisam da assinatura de um autor. Em nossa pesquisa, esse princípio tem a ver com aquilo que chamamos de efeito de fechamento de um texto. O autor é o responsável pelo efeito-texto, ou seja, pela ilusão necessária de seu fechamento. Isso significa que o sujeito, na posição de autor, será o responsável por tornar uno, na materialidade linguística, aquilo que está discursivamente disperso.

Ao trabalhar o problema do sujeito e sua relação com a escrita, na obra “O que é um autor?”, Foucault (2002) apresenta a função autor como uma das funções do sujeito, a partir do estudo das condições de funcionamento de práticas discursivas específicas. Para este autor (2002), as questões da autoria e do sujeito precisam ser trabalhadas levando-se em consideração que a linguagem é a forma de constituição dos sujeitos, “[...] mas a partir da qual o sujeito tem de desprender de si, pois o ser da linguagem só aparece em si mesmo com a desaparecimento do sujeito” (MIRANDA; CASCAIS, 2002, p. 18).

Foucault (2002) afirma que há uma diferença entre o nome do autor e a função autor. Segundo o filósofo, o nome do autor não se resume a um elemento de um discurso; antes, exerce um certo papel relativamente aos discursos: “assegura uma função classificativa; um

tal nome permite reagrupar um certo número de textos, delimitá-los, selecioná-los, opô-los a outros textos”. Além desse aspecto, Foucault (2002) ressalta que o nome de autor possibilita que os textos possam ser relacionados entre si. Isso significa que pode se estabelecer aos textos assinados por um mesmo nome uma certa homogeneidade. O nome de autor, desse modo, serve para caracterizar um certo modo de ser do discurso, e não transita do interior de um discurso para o indivíduo real e exterior que o produziu. Ao contrário, “[...] bordeja os textos, recortando-os, delimitando-os, tornando-lhes manifesto seu modo de ser, ou, pelo menos, caracterizando-lho” (FOUCAULT, 2002, p. 54-46).

Diferentemente do nome do autor, “a função autor é, assim, característica do modo de existência, de circulação e de funcionamento de alguns discursos no interior de uma sociedade” (FOUCAULT, 2002, p. 46). Para o filósofo, é preciso reconhecer quatro características diferentes da função autor: a) os textos passam a ter autor na medida em que este pode ser punido, isto é, na medida em que os discursos se tornam transgressores; dessa forma, instaura-se um regime de propriedade para os textos; b) a função autor não se exerce de forma universal e constante sobre todos os discursos; c) a função autor não se forma espontaneamente como a atribuição de um discurso a um indivíduo; o que torna um indivíduo um autor é a projeção do tratamento a que submetemos os textos; d) o autor é encarado como momento histórico definido e ponto de encontro de um certo número de acontecimentos.

É nesse sentido que Foucault questiona como um sujeito pode aparecer na ordem dos discursos, tendo em vista que os modos de circulação, valorização, de apropriação dos discursos podem variar e se modificar de acordo com cada cultura. É dessa forma que o autor pode ser caracterizado como uma das funções do sujeito, sendo este visto não mais como fundamento originário, mas como uma função variável e complexa do discurso.

Nossos alunos, portanto, podem tornar-se autores de seus textos na medida em que assumem (mesmo que disso não tenham consciência) a responsabilidade pelo agrupamento de discursos nos textos, sejam falados ou escritos. Entretanto, sabemos que a autoria, de acordo com Foucault, não se resume à assinatura que um sujeito imprime em dado texto. Nesse sentido, se a função-autor muda de acordo com as sociedades, com a história, fica a questão: o modo como a escola tem proposto a prática de produção textual atualmente tem favorecido para que os alunos se tornem autores? Antes de respondê-la, outra questão se faz presente: se, em seus textos, os alunos apenas reproduzem discursos, dizeres (especificamente os modelos

dados pelos professores), estariam produzindo o efeito de autoria ou estariam apenas produzindo um efeito “papagaio”², como nos sugere Orlandi (2007a, 140)?

Essa questão proposta por Foucault pode articular-se com o que temos chamado de colagem e/ou descolagem do sujeito ao discurso-outro. Em termos psicanalíticos, a colagem implica a alienação e a descolagem, a separação. Foucault (2002) questiona, pois, que lugar o sujeito pode ocupar em cada tipo de discurso, que funções pode exercer e, para tanto, a que regras deve estar submetido. Isso tem a ver com que temos chamado de colagem. A descolagem, por sua vez, estaria relacionada com a singularização e não com o efeito papagaio de que trata Orlandi. Assim, o sujeito, ocupando um lugar social, cola-se a discursos, submete-se ou aliena-se a certas regras, mas pode produzir o efeito de autoria, de modo a singularizar-se e não apenas reproduzir dizeres já-ditos.

Assumir a autoria, como aponta Foucault, implica a singularidade. Esse assunto é tratado com mais detalhes na obra “A escrita de si”. Neste texto, Foucault questiona como o singular pode ser inscrito em formas de linguagem e que gêneros de categorização presidem a este trabalho. Neste sentido, “[...] as categorias de sujeito, de autor, de indivíduo etc. são afinitárias do trabalho de disciplinarização do corpo próprio [...]” (MIRANDA; CASCAIS, 2002).

A escrita de si mesmo pode tomar o lugar dos companheiros de ascese: ao escrever, nos mostramos, nos damos a ver; trata-se de uma forma de disciplinarização que reduz o corpo à servidão. Pode-se dizer também que a escrita de si se relaciona com a anacorese: suscita tanto o respeito humano quanto a vergonha (FOUCAULT, 2002).

Ao abordar as formas de escrita, o autor (2002, p. 137) sugere que não se trata de perseguir o indizível nem de revelar o que está oculto, “[...] mas, pelo contrário, de captar o já dito, de reunir aquilo que se pode ler ou ouvir, e isto com uma finalidade que não é nada menos que a constituição de si”.

A escrita está relacionada a uma prática regrada e voluntária da disparidade. Esta pode ser uma das razões pelas quais este tipo de escrita contribui para a formação de si. Trata-se de uma prática que se opõe tanto ao trabalho do gramático quanto do filósofo, uma vez que envolve a escolha de elementos heterogêneos. Foucault explica que

² De acordo com Orlandi (2007a, p. 70), o efeito papagaio provém da repetição empírica, do “[...] exercício mnemônico que não historiciza”.

a escrita como exercício pessoal praticado por si e para si é uma arte da verdade contrastiva; ou, mais precisamente, uma maneira refletida de combinar a autoridade tradicional da coisa já dita com a singularidade da verdade que nela se afirma e a particularidade das circunstâncias que determinam seu uso (2002, p. 141).

Embora Foucault não compartilhe com as teses psicanalíticas, é possível afirmar que essa combinação da autoridade tradicional da coisa já dita com a singularidade pode, no caso da escrita de si, se relacionar com os processos de colagem e/ou descolagem, como temos proposto em nossa pesquisa. A disciplinarização de que trata Foucault pode ser comparada com o que chamamos de alienação ao discurso-outro na autoria: o sujeito se cola aos discursos, capta os já-ditos e os agrupa, mas precisa se descolar para que se instaure a singularidade.

Foucault (2002, p. 143) afirma que “o papel da escrita é constituir, com tudo o que a leitura constitui, um corpo”. Este corpo não é visto como um corpo de doutrina, mas

como o próprio corpo daquele que, ao transcrever as suas leituras, se apossou delas e fez sua a respectiva verdade: a escrita transforma a coisa vista ou ouvida ‘em forças e em sangue’ [...]. Ela transforma-se, no próprio escritor, num princípio de ação racional. (FOUCAULT, 2002, p. 143).

Por outro lado, o outro processo de que trata Foucault (2002) diz respeito ao fato de que o escritor constitui a sua própria identidade mediante uma retomada das coisas ditas. Nas palavras do autor,

é a própria alma que há que constituir naquilo que se escreve; todavia, tal como um homem traz no rosto a semelhança natural com os seus antepassados, assim é bom que se possa aperceber naquilo que escreve a filiação dos pensamentos que ficaram gravados na sua alma. (FOUCAULT, 2002, p. 144).

Mais uma vez, podemos relacionar as ideias de Foucault com aquilo que propomos em nosso estudo: a escrita constitui um corpo na medida em que, a partir dos já-ditos, do discurso-outro – da colagem – o sujeito os reelabora (e reelaborar pode significar a descolagem) e, nesse processo, ao produzir seu texto, também se produz como sujeito. O sujeito, na sua escrita, se mostra e, assim, podemos conhecê-lo e reconhecê-lo. O efeito de

autoria, como singularização do sujeito, pressupõe, portanto, que um determinado texto não poderia ser de outra pessoa senão daquela mesma que o escreveu. A AD trabalha essa questão. Podemos dizer que nessa construção teórica, os autores, pelos processos que temos chamado de colagem e de descolagem, trabalham a autoria com base em Foucault (colagem), mas produzem o efeito de singularidade no que se refere à autoria (descolagem). É o que passamos a investigar no próximo tópico: a autoria nos estudos da AD.

2. A AUTORIA EM ANÁLISE DO DISCURSO

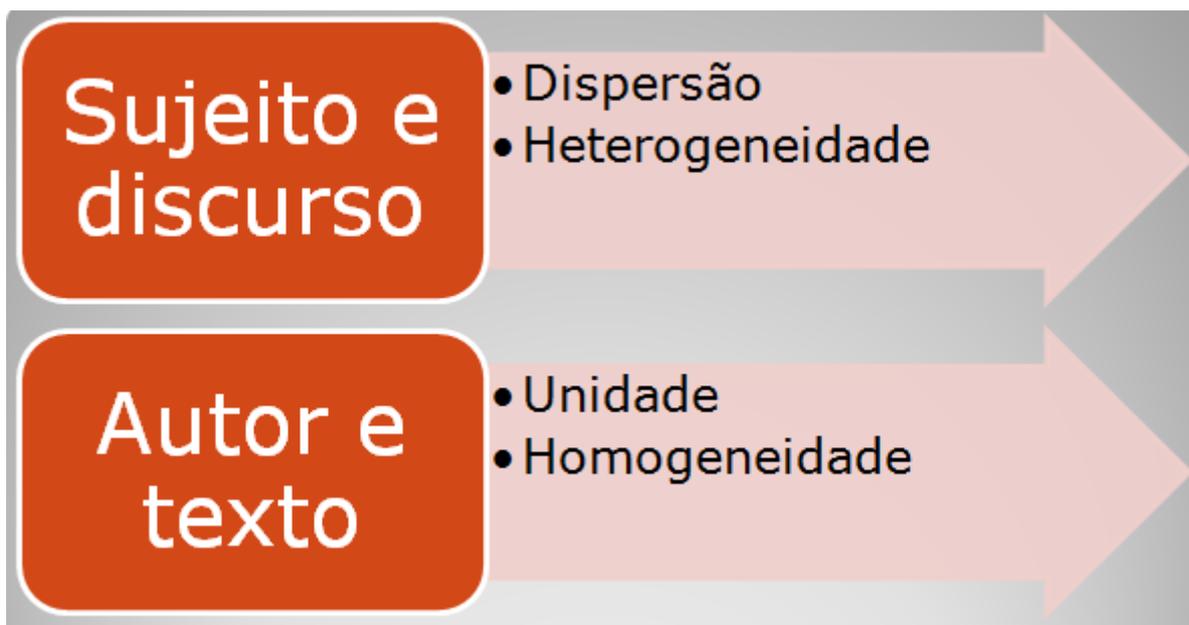
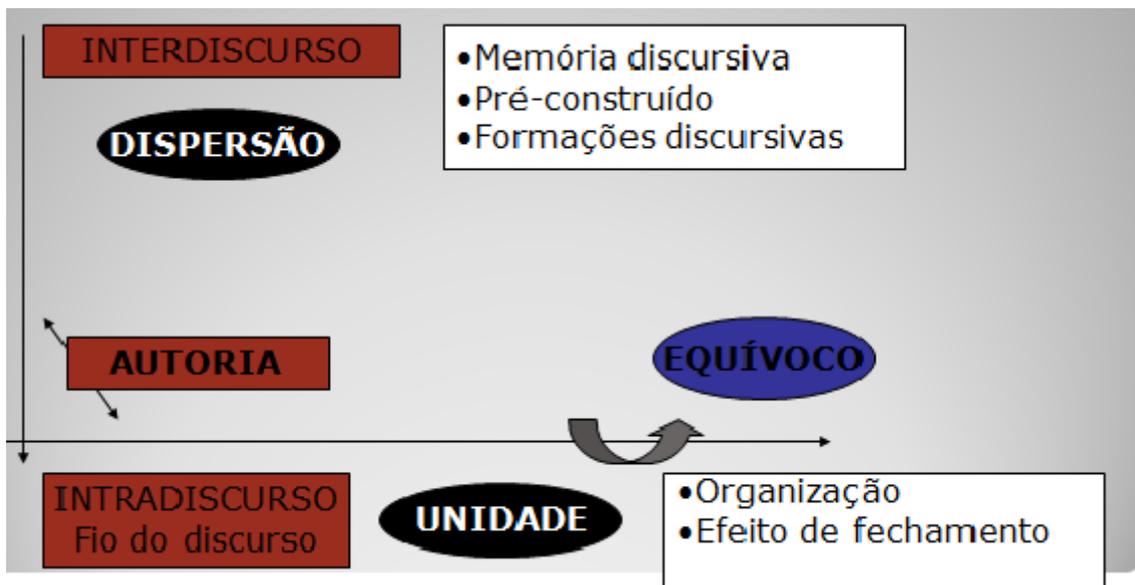
A Análise do Discurso, especificamente a que se desenvolve no Brasil, também trabalha a autoria. No entanto, por mais que a base teórica sobre essa questão seja o estudo de Foucault, alguns estudiosos brasileiros diferenciam-se, ao conceber a função autor não apenas como uma especificidade daqueles que instauram novas discursividades – o que se distingue do comentário – mas, ao propor que a autoria se constitui também no uso corrente da língua, como uma função enunciativa do sujeito. É o caso de Eni Orlandi, de Solange Gallo e de Leda Tfofoni, dentre outros.

Orlandi parte de Foucault, afirmando que “[...] o autor é o princípio de agrupamento do discurso, unidade e origem de suas significações” (2007a, p. 68). Nesse sentido, considera o autor como o responsável pelo texto que produz. No entanto, essa autora vai além, ao dizer que “[...] a função-autor [...] não se limita, como em Foucault, a um quadro restrito e privilegiado de produtores ‘originais’ de linguagem [...] ela se aplica ao corriqueiro da fabricação da unidade do dizer comum, afetada pela responsabilidade social” (ORLANDI, 2007a, p. 69).

O que Orlandi propõe é a relação entre as noções de sujeito e de autor. Segundo esta autora,

se a noção de sujeito recobre não uma forma de subjetividade mas um lugar, uma posição discursiva (marcada pela sua descontinuidade nas dissensões múltiplas do texto) a noção de autor é já uma função da noção de sujeito, responsável pela organização do sentido e pela unidade do texto, produzindo o efeito de continuidade do sujeito (ORLANDI, 2007a, p. 69).

A partir desta distinção, se estabelece uma relação entre a unidade e a dispersão, uma vez que há uma correlação entre sujeito/autor e discurso/texto. Essa mesma autora nos explica que o sujeito “[...] está para o discurso assim como o autor está para o texto. Se a relação do sujeito com o texto é a da dispersão, no entanto, a autoria implica em disciplina, organização, unidade” (2007a, p. 73). O sujeito, ao se colocar na posição de autor, torna-se o responsável pelo agrupamento dos discursos, de forma a produzir um efeito de fechamento do texto, como se este fosse único. Os quadros a seguir ilustram o que temos afirmado:



Na mesma perspectiva trabalha Solange Gallo. Esta autora (1992, p. 58), a partir da noção de função-autor de Foucault, defende que a autoria implica a passagem do Discurso da Oralidade (DO) para o Discurso da Escrita (DE)³, sendo este o discurso socialmente legitimado, especificamente no contexto escolar. Em outros termos, “[...] a assunção da autoria se dá quando o sujeito se constitui na formação discursiva dominante de um discurso legitimado (hoje, institucional)”.

Em suma, Gallo nos explica que

[...] a elaboração da Função-Autor consiste, em última análise, na assunção da “construção” de um “sentido” e de um “fecho” organizadores de todo o texto. Esse “fecho”, apesar de ser um entre tantos outros possíveis produzirá, para o texto, um efeito de sentido único, como se não houvesse outro possível. Ou seja, esse “fecho” torna-se “fim” por um efeito ideológico produzido pela “instituição” onde o texto se inscreve: o efeito que faz parecer “único” o que é “múltiplo”, “transparente” o que é “ambíguo” (1992, p. 58).

Na mesma linha de pensamento, Tfouni (2000) aborda a questão, tendo em vista a relação que pode ser estabelecida entre a autoria e o letramento. Esta autora corrobora as concepções de Orlandi e Gallo, afirmando que o autor pode ser visto como uma posição discursiva, diferente da de escritor e de narrador. E acrescenta que,

[...] enquanto o autor tece o fio do discurso procurando construir para o leitor/ouvinte a ilusão de um produto linear, coerente e coeso, que tem começo, meio e fim, o sujeito está preso à dupla ilusão: de imaginar que é a origem do seu dizer e também de pretender que o que diz (escreve) seja a tradução literal de seu pensamento (2000, p. 54).

Tfouni (2000) nos propõe, portanto, que é pela função-autor que se busca controlar esse movimento de deriva e dispersão de sentidos inerente ao processo de criação de um texto. A autora propõe que “o autor, então, é aquele que estrutura seu discurso (oral ou

³ De acordo com Gallo (1992, p. 59), a escola constitui o lugar da conservação de dois discursos, a saber: o DO e o DE, sendo o DE apresentado aos alunos como modelar, e sua forma como normativa. Embora a escola não garanta a produção desse discurso, é, por excelência, o lugar onde ele se mantém. Ao contrário do DE – que pressupõe o um sentido único e desambiguizado – o DO é o discurso que o aluno traz quando entra na escola, e que, portanto, não possui o efeito de fechamento, nem se inscreve em um discurso considerado legítimo.

escrito) de acordo com um princípio organizador contraditório, porém necessário e desejável” (2000, p. 54). Dessa maneira, o trabalho dentro de tal contradição, pode ser visto como a principal característica do discurso letrado.

Esse efeito de fechamento proposto pelas autoras referidas adquire, em nossa pesquisa, um estatuto fundamental, na medida em que também propomos o efeito de autoria como uma função do sujeito que, na posição de autor, se responsabiliza pelo “fecho” do texto, produzindo um efeito de sentido singular. Explicamos: ao produzir um texto, ao organizar o intradiscurso, o sujeito, enquanto autor, torna-se responsável tanto pelo texto quanto pelos efeitos de sentido produzidos, principalmente pelo efeito de unicidade, mesmo que isso seja uma ilusão.

Ressaltamos o que Gallo sugere a respeito da autoria, pois a passagem do DO ao DE também se relaciona, em nosso trabalho, com o que temos chamado de colagem e/ou descolagem do sujeito ao discurso-outro. Isso significa que o sujeito, para produzir o efeito de autoria, precisa estar “inscrito em um discurso institucionalmente produtivo” (GALLO, 1992, p. 106), ou seja, precisa se colar ao discurso-outro, às redes de saberes (legitimadas ou não) para que aquilo que diga faça sentido, e esse sentido seja “único”. Eis o trabalho do interdiscurso, da memória, sobre o intradiscurso. Porém, ao mesmo tempo em que se cola, o sujeito se descola do discurso-outro, a fim de instaurar sua singularidade: trata-se do que Gallo (1992) propõe como a ruptura do sujeito ao DP em busca de outros efeitos de sentido possíveis. Cabe mencionar que o processo de colagem, como temos proposto, não pode ser visto apenas como repetição empírica, assim como o processo de descolagem não significa a originalidade plena. A autoria tem a ver com a memória o que, na AD, não se resume em processo mnemônico. Portanto, tem a ver com a história.

Assim o que o sujeito produz, pode até não ser original, no sentido que Foucault atribui a essa expressão, mas terá o efeito de singularidade. O sujeito parte do repetível (dos dizeres já ditos), para que aquilo que produza faça sentido, mas, ao mesmo tempo em que repete (no sentido histórico), está produzindo singularidade, porque, se os sentidos não são dados *a priori*, sempre podem ser outros. Essa relação entre o mesmo e o diferente – que se dá pela interpretação – pode ser relacionada com o que temos proposto como colagem e descolagem do sujeito ao discurso-outro. Assim como na psicanálise a colagem significa alienação do sujeito à linguagem e a descolagem separação, podemos dizer que, em se tratando de AD, a colagem pode significar a repetição empírica e a descolagem, repetição histórica. Estes processos não são estanques, mas interdependentes: a memória discursiva, o repetível se imbrica com a atualidade e esta se faz memória.

Nesta mesma perspectiva, consideramos salutar o trabalho de Tfouni (2008). Para esta autora (2008, p. 142), o enunciar pode ser visto como um acontecimento, como um ato histórico-social de apropriação e de funcionamento da língua. Assim, a autoria está situada naquilo que Pêcheux descreveu como uma divisão discursiva entre dois espaços, a saber: o da manipulação de significações estabilizadas, por um lado e por outro, o de transformações de sentido.

O que Tfouni propõe é justamente que a autoria implica uma interpretação dêitica que se dá durante a enunciação. Nas palavras da autora,

ao enunciar, o sujeito-autor constrói formações imaginárias sobre o texto que pretende construir, as quais darão origem a mecanismos de antecipação, ou de “espera” do sujeito em lugares ainda virtuais da significação. O sujeito, nesse movimento, situa-se em algum ponto da rede interdiscursiva que constitui a memória do dizer, que é onde se localizam os enunciados (o já-formulado) (2008, p. 142).

A partir do exposto, podemos compreender que autoria pressupõe que o sujeito ocupe a posição de autor e retroaja sobre o processo de produção dos sentidos, amarrando a dispersão sempre presente por conta do equívoco constitutivo da língua (TFOUNI, 2008). Em outras palavras: o sujeito, ao ocupar a posição de autor, é o responsável por amarrar o texto, na medida em que se aloca em sítios de significação e produz, seja na fala ou na escrita, novos efeitos de sentido possíveis, sob duas condições: mesmo sem ter o controle sobre o equívoco, e mesmo que o seu dizer seja efeito do trabalho da ideologia que, de certa forma, busca “[...] naturalizar os sentidos através da tentativa de apagar a memória sócio-histórica do dizer” (TFOUNI, 2008, p. 145). Nesse processo, o sujeito se imbrica na relação entre o mesmo e diferente e, na produção do efeito de autoria, temos, portanto, gestos de interpretação que se materializam nos processos de leitura e de escritura do texto.

Para Tfouni (2008, p. 145), a autoria, enquanto gesto, estaria em “[...] ao mesmo tempo conter a deriva dos sentidos e subverter o significado já naturalizado do significante [...] remetendo-o a outra dimensão do sentido [...]”. Dessa forma, ao ocupar um lugar – o de autor – e ao se ancorar no interdiscurso, o sujeito produz seu dizer, seu texto, sua materialidade linguística, de modo a: repetir (no sentido histórico) pelo trabalho do mesmo, da memória; e/ou instaurar sua singularidade, produzindo o novo, subvertendo os sentidos já-ditos.

O trabalho de Tfouni (2008) sobre as amarras do texto nos remete ao que Gallo (2008), nos propõe: a noção de textualização como prática que pode auxiliar no processo de constituição do efeito-autor. Segundo a autora, o texto pode ser considerado como um efeito da textualização, ou seja, “[...] não há TEXTO enquanto objeto que tenha uma existência independente da prática de sua produção (ou de sua reprodução)” (2008, p. 43). Ao diferenciar escrita de grafia, Gallo sugere que

a escrita, então, trabalha sobre a grafia, dando a ela limites e sentido, da mesma maneira que, em outro plano, a TEXTUALIZAÇÃO trabalha sobre fragmentos (matéria linguística) dando a ele limites e organizando seus sentidos (2008, p. 49).

É nessa perspectiva que a autora trabalha com o jogo entre o “único” e o “outro” no interior do nível discursivo da linguagem. Para Gallo (2008, p. 50), “a unicidade e o fechamento na linguagem é exatamente um efeito que estamos chamando TEXTO, produto da prática de TEXTUALIZAÇÃO”. Assim, o efeito-TEXTO pode ser concebido paralelamente ao trabalho do sujeito de contenção dos sentidos, de produção dos “fechos”. Em resumo, a textualização de que trata Gallo, pode ser assim definida:

[...] estar em uma posição de sujeito de um discurso não circular e a partir dessa posição procurar “conter”, na medida do possível, as ambiguidades provocadas no processo de AUTENTICAÇÃO⁴, pela dispersão constitutiva (sem nunca o conseguir totalmente), enquanto se produz, na mesma prática, um fechamento, pelo processo de LEGITIMAÇÃO⁵, que resultará nos três efeitos simultâneos: TEXTO, AUTOR e LEITOR (2008, p. 87).

Gallo (1992) ainda ressalta a importância do trabalho na escola para que a assunção da autoria, de fato ocorra, ou seja, para que o aluno não apenas reproduza, mas produza textos. Segundo a autora (1992, p. 107), é na escola que o DE, tendo a função-autor elaborada,

⁴ Gallo (2008) define a autenticação como um processo inconsciente, situado na base de toda dispersão e que resulta da ilusão que Pêcheux chamou “esquecimento nº 1”. De acordo com a autora, “a AUTENTICAÇÃO é um processo no qual o sujeito se encontra sempre já imerso, e que dá conta do movimento e da fixação do sujeito no espaço de cadeias significantes que não se alinham necessariamente numa mesma formação discursiva, mas que se alinham numa relação SIGNIFICANTE” (GALLO, 2008, p. 59).

⁵ Trata-se, segundo Gallo (2008) de um processo pré-consciente que corresponde ao que Pêcheux denominou de esquecimento nº 2. O processo de legitimação, consoante Gallo (2008, p. 58) “[...] legitima (faz parecer único) um sentido determinado de um enunciado determinado, apagando o universo discursivo de onde esse sentido se descola”.

poderia ser melhor explicitado. Assim é que, uma das tarefas da escola deveria ser o de propiciar condições para que os alunos se tornassem autores, ou seja, assumissem a função-autor.

Essa questão nos interessa, uma vez que ao trabalharmos com textos de alunos em situação escolar, buscamos entender se os alunos estão produzindo o efeito autor, ou se estão apenas repetindo puramente modelos preestabelecidos pelos professores.

Diante do estudo de tais autores, passamos a trabalhar a questão, assim como tem sido pontuada pelos estudiosos da AD, em especial as relações estabelecidas por Orlandi entre o sujeito e a função-autor, tendo em vista que a produção do efeito de autoria pode ser concebida como um gesto de interpretação do sujeito que, ao assumir a função-autor, a partir dos processos de leitura e de escritura produz determinados efeitos de sentido e, conforme Gallo, produz um efeito de fechamento no texto. Consideramos também que a inscrição do sujeito numa determinada posição tem a ver com sua dupla interpelação – pela ideologia e pelo inconsciente. Isso quer dizer que, ao produzir um texto, o aluno estabelece uma relação entre o repetível e o acontecimento, entre o mesmo e o diferente, mesmo que disso não tenha consciência.

Essa questão, em nossa concepção, pode ser relacionada ao que a psicanálise lacaniana tem estudado como alienação e separação na constituição do sujeito que, em nosso estudo, temos proposto como colagem e descolagem do sujeito ao discurso-outro. Para melhor compreendermos o efeito de autoria, a partir da relação que pode ser estabelecida entre a AD e a psicanálise, passamos a investigá-lo no próximo tópico.

3. UMA INTERLOCUÇÃO POSSÍVEL ENTRE ANÁLISE DO DISCURSO E A PSICANÁLISE NA CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO AUTOR

Temos proposto, ao longo de nosso estudo, que a autoria pode ser concebida a partir dos processos de colagem e/ou descolagem do sujeito ao discurso-outro. Esses processos nos remetem a possível articulação entre a AD e a psicanálise lacaniana, na medida em que aproximamos colagem à alienação e descolagem à separação. No entanto, se em psicanálise, esses processos são estudados tendo em vista a constituição do sujeito, em nossa pesquisa, nos referimos a eles tendo presente a constituição do efeito-autor, como uma posição ocupada

pelo sujeito do discurso. Dessa forma, apresentamos, primeiramente, o que Lacan concebe por alienação e por separação, para, em seguida, relacionar esses conceitos, com o processo de escritura e efeito de autoria. Para tanto, nos embasamos em Fink (1998), que nos ajuda a compreender os conceitos lacanianos e em Rickes (2002) e em Riolfi (2005) que nos permitem pensar a articulação entre psicanálise e AD no que se refere à constituição da função-autor no processo de escritura do texto.

Primeiramente, consideramos necessário buscar na psicanálise lacaniana uma breve explicação acerca das metáforas substitutivas – alienação e separação – para melhor compreendermos a autoria como colagem e descolagem do sujeito ao discurso-outro.

No processo de alienação estão relacionados a criança e o Outro. Aqui há um jogo de perda e ganho: pela alienação, a criança sempre perde em relação ao Outro, por assujeitar-se a ele. No entanto, ao assujeitar-se, a criança ganha, porque ela torna-se um dos sujeitos da linguagem. Nas palavras de Fink (1998, p. 71), “[...] a criança, assujeitada ao Outro, permite que o significante a substitua”. Ou seja, a criança desaparece debaixo ou atrás do significante ao advir na forma de sujeito dividido. A alienação pode ser entendida, assim, como uma escolha forçada, uma vez que “a escolha de sujeição é necessária para que o indivíduo advenha como um sujeito, mas mantém seu estatuto de escolha já que é possível, não obstante, negar a subjetividade” (FINK, 1998, p. 72).

A partir daí, podemos entender o conceito laciano de falta-a-ser. Em sentido radical, o sujeito não é, é não-ser. Isso significa que “antes da alienação não havia a menor possibilidade de ser [...]; posteriormente, seu ser é apenas potencial” (FINK, 1998, p. 74). Fink ressalta que

a alienação dá origem a uma possibilidade pura de ser, um lugar onde espera-se encontrar um sujeito, mas que, no entanto, permanece vazio. A alienação engendra, de certa maneira, um lugar no qual está claro que não há, por enquanto, nenhum sujeito: um lugar em que algo está visivelmente faltando. O primeiro vislumbre do sujeito é justamente essa falta. (FINK, 1998, p. 74).

A alienação significa, portanto, “[...] a instituição da ordem simbólica e a atribuição de um lugar ao sujeito nessa ordem” (FINK, 1998, p. 74-75). Este processo representa o que temos proposto por colagem do sujeito ao discurso-outro. Ou seja, o sujeito, num primeiro momento, precisa se alienar ao discurso-outro, para depois, dele se separar e instaurar sua singularidade. Na escrita de nossos alunos, a alienação ou a colagem pode se materializar de

diferentes maneiras: desde a inscrição do sujeito na linguagem escrita, até a reprodução dos modelos dados pelo professor, da linguagem utilizada pelo grupo do qual faz parte, de outros autores que lê etc.

A separação, por sua vez, envolve o confronto do sujeito alienado com Outro. No entanto, esse confronto não se dá como linguagem, mas como desejo, isso porque, ao mesmo tempo em que o sujeito advém pela linguagem, é causado pelo desejo do Outro. O desejo e a linguagem podem ser considerados como a “[...] urdidura e a trama do mesmo tecido [...]” (FINK, 1998, p. 72), de modo que “a linguagem é permeada pelo desejo e o desejo inconcebível sem a linguagem, e feito da própria matéria-prima da linguagem” (FINK, 1998, p. 73).

É possível também conceber a separação como um processo que complementa a alienação, isso porque, embora a separação dê origem ao ser, este pode ser considerado como eminentemente evanescente e evasivo. Não se trata de uma falta da falta, mas de uma justaposição, superposição ou coincidência de duas faltas: é preciso que o Outro materno se mostre incompleto, ou seja, também alienado pela linguagem e, portanto, desejante, para que a separação se concretize e para que o sujeito se torne barrado. Fink escreve que

o sujeito ganhou [...] através da alienação uma base dentro desse genitor dividido: *o sujeito instalou sua falta a ser (manque-à-être) naquele lugar onde o Outro estava faltando*. Na separação, o sujeito tenta preencher a falta do Outro materno [...] com sua própria falta a ser, seu self ou ser ainda não existente. (FINK, 1998, p. 76, grifos do autor).

É nesse sentido que o sujeito também pode ser chamado de sujeito do desejo. Nessa dialética, o gozo vem a fim de substituir a perda da unidade mãe-criança. Dessa forma, podemos entender o sujeito, uma vez que, pela sua entrada no simbólico, aliena-se ao Outro e, pela separação, torna-se desejante.

Em nossa pesquisa, temos considerado essa concepção na medida em que, a partir dela, podemos inferir a descolagem do sujeito ao discurso-outro como processo de separação. Explicamos: após o sujeito ter se alienado à linguagem, ao discurso-outro, dele se separa para instaurar sua singularidade. Isso significa que o sujeito, por ser concebido como desejante, advém na e pela linguagem, tentando preencher a falta que lhe é constitutiva, de modo a produzir um efeito de completude. Com a separação, o sujeito não passa a ser pleno ou

completo, mas passa a “jogar” com o desejo do outro, que também se mostra constituído pela falta.

Pensar a alienação e a separação como metáforas constitutivas do sujeito e, portanto, da função-autor implica, de certa forma, pensar a alteridade como marca do processo de escritura. É nesse sentido que Rickes (2002, p. 51) propõe a escritura como cicatriz. Esta autora estuda “[...] o movimento de inscrição de um lugar de leitura para o texto, que o sujeito, em sua função autor, empreende, como uma operação denegatória da alteridade que o constitui e que lhe escapa [...]”.

A partir das noções de heterogeneidade constitutiva e heterogeneidade mostrada de Authier-Revuz, e do conceito de denegação de Freud, Rickes (2002, p. 51) aborda a escrita como “[...] operação que faz trabalhar a falta que é constitutiva do sujeito”. Isso quer dizer que o sujeito, constituído pela falta, ao procurar apagá-la, não faz mais do que revelá-la. Nesse sentido, a escrita não é vista apenas como forma de expressão de um dado sujeito, mas “[...] como produtora de um lugar de sujeito / autor” (RICKES, 2002, p. 51).

De acordo com Rickes (2002, p. 57), a alteridade constitui o sujeito. Em outras palavras, “[...] o sujeito é sempre efeito de um discurso que o situa em uma determinada posição, isto porque antes de falar somos falados, nascemos em um mundo de linguagem que nos antecede”. O sujeito é tomado como efeito de linguagem e esta, por sua vez, não é concebida como instrumento. Consoante Rickes, a linguagem

[...] é, antes, a morada da falta que habita o sujeito, falta de uma completude que é motor do desejo. Também a linguagem é tributária dessa falta, ou melhor, justamente por estar ela em falta, o sujeito, como seu efeito, constitui-se marcado pela incompletude (2002, p. 57).

Isso significa que,

na linguagem não há falta de um elemento, pois não se pode negar que um conjunto de elementos compõem a língua, mas a falta está em que na língua a dimensão do equívoco é fundante porque um elemento pode, por um jogo que escapa ao sujeito, vir a se transformar em outro (RICKES, 2002, p. 57).

É nesse sentido que Rickes (2002) toma o conceito de heterogeneidade constitutiva de Authier-Revuz para explicar a condição faltante do sujeito. Como efeito de linguagem, o sujeito habita a posição de não-um. No entanto, esse mesmo sujeito marcado pela incompletude, cultiva a ilusão de poder tornar-se um. Authier-Revuz (apud RICKES, 2002, p. 57-58) nos explica que

[...] esse sujeito efeito de linguagem é um sujeito dividido: é sua ‘tomada’ na ordem simbólica da linguagem que impõe ‘ao sujeito a divisão consciente – inconsciente’, quer dizer, que faz advir o sujeito na sua estrutura de divisão, aquela de um sujeito (‘assujeitado’) do inconsciente, que é marcado de perda, de falta relativamente a tudo o que seria da ordem do um: perda de uma completude, de uma fusão original, que a castração simbólica interdita (protege) de reencontrar.

A completude do sujeito é uma ilusão necessária. Nas palavras de Rickes (2002, p. 58), embora o sujeito seja dividido, descentrado, pode, em algum momento, reencontrar a imagem de completude, para sempre perdida pela castração simbólica: “é característico do sujeito essa ilusão e, de alguma forma, necessária para que ele sustente seu dizer como próprio”.

Essa ilusão de tornar-se um é explicada por Rickes (2002) a partir da categoria lacaniana do imaginário que marca a passagem pelo estágio do espelho. É nesse ponto que entram em cena as metáforas constitutivas da alienação e da separação. De acordo com a autora,

o sujeito encontra a possibilidade de ser enquanto alienado em relação a uma imagem que lhe vem do Outro e que lhe acena com a constituição de uma posição unarizada. Embora a operação de separação, inscrita pelo corte sustentado por um terceiro, o que propriamente constitui o Édipo, torne para sempre perdida a ilusória adequação a esta imagem do Espelho, os restos deste horizonte, desenhado no transcurso do estágio do Espelho, seguirão desdobrando seus efeitos em um sujeito cuja insistência por tornar-se um marcará sua existência (RICKES, 2002, p. 59).

Assim é que, pela sua inscrição na linguagem, o sujeito posiciona-se como alienado e/ou separado do Outro. No que tange às modalizações autonímicas de que trata Authier-Revuz, é possível observar essa dupla inscrição do sujeito:

alienado em relação a um discurso que fala nele, o sujeito se distancia de sua palavra para dela falar, evidenciando assim o quanto as palavras ‘não falam por si, mas pelo... Outro’ e o quanto ele se coloca na direção de dominá-las (RICKES, 2002, p. 59).

Rickes (2002) conclui que os conceitos de heterogeneidade mostrada e de heterogeneidade constitutiva têm estreita relação com o modelo elaborado por Lacan para pensar a relação do Sujeito ao Outro, ou seja, a presença, num mesmo movimento, da alienação e da separação. A autora nos permite compreender que

o estudo das modalizações autonímicas do dizer nos conduzem a um sujeito que se inscreve no campo da linguagem como habitando ao mesmo tempo uma posição de efeito e de domínio. De efeito, se examinamos sua inscrição desde o simbólico; de domínio, se o fazemos desde o imaginário. De efeito, se tomamos a dimensão de alienação em que este se inscreve. De ilusório domínio, se recorremos à categoria da separação (RICKES, 2002, p. 63. Grifos da autora).

O trabalho de Rickes (2002) nos interessa, na medida em que esta autora também emprega as metáforas constitutivas do sujeito – a alienação e a separação – para explicar o processo de escritura e, por conseguinte, para melhor compreender a constituição da função autor. A escritura é concebida pela autora como uma cicatriz, uma vez que é reveladora da presença da ruptura radical – aquela introduzida pelo corte terceiro. O sujeito, alienado ao Outro, dele se separa pelo corte ocorrido no Édipo, pela presença do terceiro elemento, o falo. A imagem totalizante do espelho é quebrada, o que conduz à divisão do sujeito e que faz com que o um se torne não-um. Esse processo é marcado no discurso pelas modalizações, por isso, a escritura é concebida como cicatriz, uma vez que, “[...] ao mesmo tempo que sutura, revela um corte” (RICKES, 2002, p. 60). Isso quer dizer que, na tentativa de apagar o Outro que lhe constitui, o sujeito, pela denegação, o revela.

A partir da alteridade constitutiva do sujeito que podemos pensar o efeito de autoria como um processo que envolve a alienação e a separação, ou seja, a busca pelo sujeito de tornar-se um, mesmo que isso não passe de uma ilusão. Em outras palavras, a autoria pode ser pensada como

um processo que se estabelece na relação do sujeito com a exterioridade que lhe é constitutiva e que lhe escapa; exterioridade essa que o situa numa certa posição de autoria que retorna sobre o sujeito autor enquanto responsável pelo seu discurso (RICKES, 2002, p. 65).

Ainda citando Rickes (2002, p. 66), a escritura “é marca, cicatriz da colocação em marcha das estruturas inconscientes”, isso porque produz uma junção onde a cisão é irremediável e inapagável. Isso quer dizer que pela alienação, o sujeito se mostra assujeitado ao outro, ao discurso-outro, à alteridade que lhe constitui; e, pela separação, tem a ilusão de domínio sobre a linguagem, como se fosse possível tornar-se plenamente um.

Buscamos também em Riolfi (2005), uma analista de discurso que trabalha pressupostos psicanalíticos, alguns apontamentos que podem nos auxiliar no entendimento dessa questão, principalmente o que diz respeito aos termos colagem e descolagem e sua relação com a subjetividade.

Em seu texto “Equívoco e singularidade: subjetividade na fala de uma criança”, a autora (2005) trabalha a questão do deslizamento significante. Ancorada na noção de valor de Saussure (1916), afirma que o significante pode ser visto como pura negatividade uma vez que “[...] não corresponde a uma positividade de objetos no mundo, que seriam os referentes” (RIOLFI, 2005, p. 223). Para tratar esse aspecto, Riolfi toma de Lacan (1972) a expressão “o significante é besta” a fim de explicar a falta de referente de um significante. O significante funciona por convocar um sujeito para que se faça permeável aos efeitos de sentido. De acordo com Riolfi, o que Lacan quer dizer é que

[...] a grande diferença entre pensar uma língua em termos de seus significantes [...] reside no fato de que a palavra se coletiviza, se coleciona, por exemplo, no dicionário, enquanto o significante só se diferencia como tal ao ser colocado em um contexto, em uma frase. (2005, p. 223).

Para melhor entendermos essa questão, podemos citar o próprio Lacan:

o significado não tem nada a ver com os ouvidos, mas somente com a leitura, com a leitura do que se ouve no significante. O significado não é aquilo que se ouve. O que se ouve é o significante. O significado é efeito do significante. (LACAN, apud RIOLFI, 2005, p. 223).

Essa reflexão torna-se importante na medida em que nos possibilita entender que, se levamos em consideração a afirmação acima, o efeito de sentido não é possível na ausência de um sujeito e de sua leitura. Tendo isso em vista, Riolfi (2005) aponta duas formas de leitura possíveis, a saber: o que ela chama de leituras autorizadas e leituras singulares. As primeiras dizem respeito às leituras que são realizadas de acordo com significados previamente pactuados socialmente. Os sujeitos, ao aceitarem tais significados, são apagados em sua singularidade e caem na vala comum do assujeitamento. Já as leituras singulares surpreendem justamente por colocarem em cena novas discursividades, ou seja, “[...] tais leituras alteram a cena nas quais se presentificam e lançam para outro lugar e outra condição aquele que as promoveu” (RIOLFI, 2005, p. 224).

Esse aspecto trabalhado pela autora em questão (2005) nos interessa na medida em que, se o efeito de autoria for visto como um momento de singularização do sujeito e de seu discurso, esse momento está vinculado a leituras singulares. É nesse sentido que propomos a autoria tendo em vista a singularização do sujeito e de seu discurso a partir dos processos constitutivos de alienação e de separação ou de colagem e/ou descolagem, respectivamente.

Lacan nos explica que

pelo efeito de fala, o sujeito se realiza sempre no Outro, mas ele aí já não persegue mais que uma metade de si mesmo. Ele só achará seu desejo sempre mais dividido, pulverizado, na destacável metonímia da fala. O efeito de linguagem está o tempo todo misturado com o fato, que é o fundo da experiência psicanalítica, de que o sujeito só é sujeito por ser assujeitamento ao campo do Outro, o sujeito provém de seu assujeitamento sincrônico a esse campo do Outro. É por isso que ele precisa sair disso, tirar-se disso, e no tirar-se disso, no fim, ele saberá que o Outro real tem, tanto quanto ele, que se tirar disso, que se safar disso. (LACAN, apud RIOLFI, 2005, p. 231).

É de Riolfi que tomamos, portanto, os termos colagem e descolagem, tendo em vista que esta autora trabalha com a concepção de sujeito de Lacan, ou seja,

a de que sujeito se trata de um efeito de linguagem que se constitui por sucessivas operações de cola e de descolagem do campo do Outro, respectivamente, a alienação (primeira operação essencial em que se funda o sujeito) e a separação (RIOLFI, 2005, p. 232).

O efeito de autoria, dessa forma, implica uma separação do sujeito com relação ao Outro – que o atravessa e o constitui. Ao instaurar tal ruptura, o sujeito deixa de reproduzir o desejo do outro e passa a inscrever sua singularidade enquanto sujeito e autor.

Ressaltamos, no entanto, que para haver separação, é preciso que antes tenha havido a alienação. A alienação e a separação ao Outro são constitutivas do sujeito, conforme apontamos no tópico anterior. No que se refere à autoria, propomos que esta, como forma de instauração da singularidade do sujeito, possa ocorrer de duas maneiras: na alienação, quando o sujeito está assujeitado, se cola ao discurso-outro, e faz intervir a memória, o interdiscurso na organização de seu texto, sob a forma de repetição histórica. Também propomos que pode haver autoria na separação, quando o sujeito rompe com o discurso-outro, com a FD com a qual se identifica, para instaurar novas discursividades.

CAPÍTULO QUARTO – *CORPUS*, METODOLOGIA E ANÁLISES

Em nossa pesquisa, temos proposto a autoria como colagem e/ou descolagem do sujeito ao discurso-outro. Isso porque, quando de nosso trabalho com ensino de Língua Portuguesa, nos deparávamos com produções textuais dos alunos e nos inquietava tanto o modo como o trabalho com o texto era desenvolvido em sala de aula, quanto o próprio texto dos alunos, de certa forma, resultado de nossa atuação junto aos educandos.

Num primeiro momento, nos questionávamos como seria possível realizar uma prática de ensino que possibilitasse uma melhoria no trabalho com o texto dos alunos. Porém, não nos contentávamos com o pressuposto de que, para ser considerado um “bom” texto, bastava que o aluno fosse capaz de fazer uso adequado da estrutura da língua de acordo com o contexto, utilizando, para isso, seu conhecimento prévio. Não nos satisfazia a ideia de que a coesão e a coerência, por si só, dariam conta da produção de um bom texto. Nossa preocupação centrava-se na constituição do sujeito e na produção de sentidos, pois não compactuávamos nem com a visão cartesiana sobre o sujeito e, tampouco, com o pressuposto de que os sentidos deveriam ser retirados do próprio texto, como se fossem “tesouros escondidos”.

Filiadas à AD, mas, ao mesmo tempo, fascinadas com a complexidade dos estudos psicanalíticos, no presente trabalho, novamente abordamos a autoria. Entretanto, por identificarmos-nos a duas formações discursivas distintas, a da AD e a da psicanálise lacaniana, estamos diante de um novo desafio: o estudo da autoria em textos de alunos, tendo em vista os processos de alienação e de separação estudados pela psicanálise, bem como as relações entre os processos de leitura e de escritura, propostos pela AD.

Passamos, então, a apresentar nosso *corpus*, bem como a construção da metodologia, a qual norteará todo o trabalho de análise de nossa dissertação.

1. SOBRE O *CORPUS* E A METODOLOGIA

Em AD, *corpus* e procedimentos metodológicos são construídos de forma conjunta, uma vez que estão intimamente relacionados. Isso significa que cabe ao analista a construção de um dispositivo de interpretação, conforme nos explica Orlandi (2007b). O trabalho do analista já é um gesto de interpretação. Ao assumirmos a posição de analistas, não procuramos, portanto, o sentido “verdadeiro” contido nos textos, mas buscamos

[...] explicitar os gestos de interpretação que se ligam aos processos de identificação dos sujeitos, suas filiações de sentido: descrever a relação do sujeito com a memória. Nessa empreitada, descrição e interpretação se inter-relacionam. E é também tarefa do analista distingui-las em seu propósito de compreensão (ORLANDI, 2007b, p. 60).

A interpretação, em AD, aparece em dois momentos da análise. Orlandi (2007b, p. 60) nos explica que, num primeiro momento, ela faz parte do objeto de análise, ou seja, “[...] o sujeito que fala interpreta e o analista deve procurar descrever esse gesto de interpretação do sujeito que constitui o sentido submetido à análise”. Como “[...] não há descrição sem interpretação” (ORLANDI, 2007b, p. 60), assim, num segundo momento, a interpretação aparece no próprio analista. Desse modo,

[...] é necessário introduzir-se um dispositivo teórico que possa intervir na relação do analista com os objetos simbólicos que analisa, produzindo um deslocamento em sua relação de sujeito com a interpretação: esse deslocamento vai permitir que ele trabalhe o entremeio da descrição com a interpretação (ORLANDI, 2007b, p. 61).

A partir daí, podemos dizer que o analista de discurso não interpreta, mas trabalha os limites da interpretação. Conforme Orlandi (2007b, p. 61) “ele pode então contemplar (teorizar) e expor (descrever) os efeitos da interpretação”. Assim, podemos compreender porque teoria e prática (análise), bem como a construção do *corpus* e a análise estão intimamente relacionados. Cazarin (1998, p. 64), parafraseando Orlandi et al. (1989), argumenta que

estabelecer os procedimentos metodológicos implica, no entanto, teorizar, uma vez que em AD, não se tem um "modelo" estabelecido *a priori* que se adequa automaticamente a todo e qualquer discurso, pois a metodologia se constitui como um dos momentos da análise. Em termos metodológicos, trabalha-se com "fatos discursivos" e não com "dados lingüísticos".

Diante disso, podemos dizer que, em AD, não temos um método aplicável a todo e qualquer *corpus*. Ainda citando Cazarin (1998, p. 64), “[...] a escolha da metodologia a ser utilizada na análise de um discurso específico liga-se diretamente à própria análise.” É nesse sentido que os procedimentos metodológicos a serem utilizados já são fruto da reflexão sobre o *corpus* da pesquisa.

Diferentemente dos positivistas, a AD não segue critérios empíricos para a delimitação do *corpus*. Nossos critérios são teóricos. Dessa forma, “[...] diante de um fato discursivo e de um ‘certo objetivo’, o analista de discurso deverá constituir o *corpus* através da reflexão teórica sobre os conceitos pertinentes ao objetivo da análise” (CAZARIN, 1998, p. 65).

Sobre esse aspecto, Orlandi registra que

a análise é um processo que começa pelo próprio estabelecimento do *corpus* e que se organiza face à natureza do material e à pergunta (ponto de vista) que o organiza. Daí a necessidade de que a teoria intervenha a todo momento para ‘reger’ a relação do analista com o seu objeto, com os sentidos, com ele mesmo, com a interpretação (2007b, p. 64).

O *corpus* de nossa dissertação é constituído a partir da leitura de um arquivo que contém cinquenta e cinco textos de alunos da 5ª série do Ensino Fundamental de uma escola de periferia da rede municipal de ensino de Getúlio Vargas/RS. Esses textos – cartas pessoais – foram escritos pelos alunos quando de nossa prática com ensino de Língua Portuguesa, especificamente com a produção textual. A partir do arquivo, formamos o *corpus* de nossa pesquisa, que consiste em vinte e cinco sequências discursivas⁶ e nos desafiamos a construir uma metodologia capaz de demonstrar/sustentar os resultados da análise. Assim, ao tomarmos os textos, como materialidades – monumentos e não documentos – a fim de ultrapassar os limites da superfície lingüística e alcançar o processo discursivo, buscamos selecionar SDs que apresentam as regularidades com as quais trabalhamos.

⁶ Sequência (s) discursiva(s) será também representada, nesta dissertação, apenas por SD.

Antes de apresentarmos como se deu a organização de nosso *corpus*, consideramos necessária a abertura de um parêntese em nosso texto, no qual elucidamos o modo como concebemos os gêneros textuais e, em especial, o gênero carta pessoal. Em seguida, apresentamos uma breve contextualização de nossa prática com a produção textual do gênero carta pessoal, ocorrida em 2009, junto aos alunos da referida escola.

1.1. Abrindo um parêntese: sobre os gêneros textuais

Os gêneros textuais, atualmente, têm sido tema de inúmeras investigações, especialmente, quando relacionados à questão do ensino da língua. Em nossa dissertação, trabalhamos com textos produzidos por alunos, os quais podem ser caracterizados como pertencentes ao gênero carta. Nesse sentido, é preciso que elucidemos como os gêneros são por nós concebidos, uma vez que tal conceituação, ao longo dos anos, tem sido tratada de formas diferentes, de acordo com as teorias que a empregam. Prova disso são os Parâmetros Curriculares Nacionais, que, desde a sua criação, convocam os professores de Língua Portuguesa a trabalhar a partir de gêneros textuais, porém, “sob a aparência de uma revolução no ensino de Português está-se dentro da mesma perspectiva normativa com que se ensinava gramática” (FIORIN, 2006, p. 60).

Conforme Fiorin (2006), a noção de gênero é operada desde a Grécia. No entanto, os gregos tratavam os gêneros como tipos de textos que partilhavam características em comum, ou seja, como eram vistos a partir de suas propriedades formais, fixas e imutáveis, adquiriram um caráter normativo. Opondo-se a essa concepção, o russo Mikhail Bakhtin teoriza o gênero levando em conta seu processo de produção e não apenas o produto final. De acordo com Fiorin (2006, p. 61), “seu ponto de partida é o vínculo intrínseco existente entre a utilização da linguagem e as atividades humanas”.

É nesse sentido que partimos de Bakhtin (2003, p. 261), de seu texto “Estética da criação verbal”, no qual o autor trabalha os gêneros do discurso. Nesse trabalho, o autor afirma que “o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana”. Com base nisso, mesmo que o enunciado seja considerado particular e individual, cada campo de utilização da língua é responsável por elaborar “[...] seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso” (2003, p. 262).

Isso quer dizer que os gêneros, de acordo com Bakhtin (2003, p. 262), são “tipos relativamente estáveis de enunciados”, os quais são produzidos em uma determinada esfera da atividade humana. São relativamente estáveis justamente porque, em primeiro lugar, não são considerados formas fixas e, em segundo lugar, porque estão relacionados às esferas de ação humana. Em outros termos, é necessário considerar a historicidade dos gêneros, ou seja, que não se trata de um conceito normativo, uma vez que suas características e fronteiras são fluidas. Isso quer dizer que uma categorização exata dos gêneros é quase impossível, tendo em vista que estes existem na medida em que são produzidos por um dado campo da atividade humana. Bakhtin parte do pressuposto de que “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem” (2003, p. 261), sendo que

a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo (2003, p. 262).

Assim é que, da mesma forma que os campos da atividade humana, as formas de uso da linguagem são multiformes, o que significa que “os enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem [...] mas, acima de tudo, por sua construção composicional” (BAKHTIN, 2003, p. 261). Estão ligados no todo da enunciação, portanto, o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional, os quais, de acordo com o autor (2003), são determinados pela especificidade de um dado campo da comunicação.

Para melhor compreendermos essa questão, consideramos importante a especificação do que Bakhtin concebe por conteúdo temático, estilo e construção composicional. Fiorin (2006, p. 62) sintetiza que “o conteúdo temático não é o assunto específico de um texto, mas é um domínio de sentido de que se ocupa o gênero”. Já a construção composicional é vista como “[...] o modo de organizar o texto, de estruturá-lo”. E, por fim, o ato estilístico

[...] é uma seleção de meios linguísticos”, ou seja, “estilo é, pois, uma seleção de certos meios lexicais, fraseológicos e gramaticais em função da imagem do interlocutor e de como se presume sua compreensão responsiva e ativa do enunciado (FIORIN, 2006, p. 62).

Cada esfera comporta um repertório significativo de gêneros. Ou seja, na esfera da ação religiosa, por exemplo, há a oração, o sermão, a fórmula sacramental, etc. Além disso, ao mesmo tempo em que tais atividades mudam, os gêneros mudam também. Isso significa que um sermão proferido no século XIX é diferente do que é proferido atualmente, embora, por ter determinadas características, ainda possa ser considerado um sermão.

Os gêneros estão em constante alteração, da mesma forma que seu repertório. Isso significa que “[...] à medida que as esferas de atividade se desenvolvem e ficam mais complexas, gêneros desaparecem ou aparecem, gêneros diferenciam-se, gêneros ganham um novo sentido” (FIORIN, 2006, p. 65). Em nosso trabalho, essa questão é crucial, na medida em que trabalhamos com o gênero carta pessoal. Por muitos anos, a carta pessoal vinha sendo utilizada e caracterizada como meio de comunicação escrito entre as pessoas. O locutor, na posição de remetente, escrevia algo para seu interlocutor, ou destinatário, no papel; envelopava, selava e remetia sua carta pelos correios. No entanto, com o advento de novas tecnologias, tais como o correio eletrônico, via Internet, a carta passou a ser substituída pelo e-mail (apenas para citar um exemplo). Cabe mencionar que a existência do e-mail não tirou, de todo, a carta de circulação. Podemos dizer que o e-mail carrega consigo algumas características da carta, da mesma maneira que esta vem sofrendo interferências daquele.

Trata-se do que Fiorin (2006, p. 69) chama de estabilidade e instabilidade do gênero, permanência e mudança. De acordo com o autor, “de um lado, reconhecem-se propriedades comuns em conjuntos de textos; de outro, essas propriedades alteram-se continuamente”. Com base em Bakhtin, Fiorin explica que

isso ocorre porque as atividades humanas, [...] não são nem totalmente determinadas, nem totalmente aleatórias. Nelas estão presentes a recorrência e a contingência. A reiteração possibilita-nos entender as ações e, por conseguinte, agir; a instabilidade permite adaptar suas formas a novas circunstâncias (2006, p. 69).

É preciso entender que os gêneros ganham sentido quando percebemos a correlação entre formas e atividades. Em outros termos, os gêneros são conjuntos de propriedades formais isoladas de uma dada esfera de ação. De acordo com Fiorin,

os gêneros são meios de apreender a realidade. Novos modos de ver e de conceptualizar a realidade implicam o aparecimento de novos gêneros e a alteração dos já existentes. Ao mesmo tempo, novos gêneros ocasionam novas maneiras de ver a realidade (2006, p. 69).

Tendo isso posto, é preciso mencionar ainda que Bakhtin faz uma diferenciação entre os gêneros primários e os secundários. Estes (romances, dramas, pesquisas científicas, etc) são considerados complexos, uma vez que surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo, relativamente muito desenvolvido e organizado. Ademais, os gêneros secundários caracterizam-se por incorporar e reelaborar diversos gêneros primários – que se formaram em condições de comunicação discursiva imediata, portanto, mais simples. Bakhtin (2003) enfatiza que entre os gêneros primário e secundário há uma grande diferença e que esta precisa ser levada em consideração no que se refere ao estudo da natureza do enunciado. É a partir da análise dessas modalidades que a natureza do enunciado pode ser descoberta e definida.

De acordo com Fiorin (2006, p. 70), além de haver uma interdependência entre os gêneros, eles podem hibridizar-se. Isso significa que “um gênero secundário pode valer-se de outro secundário no seu interior ou pode imitá-lo em sua estrutura composicional, sua temática e seu estilo”. Além disso, um texto pode passar de um gênero para outro, caso seja colocado em outro contexto, o que significa que os gêneros, de fato, são *relativamente* estáveis, dependem, portanto, da esfera da atividade humana em que são construídos.

Embora em AD não tenhamos um trabalho específico sobre os gêneros textuais – até porque, trabalhamos com discursos e suas materializações – essa breve conceituação, inscrita na linha bakhtiniana, nos permite entender por que, por exemplo, elementos que caracterizam tanto a carta quanto o e-mail se entrelaçam, a ponto de serem confundidos; por exemplo, um aluno, embora esteja escrevendo uma carta pessoal, materializa no seu texto elementos do e-mail, como veremos em nossas análises. Temos proposto a autoria como um processo que envolve a colagem e/ou a descolagem do sujeito ao discurso-outro. A estrutura formal do gênero carta é, por nós, considerada uma das materializações do discurso-outro, do qual o sujeito pode se colar e/ou se descolar, na medida em que produz seu texto, especificamente em situação de aula.

Passamos, então, a apresentar as condições de produção de nosso *corpus*, ou seja, como e em que condições organizamos nosso arquivo e sob quais critérios selecionamos nosso *corpus*, para, *a posteriori*, apresentar nossas análises.

1.2. Sobre as condições de produção de nosso *corpus*

Para melhor compreendermos como se deu a organização de nosso *corpus*, passamos a apresentar uma breve contextualização de nossa prática com a produção textual do gênero carta pessoal, ocorrida em 2009, junto aos alunos da referida escola.

As aulas de Língua Portuguesa eram ministradas em três períodos nas segundas-feiras e um período nas terças-feiras, semanalmente. O gênero textual carta foi trabalhado, especificamente como conteúdo da série, no segundo trimestre do ano letivo (maio a agosto de 2009). Cabe ressaltar que escolhemos o trabalho com este gênero textual em nossa dissertação, tendo em vista dois argumentos. O primeiro diz respeito ao nosso objeto de pesquisa, a autoria em textos de alunos e a possível articulação entre os conceitos discursivos e psicanalíticos. Já o segundo tem a ver com o próprio trabalho em sala de aula com o gênero em questão: pensamos que a carta pessoal, por ter como uma de suas características a escrita de si, pode ser uma possibilidade de assunção da autoria, momento em que o sujeito, ao se colocar na posição de autor, assume a responsabilidade pelo efeito de fechamento do texto, além de instaurar sua singularidade na medida em que se cola e/ou se descola do discurso-outro pelo trabalho da memória, constrói e desconstrói o(s) texto(s) pelo trabalho de leitura e de escritura.

A prática de produção textual foi constante e aconteceu da seguinte maneira: num primeiro momento, questionamos os alunos sobre a carta: o que é? Quem escreve? Quem lê? Como se escreve uma carta? Como se procede no envio? As pessoas ainda escrevem cartas? Qual a diferença entre a carta e a mensagem do e-mail? Cabe mencionar que, em nossa prática, não utilizamos apenas um livro didático como referência para o trabalho em sala de aula. Construimos nossa prática a partir de vários materiais, dentre eles, alguns recortes de livros didáticos.

Após o diálogo sobre tais questões, os alunos leram os textos “Saudades de escrever” de Juliana Tourrucco e “O caminho da carta”, do Estadinho, ambos retirados do livro didático “Português: uma proposta para o letramento”, de Magda Soares. Para exemplificar a escrita da carta pessoal, em específico, trabalhamos com outros três textos do referido livro, a saber: duas cartas escritas a Monteiro Lobato, e uma carta que um menino enviou ao prefeito de sua cidade. O trabalho com esses textos se deu em aulas distintas e, sempre que textos do gênero

eram lidos, fazia-se todo um trabalho de compreensão e interpretação dos mesmos. Os textos acima referidos estão anexados ao final desta dissertação.

Num outro momento, escrevemos uma carta coletiva, destinada ao Prefeito Municipal de Getúlio Vargas. Após questionamentos de incentivo à escrita, na medida em que os alunos davam suas contribuições oralmente, íamos registrando no quadro negro. A carta foi lida e algumas sugestões foram feitas. Por exemplo, na versão original, a saudação era “Querido Prefeito”, foi trocada por “Prezado Prefeito”, devido a nossa intervenção. Abaixo podemos observar a escrita da carta coletiva.

Getúlio Vargas, 04 de maio de 2009.

Prezado Prefeito

Estamos escrevendo para pedir que o senhor dê mais atenção ao nosso bairro Monte Claro. Estamos precisando de um calçamento até a escola, porque quando chove o barro é demais e acabamos nos sujando e sujando a escola.

Nosso bairro é longe do centro, mas tem muitas qualidades. Para ficar cada vez melhor, coloque mais policiais nas ruas e não esqueça da rede de esgotos. Aqui tem trabalhador e não apenas traficante.

Contamos com o senhor!
Atenciosamente,

Alunos da 5ª série da Escola Municipal de Ensino Fundamental Cônego Stanislau Olejnik.

A partir de nossos questionamentos, os alunos analisaram as características do texto, sua organização específica, sua estrutura. Como exemplo desse trabalho, numa outra aula, uma carta modelo, desmembrada em partes, foi apresentada aos alunos dentro de um grande envelope. Cada um retirou uma parte e, após a leitura de cada parte, a carta foi reestruturada, coletivamente, e colada num cartaz. A referida carta pode ser observada abaixo:

São Paulo, 18 de maio de 2009.

Pai!

Como estão as coisas por aí? Aqui tá tudo bem. Tô achando o máximo trabalhar na construção civil. Mesmo com o cansaço, dá pra juntar uma boa grana.

Falando nisso, tô mandando o dinheirinho prometido pra mãe. Como ela tá? Diz pra ela que eu já tô com saudade do feijão que só ela sabe fazer do jetinho que eu gosto.

Manda um beijo pra mana e avisa o pessoal que nas férias eu tô voltando pra azucrinar um pouco. E você, não deixa de tomar teu remédio.

Saudades do seu filhão,
Paulinho

Este trabalho permitiu que os alunos observassem a construção do efeito de fechamento de um texto, que é um dos aspectos relacionados à função-autor. Como afirma Orlandi, esta “[...] se realiza toda vez que o produtor da linguagem se representa na origem, produzindo um texto com unidade, coerência, progressão, não-contradição e fim” (2007a, p. 69). Dialogamos com os alunos sobre tais questões, a fim de instigá-los a escrever, levando em consideração esses aspectos.

Após esta familiarização com o gênero carta, os alunos foram convidados a escrever seus textos, levando em consideração: quem escreve, para quem se escreve, que recursos linguísticos podem ser usados para alcançar determinados efeitos de sentido, qual o conteúdo da carta etc.

Nas cartas construídas coletivamente, assim como nas escritas individuais dos alunos, há, constantemente, o uso da linguagem coloquial. Nosso entendimento é o de que, na escrita, os alunos materializam formas de dizer que lhes são comuns no cotidiano. Dessa forma, como a sua fala, a fala dos membros de sua família é marcada pelo que se tem chamado de linguagem coloquial, esta é refletida na sua escrita. Sobre isso, ressaltamos que, embora a escola seja um dos lugares legitimados para o ensino das normas da língua culta padrão, não poderia negar a existência de outras materialidades linguísticas, tais como a linguagem considerada não-padrão ou coloquial. Trata-se de expor os alunos à opacidade da língua, seja esta considerada padrão ou não; e mais, fazer com que os alunos pensem sobre a diversidade linguística. Porque ensinar a língua padrão não significa ignorar ou subjugar as demais formas de existência da língua.

A partir de cada escrita, avaliamos que intervenções deveriam ser feitas para que os alunos avançassem na produção do texto, tanto em termos de estrutura linguística quanto textual, propriamente. Buscamos estratégias que, por um lado, promovessem a apropriação pelos alunos da escrita da norma culta padrão da língua e, por outro, instigasse o desejo pela escrita de textos em si, de modo que esses momentos de escrita se tornassem prazerosos. Como recém afirmamos, consideramos que cabe à escola, especificamente nas aulas de Língua Portuguesa, o ensino da língua padrão, no entanto, sem desconsiderar as outras manifestações da língua. Isso porque, ao ignorar a diversidade linguística, ignora-se também os sujeitos que falam. Como exemplo disso, podemos citar a confecção do cartaz: “Qual é a sua?” Numa cartolina, escrevemos algumas palavras escritas em desacordo com as normas da língua padrão. Para reescrevê-las da forma “correta”, em alguns momentos trabalhamos com o dicionário; em outros, os próprios alunos faziam seus apontamentos. Questionávamos: “Qual é a sua?” e os alunos procuravam em seus textos a palavra escrita de forma “incorreta” para fazer a devida correção. Lembramos que há uma diferença entre escrever “errado” de acordo com a norma culta, e escrever de acordo com outra norma, de uma manifestação da língua não-padrão.

A escrita dos textos pelos alunos – tanto do gênero em questão, quanto dos demais trabalhados – se dava em dois momentos distintos. Num primeiro momento, os alunos escreviam, procurando respeitar as características de gênero trabalhado em aula. Recolhíamos os textos e fazíamos algumas intervenções, caso necessário, por meio de recadinhos. Num segundo momento, instigávamos a reescrita dos textos, levando em consideração, tanto as nossas dicas, quanto as dadas pelos colegas. Abaixo podemos observar um exemplo de uma carta “borrão”, com o devido recado e, em seguida, o texto reescrito:

Texto escrito no “borrão” e recado da professora:

~~Seu~~ ~~o~~ ~~seu~~
~~data~~

Querida CIDELE E LUCIANE! ^o para-
 bento pelo seu aniversário, que
 Deus te ilumine. ^{com} ~~com~~
 E presente maior de receber duas
 e ter os seus pais e o seu irmão
~~para~~ ~~seu~~ ~~placido~~ ~~o~~ ~~e~~ ~~os~~ ~~o~~
~~brim~~ ~~faculdade~~ ~~para~~ ^{anos}
~~do~~ ~~seu~~ ~~placido~~
 Alvaro ~~do~~ ~~seu~~ ~~placido~~
 do ~~seu~~ ~~placido~~ ^{irmãos}
 e dos duo ^{irmãos}
 feliz aniversário ³

Querida

Seu texto pode ficar mais organizado. Você não colocou data; a escrita está um tanto confusa, você pode organizar melhor as ideias em parágrafos, usar a pontuação adequada. Também não dá para entender direito a mensagem final. Sei que é copy de escrever melhor, capriciar na letra.

Confie em você!
 Continue escrevendo!

Texto reescrito:

DATA: 26/11/2009

QUERIDA CIDELI E LUCIANE!
 PARABENS PELO SEU ANIVER-
 SARIO, QUE DEUS ILUMINE
 VUCES.
 O PRESENTE MAIOR DE VOCÊS
 DUAS É TER OS SEUS PAIS
 e a sua irmã
 PARABENS PELO SEU 10º ANI-
 versário Simão

Abraço seus pais de
 suas irmãs
 E DO SEUS
 PAI José e Edizete

As primeiras cartas foram escritas conforme a descrição do trabalho acima. Em duas ocasiões, as cartas foram enviadas pelos alunos por meio da Agência de Correios da cidade. Em sua maioria, as cartas eram destinadas aos familiares dos alunos. Como os alunos apreciaram a escrita de cartas, esta prática tornou-se constante durante todo o ano. Criamos o “Correio na Escola”, e os alunos escreviam livremente para professores, funcionários da escola, amigos e familiares.

Quando nosso projeto de dissertação já estava definido, mais especificamente, nos meses de novembro e de dezembro de 2009, estávamos de posse de um total de cinquenta e cinco cartas, que compõem nosso arquivo. O mesmo é formado por cartas escritas na sua primeira versão e por cartas já reescritas pelos alunos, no terceiro trimestre do ano letivo. Ressaltamos que os nomes dos alunos foram suprimidos e, para fins de análise, utilizamos apenas a letra inicial.

A partir da primeira leitura do arquivo, classificamos essas cartas em dois grupos: o primeiro grupo remetendo à colagem do sujeito ao discurso-outro e o segundo à descolagem do sujeito do discurso-outro. Por discurso-outro entendemos as relações que o sujeito estabelece com a exterioridade. Em outras palavras, o discurso-outro pode ser caracterizado pelas relações estabelecidas com o interdiscurso (o já-dito – a memória discursiva), com os saberes da formação discursiva com a qual o sujeito se identifica, com o discurso do professor (seus apontamentos quando da avaliação e (re)avaliação do texto). A relação estabelecida com a exterioridade foi fundamental no que se refere à nossa proposta de articulação com os processos de alienação e de separação da psicanálise lacaniana.

Em determinado momento do processo analítico, organizamos dois recortes, a partir dos quais analisamos, de um lado, a colagem do sujeito ao discurso-outro e, de outro, a descolagem. Em cada um desses recortes, analisamos elementos constitutivos do que concebemos tanto por colagem quanto por descolagem do sujeito ao discurso-outro, a saber: o Discurso Pedagógico (DP) – sendo este constituído pela estrutura formal do gênero carta, pelos apontamentos da professora e pelo discurso escolar (DE).

Esse processo nos colocou diante de um impasse, pois nos permitiu observar que, não raro, numa mesma carta, ocorria tanto a colagem quanto a descolagem do sujeito ao discurso-outro. Tendo em vista isso, optamos por trabalhar com um grande recorte⁷, sem dicotomizar colagem e descolagem, visto que a segunda implica a primeira, e ainda, por tratarem-se de processos que, discursivamente, não ocorrem separados.

No recorte trabalhamos, pois, com a colagem e a descolagem do sujeito ao discurso-outro. Mais: ao analisarmos a constituição do que denominamos de discurso-outro, observamos que este é constituído pelo atravessamento de diferentes FDs. Optamos, então, por dividir nosso recorte, não mais pelo critério da colagem e da descolagem, mas pela constituição do discurso-outro. Na primeira parte, analisamos a configuração da FD do Discurso Pedagógico (DP), o que nos permitiu configurá-lo em um bloco discursivo, denominado de “Colagem e descolagem do sujeito ao Discurso Pedagógico (DP)”. Para melhor compreender e analisar o funcionamento da FD do DP, subdividimos esse bloco discursivo em três sub-blocos, nos quais analisamos os processos de colagem e de descolagem, tendo em vista: a estrutura formal do gênero carta, os apontamentos da professora e o discurso escolar (DE). Neste primeiro bloco discursivo, então, trabalhamos

⁷ Segundo Orlandi (1984, p. 14): “O recorte é uma unidade discursiva. Por unidade discursiva entendemos fragmentos correlacionados de linguagem e situação. Assim, um recorte é um fragmento da situação discursiva”. Parafrazeando a autora, pode-se dizer que o recorte é fruto de um trabalho de construção teórica - não é automático nem pré-determinado.

com duas posições-sujeitos, a do professor e a do aluno, que se identificam com uma mesma FD, a do Discurso Pedagógico.

No decorrer das análises, observamos que as posições-sujeito do aluno e do professor transitam por outras FDs – a saber, a do Discurso Religioso (DR) e a do Discurso Popular (DPo) – embora não haja uma ruptura com a FD do Discurso Pedagógico. A partir do atravessamento destas duas outras FDs na FD do Discurso Pedagógico, criamos mais dois blocos discursivos, os quais se referem ao atravessamento do Discurso Religioso e do Discurso Popular e constituem a segunda parte da análise do nosso recorte.

Em todos os blocos discursivos do recorte, trabalhamos com SDs a partir das quais podemos analisar a questão da colagem e da descolagem do sujeito ao discurso-outro. Nosso entendimento é o de que, pela sequência discursiva, é possível observar mais detalhadamente os processos que estamos investigando. Buscamos analisar, portanto, o funcionamento do discurso-outro, a partir das regularidades observadas nas cartas dos alunos.

Os textos originais estão numerados de 1 a 55 (C1 a C55), anexados no final dessa dissertação. As SDs também são numeradas em nosso recorte de 1 a 25. Determinadas SDs são constituídas por recortes das cartas, ou seja, por partes da carta original. Outras SDs se concretizam/materializam pela carta como um todo. Desse modo, podemos melhor compreender seu funcionamento de acordo com a regularidade apresentada. Acrescentamos que, durante as análises, optamos por transcrever as SDs, uma vez que sua visualização fica prejudicada em algumas cartas escaneadas. Nesse sentido, recortamos as SDs das cartas originais e as transcrevemos, respeitando sempre a escrita dos alunos: mantemos a ortografia, o uso de letras maiúsculas e minúsculas, a organização nos parágrafos etc. como se apresentam nas cartas originais. Abaixo de cada SD analisada apresentamos a carta escaneada em sua forma original.

Outro aspecto que precisa ser esclarecido diz respeito à articulação que temos proposto entre AD e Psicanálise. Sobre isso, esclarecemos que, nas análises, temos como base os pressupostos da AD, ou seja, nos colocamos na posição de analistas de discurso e não de psicanalistas. Isso quer dizer que da Psicanálise tomamos apenas os conceitos de alienação e separação para melhor compreendermos o que temos denominado de colagem e descolagem do sujeito ao discurso-outro na produção do efeito de autoria.

Sintetizando nossa organização metodológica, apresentamos o esquema a seguir:

<p>RECORTE:</p> <p>COLAGEM E/OU DESCOLAGEM DO SUJEITO</p> <p>AO DISCURSO-OUTRO</p>
<p>Sobre a configuração da FD do DP</p> <p>Bloco discursivo 1: Colagem e descolagem do sujeito a FD do Discurso Pedagógico (DP)</p> <p>Sub-bloco 1: Estrutura formal do gênero carta</p> <p>Sub-bloco 2: Apontamentos da professora</p> <p>Sub-bloco3: Discurso Escolar (DE)</p>
<p>O atravessamento de outros discursos</p> <p>Bloco discursivo 2: Colagem e descolagem do sujeito a FD do Discurso Religioso (DR)</p> <p>Bloco discursivo 3: Colagem e descolagem do sujeito a FD do Discurso Popular (DPo)</p>

2. RECORTE – COLAGEM E/OU DESCOLAGEM DO SUJEITO AO DISCURSO-OUTRO

Com o objetivo de evidenciar ou não o efeito de autoria e, a fim de melhor observarmos o funcionamento do que temos chamado de colagem e descolagem do sujeito ao discurso-outro, este recorte é dividido em duas partes: uma que aborda a configuração da FD do DP e outra que aborda o atravessamento de outros discursos (da FD do DR e da FD do DPo). Temos, portanto, três blocos discursivos: um na primeira e dois na segunda parte.

Na primeira parte, analisamos SDs do primeiro bloco discursivo, que diz respeito à colagem e à descolagem do sujeito à FD do DP. Para uma melhor organização da análise, subdividimos este bloco em três sub-blocos, de acordo com as regularidades da FD do DP, a saber: pela estrutura formal do gênero carta, pelos apontamentos da professora e pelo discurso escolar (DE). Na segunda parte, analisamos a colagem e a descolagem do sujeito em outros dois blocos discursivos, os quais constituem-se por outras FDs que atravessam a FD do DP: a FD do Discurso Religioso e a FD do Discurso Popular.

Cada um dos blocos discursivos é formado por SDs, sendo que, junto a elas, apresentamos as cartas originais escaneadas. Ressaltamos que, especificamente, na análise da FD do Discurso Pedagógico, com relação à colagem e à descolagem do sujeito aos apontamentos da professora, trabalhamos com SDs de cartas escritas na sua primeira versão (com nossos apontamentos, quando da avaliação) bem como com SDs de cartas reescritas. A partir da comparação entre as SDs da primeira versão com as SDs das cartas reescritas podemos melhor compreender o funcionamento da colagem e da descolagem do sujeito aos apontamentos da professora.

Para melhor compreendermos como ocorre o que temos proposto como colagem e descolagem do sujeito ao discurso-outro, recorreremos a Romão e Pacífico (2006, p. 19) que nos afirmam:

[...] os dizeres e os movimentos de análise e compreensão da significação não nascem nos sujeitos, mas têm relação com os lugares sociais por onde o autor e o leitor já passaram e trazem, no seu bojo, a inscrição da cadeia de efeitos já construídos pelo/no arquivo de ambos.

Isso quer dizer que os sujeitos, embora não estejam na origem do sentido, possuem uma história de leitura que é constantemente “visitada” e “revisitada” quando dos processos de leitura e de escritura. É a partir da rede de memória que os sujeitos podem estabelecer relações no processo de leitura e escritura dos textos e, na função de autores, atualizar dizeres de modo a produzir efeitos de autoria e de singularidade.

Além da família, a escola, a igreja (independentemente da religião), a cidade (o local específico onde vivem) podem ser considerados lugares por onde o autor e/ou leitor já passaram. Dessa forma, tais instituições são também responsáveis pela constituição dos sujeitos, no caso, alunos. É nesse sentido que trabalhamos com a questão da colagem e da descolagem do sujeito ao discurso-outro. Ocorre que, como afirmam Romão e Pacífico,

[...] apenas o acesso ao arquivo, ou seja, somente o confronto e o contato com vários documentos relativos a uma questão podem dar ao aluno a possibilidade de se instalar na posição de autor. No movimento de vários sentidos, leituras, discursos e vozes, a saber, no contato com o discurso polêmico, há maior espaço para a tessitura da autoria e da emergência de sentidos novos (2006, p. 88).

Conforme nos apontam as autoras, a tessitura da autoria implica movimento de vários sentidos, leituras, discursos e vozes, ou seja, contato com o discurso polêmico. Assim, podemos questionar se a escola, da forma como está constituída e, especificamente o ensino de Língua Portuguesa, tem promovido a assunção do efeito de autoria.

Passamos, a seguir, analisar a configuração da FD do Discurso Pedagógico, a partir do qual tentamos explicitar como ocorrem os processos de colagem e de descolagem pelo funcionamento desta FD.

2.1. Sobre a configuração da FD do Discurso Pedagógico

Pêcheux, ao longo de seu trabalho, não empreendeu um estudo específico sobre o discurso pedagógico, ou sobre a instituição escolar, como o fez Althusser em “Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado”. No entanto, ao reler Althusser, Pêcheux apresenta inúmeras contribuições no que se refere à construção de uma abordagem discursiva dos processos ideológicos, a partir da categoria de contradição.

Althusser (1996), ao trabalhar a questão da reprodução das condições de produção, afirma que, no modo de produção capitalista, a reprodução da qualificação da força de trabalho tende a ser obtida através do sistema educacional. Para o autor, na escola são aprendidos conhecimentos e técnicas que, direta ou indiretamente, estão relacionados aos cargos da produção. Ao fazer isso, a escola acaba reproduzindo também a submissão à ideologia dominante, uma vez que “[...] é nas formas e sob as formas de sujeição ideológica que se assegura a reprodução da qualificação da força de trabalho” (ALTHUSSER, 1996, p. 109). Dessa forma, a escola poderia ser concebida como um aparelho ideológico de Estado que funciona pela ideologia (ideologia da classe dominante) e, de certa forma, pela repressão, e que contribui, portanto, para a reprodução das relações de produção capitalistas de exploração.

Em “A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas”, Pêcheux (1993) trabalha a questão da ideologia, tendo como base os estudos de Althusser e argumenta que esta não pode ser vista apenas como o plano das ideias, uma vez que está relacionada à reprodução das relações de produção. A interpelação, nesse sentido, é concebida como a modalidade a partir da qual o sujeito “[...] é conduzido, sem se dar conta, e tendo a impressão de estar exercendo sua livre vontade, a ocupar o seu lugar em uma ou outra das

duas classes sociais antagonistas do modo de produção [...]” (PÊCHEUX, 1993, p. 166). É nesse ponto que entram em cena os Aparelhos Ideológicos de Estado de Althusser, uma vez que estes asseguram materialmente a contínua reprodução das relações de classe (econômicas ou não).

Ocorre que, para Pêcheux, a questão não se resume em identificar os lugares que os sujeitos ocupam no interior da luta de classes e, tampouco, em verificar que as relações estabelecidas entre as classes sociais são antagonistas. O autor vai além, dizendo que:

num dado momento histórico, as relações de classe (a luta de classes) se caracterizam pelo confronto, no interior mesmo destes aparelhos, de posições políticas e ideológicas que não constituem a maneira de ser dos indivíduos, mas que se organizam em formações que mantêm entre si relações **de antagonismo, de aliança ou de dominação** (1993, p. 166. Grifos nossos).

É a partir daí que a categoria de formação ideológica⁸ passa a ser trabalhada, comportando, como um de seus componentes, uma ou várias formações discursivas. Assim podemos compreender o fato de que a interpelação se realiza sempre através de

[...] um conjunto determinado de formações ideológicas que desempenham no interior deste conjunto, em cada fase histórica da luta de classes, um papel necessariamente desigual na reprodução e na transformação das relações de produção (PÊCHEUX, 1993, p. 167).

Em outras palavras, o autor já apresenta, nessa fase da AD, o argumento segundo o qual as relações de produção não são apenas reproduzidas no interior da luta de classe, mas também transformadas, por engendram, no interior das formações ideológicas, relações de antagonismo, de aliança ou de dominação. Compreendemos que não se trata de antagonismo, aliança ou dominação de uma classe em relação à outra, mas que essas relações subjazem no interior mesmo de cada classe social.

Em trabalho posterior⁹, Pêcheux (1995) retoma a questão da relação entre ideologia e discurso, o que nos permite melhor compreender as condições ideológicas da

⁸ A formação ideológica, como “[...] conjunto complexo de atitudes e de representações que não são nem individuais nem universais mas se relacionam mais ou menos diretamente a posições de classe em conflito umas com as outras” (PÊCHEUX, 1993, p. 166), já foi, por nós estudada no segundo capítulo desta dissertação, na parte “Formação discursiva, interdiscurso e posição-sujeito”.

reprodução/transformação das relações de produção. Para tanto, o autor esclarece alguns pontos nodais relacionados à teoria das ideologias, à prática de produção dos conhecimentos e à prática política, a partir dos quais é possível pensar e produzir uma teoria materialista do discurso.

O primeiro desses pontos diz respeito ao fato de a ideologia não ser “[...] o único elemento dentro do qual se efetuará a reprodução/transformação das relações de produção de uma formação social” (PÊCHEUX, 1995, p. 143). Para o autor, a reprodução/transformação também sofre determinações econômicas. O segundo ponto refere-se ao caráter intrinsecamente contraditório de todo modo de produção que se baseia numa divisão de classes. É nessa obra, portanto, que a categoria da contradição é explicitamente abordada, a fim de explicitar que “[...] as ideologias não são feitas de ‘ideias’ mas de práticas” (PÊCHEUX, 1995, p. 144).

Em primeiro lugar, é necessário compreender que a concepção de ideologia não pode se restringir à mentalidade de uma dada época, como se fosse imposta de forma homogênea à sociedade. Em segundo lugar, a ideologia também não é anterior à luta de classes e que os aparelhos ideológicos, dessa forma, não são a realização da ideologia dominante, ou seja, que “a ideologia da classe dominante não se torna dominante pela graça do céu” (PÊCHEUX, 1995, p. 144). Na verdade, os aparelhos ideológicos – e a escola se enquadra aí – são o lugar e o meio de realização da ideologia da classe dominante. Nas palavras do autor, “é pela instalação dos aparelhos ideológicos de Estado, nos quais essa ideologia [a ideologia da classe dominante] é realizada e se realiza, que ela se torna dominante” (1995, p. 145). Isso não significa que os aparelhos ideológicos sejam meros instrumentos da classe dominante; eles “[...] constituem, simultânea e contraditoriamente, o lugar e as condições ideológicas da transformação das relações de produção (isto é, da revolução, no sentido marxista-leninista)” (PÊCHEUX, 1995, p. 145). Os aparelhos ideológicos de Estado contêm, em seu interior, as condições tanto para a reprodução quanto para a transformação das relações de produção. Eis, portanto, a contradição.

E Pêcheux (1995, p. 145) ainda ressalta que “[...] essas condições contraditórias são constituídas, em um momento histórico dado, e para uma formação social dada, pelo conjunto complexo dos aparelhos ideológicos de Estado que essa formação social comporta”. Esse conjunto complexo de que trata o autor abrange, entre os seus elementos, relações de contradição-desigualdade-subordinação. Ou seja: os aparelhos ideológicos não contribuem de

⁹ Referimo-nos à obra “Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio”.

igual maneira, numa conjuntura dada, nem para a reprodução, nem para a transformação das relações de produção. Em resumo,

[...] a objetividade material da instância ideológica é caracterizada pela estrutura de desigualdade-subordinação do ‘todo complexo com dominante’ das formações ideológicas de uma formação social dada, estrutura que não é senão a da contradição reprodução/transformação que constitui a luta ideológica de classes (PÊCHEUX, 1995, p. 147).

A partir daí, podemos entender a instituição escolar como um espaço onde o processo de reprodução/transformação das relações de produção ocorre; espaço este marcado pela luta de classes e, portanto, pelas relações de contradição. Em outras palavras: se temos, na atual conjuntura, um modo de produção capitalista, a escola pode reproduzi-lo e/ou transformá-lo. Não é uma questão de opção consciente dos atores sociais, como se reprodução e transformação fossem opostos; trata-se de conceber a escola como um dos lugares nos quais esse movimento contraditório – reprodução/transformação – se dá no interior da luta de classes.

Para melhor entendermos essa questão, citamos o próprio Pêcheux que, em outro texto¹⁰, propõe: “uma ideologia não é idêntica a si mesma, ela não existe a não ser sob a modalidade da divisão, ela não se realiza senão dentro da contradição que organiza a unidade e a luta dos contrários”. Isso nos permite dizer que a ideologia é heterogênea em si mesma e que, por conseguinte, as formações ideológicas e as formações discursivas também o são. Nas palavras do autor (1990), “[...] trata-se, então, de pensar, a propósito da ideologia, a contradição de dois mundos em um só”. É pela contradição que os aparelhos ideológicos de Estado podem ser concebidos como plurais, ou seja:

[...] eles não formam um bloco homogêneo ou uma lista homogênea, mas existem dentro de relações de contradição-desigualdade-subordinação tais que suas propriedades regionais (sua especialização ‘dirigente de si’ [‘allant de soi’] nos domínios da religião, do conhecimento, da moral, do direito, da política, etc) contribuem desigualmente para o desenvolvimento da luta ideológica entre as duas classes antagonistas, intervindo desigualmente na reprodução ou na transformação das relações de produção (1990).

¹⁰ Referimo-nos ao texto “Remontemos de Foucault à Spinoza”.

É com base nesses pressupostos que passamos a apresentar a caracterização do que temos denominado, em nossa dissertação, de FD do Discurso Pedagógico. Levamos em consideração, portanto, o fato de que a escola é um aparelho ideológico de Estado, no interior do qual se estabelecem as relações de contradição-desigualdade-subordinação de que trata Pêcheux. Não concebemos a escola como um simples instrumento da classe dominante para impor sua ideologia, mas como um local onde essa ideologia se realiza e se torna dominante. Nesse sentido, concebemos a escola como um espaço que engendra a contradição, por dois motivos: primeiro, porque pode reproduzir/transformar as relações de produção existentes, ou seja, pode estar a serviço do modo de produção capitalista e, por conseguinte, reproduzindo sua ideologia ou, ao contrário, pode situar-se como um espaço para a transformação desse modo de produção. Segundo, porque a própria FD do Discurso Pedagógico que configura a escola é heterogênea, ou seja, se deixa atravessar por outras FDs.

Para caracterizarmos a FD do DP, entendemos ser necessário, antes de tudo, compreender os tipos de discurso, da forma como são discutidos por Orlandi (1993). Para esta autora (1993, p. 23), a noção de tipo corresponde à cristalização dos sentidos, “[...] são as fixações de processos (funcionamentos) discursivos definidos na própria relação de interlocução”. Isso quer dizer que a atividade do dizer pode ser considerada tipificante, visto que “todo falante, quando diz algo a alguém, estabelece uma configuração para o seu discurso” (ORLANDI, 2009, p. 153).

Orlandi (2009) caracteriza três tipos de discurso: o lúdico, o polêmico e o autoritário. O discurso lúdico é aquele cujo objeto se mantém presente enquanto tal e os interlocutores se expõem a essa presença, resultando a chamada polissemia aberta. O discurso polêmico apresenta um tenso equilíbrio entre paráfrase e polissemia; a reversibilidade se dá sob determinadas condições, ou seja, o objeto do discurso não está obscurecido pelo dizer, mas é direcionado pela disputa entre os interlocutores; nesse tipo de discurso a polissemia é controlada, pois, embora a presença do objeto seja mantida, os participantes não se expõem, mas procuram dominar o seu referente dando-lhe uma direção. Já o discurso autoritário é caracterizado pela ausência de referente, que permanece oculto pelo dizer. Nesse discurso, não há interlocutores, mas um agente exclusivo, o que resulta na polissemia contida.

Essa terminologia proposta por Orlandi (2009) contribui para a caracterização do DP. Esta autora (2009) classifica o DP como um discurso autoritário. Com relação às formações imaginárias, a mesma (2009, p. 16) apresenta o seguinte esquema, a partir do qual podemos melhor compreender o funcionamento do DP:



A partir deste esquema, podemos dizer que para o DP, algo deve ser sabido e, dessa forma, alguém, no caso o professor, deve ensinar esse algo a outro alguém, o aluno. Ocorre que, “[...] enquanto discurso autoritário, o DP aparece como discurso do poder [...]” (ORLANDI, 2009, p. 17). Isso significa que o professor, ao apropriar-se do saber considerado legítimo e que deve ser ensinado, tem o poder de transmiti-lo ao aluno, considerado como aquele que não sabe e que, portanto, depende do professor para também apropriar-se do saber.

Ensinar, no DP, aparece como inculcar. A inculcação se dá por vários fatores: 1) a quebra de leis do discurso (o interesse, a utilidade ou a informatividade); 2) o “é porque é” e 3) a cientificidade. Isso quer dizer que, de acordo com esses fatores, o ensino, no DP, pauta-se pelo fato de que o aluno precisa saber o que não sabe; o que será ensinado precisa ser do interesse do aluno, além de ter uma utilidade. Assim é que se fala em motivação. De acordo com Orlandi (2009, p. 18), “essa motivação aparece no DP como motivação que cria interesse, que cria uma visão de utilidade, fazendo com que o DP apresente as razões do sistema como razões de fato”. E a apresentação das razões em torno do referente se dá pelo “é porque é”.

Além disso, o DP se pretende científico. Assim, a transmissão e a fixação das informações podem ser consideradas como objetivos do DP. Essa mesma autora (2009, p. 19) afirma que “o estabelecimento da cientificidade do DP pode ser observado especificamente em dois pontos: a) a metalinguagem e b) a apropriação do cientista feita pelo professor”. O professor, porque sabe o saber legítimo, torna-se a autoridade autorizada a ensinar àqueles que não sabem. Esse saber legítimo só pode ser ensinado na escola, o lugar social destinado a transmissão do saber. É assim que a esta instituição é reconhecida como a sede do DP.

Em suma, o DP pode ser definido como “[...] um discurso circular, isto é, um dizer institucionalizado sobre as coisas, que se garante, garantindo a instituição em que se origina e para a qual tende: a escola” (ORLANDI, 2009, p. 28). Discurso, portanto, autoritário, uma vez que, na escola são trabalhados apenas os saberes socialmente legítimos, o que impede a polissemia, tendo em vista que um sentido apenas é considerado legítimo.

O modo como Orlandi (2009) classifica o DP está intimamente relacionado ao modo como Pêcheux, ao longo de seus estudos, aborda a ideologia. Quer dizer, a escola é o espaço no qual o DP se realiza. Nesse sentido, o DP pode ser visto como a materialidade a partir da qual podemos observar as relações de contradição-desigualdade-subordinação inerente aos aparelhos ideológicos de Estado. Ademais, a partir dessa materialidade, podemos compreender como a escola – sendo um aparelho ideológico – contribui para a reprodução/transformação das relações de produção.

Podemos dizer que o DP, caracterizado como um discurso autoritário, que se realiza na escola, por muitos anos, no Brasil, serviu para reproduzir as relações de produção capitalista. Isso pode ser verificado desde a disposição dos alunos em sala de aula, até a estruturação dos conteúdos nos currículos. Embora essa questão ultrapasse os objetivos de nossa dissertação, é preciso mencionar que, sob o rótulo da democracia, há escolas que ainda carregam alguns ranços de um ensino tradicional¹¹, marcado pelo autoritarismo¹². No entanto, vale lembrar que, historicamente, a escola é o lugar reservado para a transmissão/construção de conhecimentos. Por outro lado, há escolas que já se constituem de modo diferente do tradicional. Ou seja, permitem que o discurso polêmico faça parte de sua constituição. O professor faz valer sua autoridade, sem, necessariamente, ser autoritário. É nesse ponto que a escola, assim como o DP que nela se realiza, pode ser considerada como espaço de contradição. Expliquemo-nos: ao mesmo tempo em que é considerada o lugar socialmente

¹¹ As pesquisas na área da educação têm, atualmente, se dedicado a diferenciar abordagens subjacentes ao processo de ensino e aprendizagem. Na abordagem tradicional, a educação é entendida como instrução, caracterizada como transmissão de conhecimentos e restrita à ação da escola, sendo esta, o lugar por excelência onde se realiza a educação (MIZUKAMI, 1986). No Brasil, Paulo Freire (1987) foi um dos responsáveis pela discussão sobre essa abordagem, ao denunciar o ensino tradicional (bancário), que concebe o aluno como uma tábula rasa, na qual os conhecimentos são depositados pelo professor. Freire denuncia essa abordagem, uma vez que ela reproduz relações de opressão e propõe que a educação seja libertadora, ou seja, que, pela dialogicidade, os homens possam educar-se em comunhão, mediatizados pelo mundo.

¹² Autoridade e autoritarismo são termos frequentemente utilizados por pesquisadores da área da educação, em especial, para tratar da relação professor-aluno. Muitas vezes, a autoridade é confundida com o autoritarismo, isso porque, conforme De La Taille (1999), o trabalho pedagógico pressupõe uma relação assimétrica de poder, na qual aquele que ensina – o professor – exerce uma autoridade sobre aquele que aprende – o aluno. De acordo com Furlani (2000), o autoritarismo, historicamente, é facilmente associado em um contexto educacional, seja relacionado à educação religiosa ou militar, que foi adotada, por muito tempo no trabalho pedagógico (FURLANI, 2000). Sua característica principal é que os alunos sofrem com a ausência de diálogo, pelo fato de que as decisões fundamentais são tomadas por quem “tem autoridade”, algo que jamais pode ser questionado ou discutido. Ocorre que, apesar de ser uma forma de poder, a autoridade não pode ser confundida com autoritarismo, ou seja, seu uso abusivo, pois ao se fazer obedecer por meio de punições, ameaças, etc, o professor consegue apenas uma obediência não legitimada por seus alunos (DE LA TAILLE, 1999). No entanto, autoridade, como um produto da relação professor-aluno, é necessária, mas precisa ser realizada de forma eficaz, a fim de que o discente se discipline, sendo esse então capaz de adequar seu comportamento a determinadas regras, definidas por ele ou não (FREIRE, 1989).

legitimado para a transmissão dos conhecimentos, a escola pode ser o local onde estes conhecimentos podem ser (re)construídos, problematizados, questionados.

Para melhor observarmos o funcionamento do DP nos textos dos alunos, analisamos o primeiro bloco discursivo, que trata da colagem e da descolagem do sujeito ao que denominamos FD do DP. Para uma melhor organização, dividimos este bloco em três sub-blocos, os quais abordam algumas das especificidades do DP que, em nossa dissertação, podem ser materializadas como estrutura formal do gênero carta, apontamentos da professora e discurso escolar.

2.1.1 Bloco discursivo 1: Colagem e descolagem do sujeito à FD do Discurso Pedagógico (DP)

Neste bloco, apresentamos dezessete SDs consideradas representativas do que temos chamado de colagem e de descolagem do sujeito ao discurso-outro, no caso, a FD do Discurso Pedagógico (DP). Analisamos o funcionamento desta FD a partir do que consideramos fazer parte de sua constituição. Dessa forma, apresentamos as análises da estrutura formal do gênero carta, dos apontamentos da professora e do discurso escolar em três sub-blocos separados, a partir dos quais podemos melhor compreender a questão da colagem e da descolagem do sujeito aos saberes desta FD. Passamos, então, às análises do primeiro sub-bloco, que trata da colagem e da descolagem do sujeito à estrutura formal do gênero carta.

2.1.1.1 Sub-bloco 1: Estrutura formal do gênero carta

Um dos aspectos que caracteriza a FD do DP, em nosso estudo, é o trabalho, no que se refere ao ensino de língua, com a estrutura formal dos gêneros textuais. Conforme o que já apontamos anteriormente, o trabalho com gêneros textuais, atualmente, está em voga, tendo em vista que os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) não apenas enfatizam sua importância, mas, de certa forma, normatizam essa prática. Os PCNs de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental concebem a linguagem como forma de interação social. Assim, o sujeito usa a língua – um sistema de signos – para atingir determinados fins comunicativos.

No processo de interlocução, o discurso se manifesta linguisticamente por meio de textos – unidades significativas que se organizam dentro de um dado gênero, de acordo com as intenções do locutor. A partir daí, a diversidade dos gêneros deve ser contemplada nas atividades de ensino de língua, uma vez que

toda educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva. Um dos aspectos da competência discursiva é o sujeito ser capaz de utilizar a língua de modo variado, para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita (BRASIL, 1998, p. 23).

Pelo exposto, torna-se evidente a distância entre as concepções de linguagem, de língua, de texto e do seu ensino que embasam os PCNs e o nosso trabalho. No entanto, é preciso destacar que, embora exista essa diferença conceptual, não negamos as inúmeras contribuições que o trabalho com gêneros textuais apresenta para o ensino de língua.¹³ Antes disso, gostaríamos apenas de frisar que, com o advento dos PCNs, o ensino de língua, a partir dos diversos gêneros textuais, cujo objetivo é o desenvolvimento da competência comunicativa dos falantes, tornou-se parte constitutiva do que temos denominado de FD do DP. Em outras palavras, quando nós professores trabalhamos, em sala de aula, com produção textual de um determinado gênero, apresentamos exemplos de textos de tal gênero. Essa prática possui duas finalidades: a) subsidiar a produção textual dos alunos e b) fazer com que esta produção, pela leitura dos diversos textos, se efetive de modo satisfatório, tendo em vista que um dos critérios de avaliação é o respeito ao gênero trabalhado. Assim, a aprendizagem da estrutura de um dado gênero textual é uma das estratégias utilizadas em sala de aula para que a escrita de textos seja de qualidade. A partir disso, podemos dizer que, pela ideologia subjacente ao próprio DP, essa prática é naturalizada nas aulas de Língua Portuguesa.

Da forma como temos proposto, o efeito de autoria pode dar-se tanto na colagem quanto na descolagem do sujeito ao discurso-outro. A imensa variedade dos gêneros textuais, materializados em textos, nesse ponto, pode ser caracterizada como um discurso-outro. Assim, dizemos que a posição-sujeito aluno precisa colar-se aos conhecimentos acerca da

¹³ Ressaltamos que, embora concebamos o sujeito como descentrado e cindido pela dupla afetação, a língua como opaca e o texto – sua materialidade – como um objeto não fechado em si mesmo, isso não significa que neguemos a questão dos gêneros textuais. Entretanto, para os objetivos de nosso trabalho, levamos em consideração os estudos sobre os gêneros empreendidos por Bakhtin (2003), os quais mais se aproximam com nossas concepções.

construção de um gênero, de acordo com o que lhe foi ensinado, por meio dos textos lidos em aula. Em outras palavras, na medida em que a posição-sujeito aluno segue a estruturação formal de um gênero, estamos dizendo que ele se cola a esse discurso-outro. Para que isso ocorra, é necessário que tenha entrado em contato com textos do mesmo gênero, os quais serviram de “modelo” e que passaram a constituir uma rede de memória, a partir da qual o sujeito se ampara nas suas escrituras. Também dizemos que o sujeito se descola da FD do DP e, especificamente, da estrutura formal do gênero estudado quando, a partir do trabalho com a memória discursiva que lhe constitui, rompe com tal estrutura; quando produz o efeito de deslizamento dos sentidos; quando há trabalho com a polissemia, tornando o mesmo diferente.

Neste sub-bloco, trabalhamos com a estrutura formal do gênero carta pessoal. Ao tratar a estrutura formal do gênero, estamos nos referindo ao que Bakhtin (2003) chamou de construção composicional, ou seja, a estrutura particular dos textos pertencentes ao gênero em questão. Lembramos que, para Bakhtin (2003), os gêneros são tipos relativamente estáveis de enunciados. Dessa forma, dizemos que os gêneros textuais – em específico a carta pessoal – unem, ao mesmo tempo, estabilidade e instabilidade. Isto significa que a carta pessoal possui certas características que lhe garantem certa estabilidade, mas, ao mesmo tempo, essas propriedades alteram-se, seja pela subjetividade do sujeito que escreve, seja em decorrência da própria alteração das atividades humanas, o que lhe imprime instabilidade.

A carta pessoal, atualmente, não tem as mesmas características e funções que há cinquenta anos. No entanto, mesmo com o advento das novas tecnologias de informação, tais como a Internet e, por meio desta, o correio eletrônico, a carta escrita em papel, selada e envelopada ainda é utilizada, em alguns contextos. Podemos dizer que, de certa forma, o e-mail cumpre uma das funções antes assumida pela carta pessoal. Da mesma maneira, em suas materializações escritas, os sujeitos incorporam nas cartas pessoais, determinadas características típicas do e-mail.

Na escola, a carta pessoal é trabalhada como uma das possíveis propostas de produção textual. De acordo com Geraldi (2004), a escrita de correspondências pode ser um meio de fugir de práticas de produção textual estereotipadas, tais como redações sobre como foram as férias ou em relação a datas comemorativas, as quais distanciam-se do real uso da língua e tornam-se um fardo tanto para professores quanto e, principalmente, para os alunos. Com esse intuito, propomos a escrita de cartas pessoais e a criação do “Correio na escola” aos alunos da 5ª série da referida escola.

Neste sub-bloco, portanto, apresentamos SDs a partir das quais observamos o efeito de autoria pelos processos que denominados de colagem e descolagem do sujeito à estrutura formal do gênero carta. Cabe mencionar que nos casos que analisamos, não levamos em consideração o conteúdo da carta, mas o fato de o sujeito ter seguido ou não as orientações com relação à estrutura do gênero textual trabalhado. Veremos que a colagem ou a descolagem à estrutura do gênero, por si só, não garante o efeito de autoria, isso porque, há outros elementos no processo de textualização que precisam ser levados em consideração. No entanto, destacamos que, para que o efeito de autoria ocorra, ou seja, para que haja a atualização de uma memória, é necessário que o sujeito tenha antes se colado a um ou a vários discursos. Colagem não significa necessariamente reprodução ou plágio. Assim como descolagem não significa originalidade plena. Trata-se do que Orlandi (2007a) refere como trabalho com o repetível. Para esta autora, a repetição histórica é “[...] a que inscreve o dizer no repetível enquanto memória constitutiva, saber discursivo, em uma palavra: interdiscurso. Este, a memória (rede de filiações) que faz a língua significar” (ORLANDI, 2007a, p. 70). Esta mesma autora complementa, ao afirmar que se trata do

[...] saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra. O interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada (2007b, p. 31).

Com relação ao ensino de língua, então, é necessário lembrar que o modo como o texto, nos processos de leitura e de escritura, é abordado é que permite ou não o efeito de autoria.

Vejamos as sequências discursivas abaixo:

SD1 (C26):

<p>Getúlio Vargas, 09 de novembro de 2009</p> <p style="text-align: center;">Querida Silvonete [...]</p> <p>Com carinho da sua aluna um abraço da A. Beijos da Ale.</p>

Getulio Vargas, 9 de novembro
de 2009

Querida Bibiane → colagem

Espero que esteja bem.
A semana foi muito
diversa e interessante,
com muitas atividades
e alunos muito ativos.
Foi um prazer para
mim saber que vocês
estão despendendo
algo de bom e interessante.
Parabéns aos alunos e a todos
que participaram.
Com carinho, da sua
dama e amiga da

Beijos da

SD2 (C47):

Dia 7 de dezembro de 2009
Querida: Mariele
[...]
Beijos da Sua Aluna e amiga A.

Dia 7 de dezembro de 2003

Querido: Mariele

Eu gosto muito das tuas
aulas e gosto do tipo que
a senhora ensina a gente.

Eu não gosto do tipo que
te tratam nas aulas, in-
felizmente. Gostei das
passagens que a senhora nos
fez. Minha família ficou muito
feliz que a gente andou as
cartas e ficou os pontos.

A senhora é uma pessoa
muito legal e muito honesta
muito inteligente. Gosto de ver
a senhora com a família e com
os filhos que são muito legais.

Beijos
de quem ama

47

SD3 (C25):

Getulio Vargas, 16 de novembro de 2009
Segunda-feira

Para Alisson
[...]

Ass: A.

Getulio Vargas, 16 de novembro de 2009
Segunda-feira

Para Alisson
e ai Alisson tudo legal vamos ter mi-
nha de fazer os nossos pontos que
sejam no colégio e quinta-feira
na computação vamos jogar novos
jogos na internet

Ano:



Essas três SDs foram escritas por alunos da referida turma e postadas no “Correio na Escola”. As três foram recortadas de cartas já passadas a limpo e, como se observa pelas datas, não foram escritas nos mesmos dias. Nessas SDs, é possível verificar o que temos chamado de colagem do sujeito ao discurso-outro, sendo este a estrutura formal do gênero carta pessoal. Observamos, a partir das SDs, que os sujeitos, ocupando a posição de alunos, seguem a estruturação prescrita para o gênero em questão, pois estão presentes: a data, a saudação inicial e a final, assinam as cartas e as escrevem tendo em vista um determinado destinatário. Há também o que denominamos de descolagem, presente na forma como os alunos escrevem e se inscrevem nessa estrutura formal de gênero.

Na primeira SD, observamos que a aluna seguiu as normas para a escrita de uma carta pessoal tanto na colocação da data quanto das saudações inicial e final, embora não tenha feito o uso da pontuação adequada. É possível dizer que houve colagem à estrutura formal do gênero carta, pois os elementos necessários para sua escrita são contemplados. Constatamos: local e data: “Getúlio Vargas, 09 de novembro de 2009”; saudação inicial: “Querida Silvonete”; despedida ou saudação final: “Com carinho da sua aluna um abraço da A. Beijos da Ale.”; e há o corpo do texto, neste caso suprimido, pois nosso objetivo no momento, não é analisar seu conteúdo. Ao mesmo tempo em que a aluna se cola à estrutura do gênero, se descola, ao materializar sua singularidade na forma como escreve a saudação final. Ao dizer “Com carinho da sua aluna um abraço da A. Beijos da Ale.”, a posição-sujeito desliza por dois lugares: um institucional e outro afetivo. Esta carta foi escrita por A. para a diretora da escola. Assim, ao se referir ao lugar institucional, a posição-sujeito escreve “Com carinho de sua **aluna** A. (grifo nosso)”. A palavra “aluna” evidencia a posição que o sujeito ocupa na instituição escolar; além disso, o nome é grafado por completo. Já na expressão “Beijos da Ale.”, observamos o deslizamento do lugar institucional para o afetivo: não se trata mais da aluna, mas da amiga que, inclusive, se refere pelo apelido “Ale”. Dessa forma, o que poderia ser pensado como redundância, é, por nós, tratado como deslizamento de sentidos, bem como de lugares. Essa questão também pode ser vista na SD2, na qual a posição sujeito desliza por esses dois lugares – o institucional e o afetivo – na expressão “Beijos de Sua **Aluna e amiga** A. (grifos nossos)”. A posição-sujeito assume sua inscrição no lugar institucional como “Aluna”, com letra maiúscula, mas não deixa de se inscrever no lugar afetivo, ao grafar “amiga”. Isso mostra que, de uma forma ou de outra, o sujeito deixa marcas de sua subjetividade na escrita.

A SD2 é representativa de um número de cartas nas quais os sujeitos-alunos também se colam à estrutura formal do gênero carta, porém, com uma observação quanto ao local e à data: não mencionam o local e escrevem a data da seguinte maneira: “Dia 7 de dezembro de 2009”. Esta escrita reproduz a estrutura do gênero, mas, para além disso, reproduz também uma das maneiras como se aprende a registrar a data no quadro negro. Essa mesma questão pode ser observada na SD3, na qual o sujeito insere o local e a data de acordo com a estrutura do gênero, mas, além disso, informa o dia da semana, como é de costume também no quadro de giz, ao iniciar a aula. Compreendemos que, dessa forma, os sujeitos, ao escrever, deixam marcas de sua posição de alunos. Ou seja, o aluno, no seu caderno, registra a data de uma determinada maneira e esse registro se materializa na escrita da carta, ainda que disso eles nem se deem conta. Poderíamos dizer que, à primeira vista, esse modo de registro representaria o que temos chamado de descolagem do sujeito ao discurso-outro. No entanto, nas SDs 2 e 3, com relação a esse aspecto, temos colagem ainda, visto que o sujeito se cola tanto à estrutura do gênero carta quanto ao modo de registro da data no quadro negro, normalmente feito pelos professores. Quer dizer: ainda há inscrição no DP e sua reprodução.

Pela análise de tais SDs, discursivamente, a linha que separa a colagem da descolagem é muito tênue. Entendemos que, embora os sujeitos estejam inscritos ou colados na FD do DP, dela se separam, produzindo o efeito de singularidade. São, muitas vezes, sutis, as formas pelas quais os sujeitos se mostram na escrita. Essa questão pode ser observada tanto na SD2 quanto na SD3.

Nessas SDs, há elementos que precisam ser levados em consideração. Em primeiro lugar, o deslizamento de sentidos ocorrido na SD3 quando da saudação inicial: “Para Alisson”. A palavra “para” é mais comum no envelope da carta ou num bilhete, do que na saudação de uma carta. Nesse sentido, o aluno produz um efeito não de saudação, mas de destinação. Ocorre a descolagem, uma vez que o aluno rompe com a estrutura prescrita para o gênero carta no que se refere à colocação da saudação. Da mesma forma, dizemos que há descolagem quando o aluno não faz a saudação final ou despedida e, de imediato, assina a carta. Esta está marcada pela abreviatura “Ass: A.”. Embora a assinatura seja parte da estrutura da carta, a expressão “Ass:” pode ser considerada uma das formas de o aluno se singularizar em sua escrita. Essa questão também pode ser observada nas SDs 1 e 2, pela forma como a aluna grafou sua despedida “Beijos da Ale” e “Beijos da Sua Aluna e amiga A.”. Na transcrição da SD, não nos foi possível grafar da mesma forma como se apresentam nas cartas originais. A aluna escreve em oblíquo, o que pode ser considerada uma forma de singularização, de descolagem do DP no que tange à grafia da carta.

Essas e outras questões também estão presentes nas SDs abaixo:

SD4 (C16):

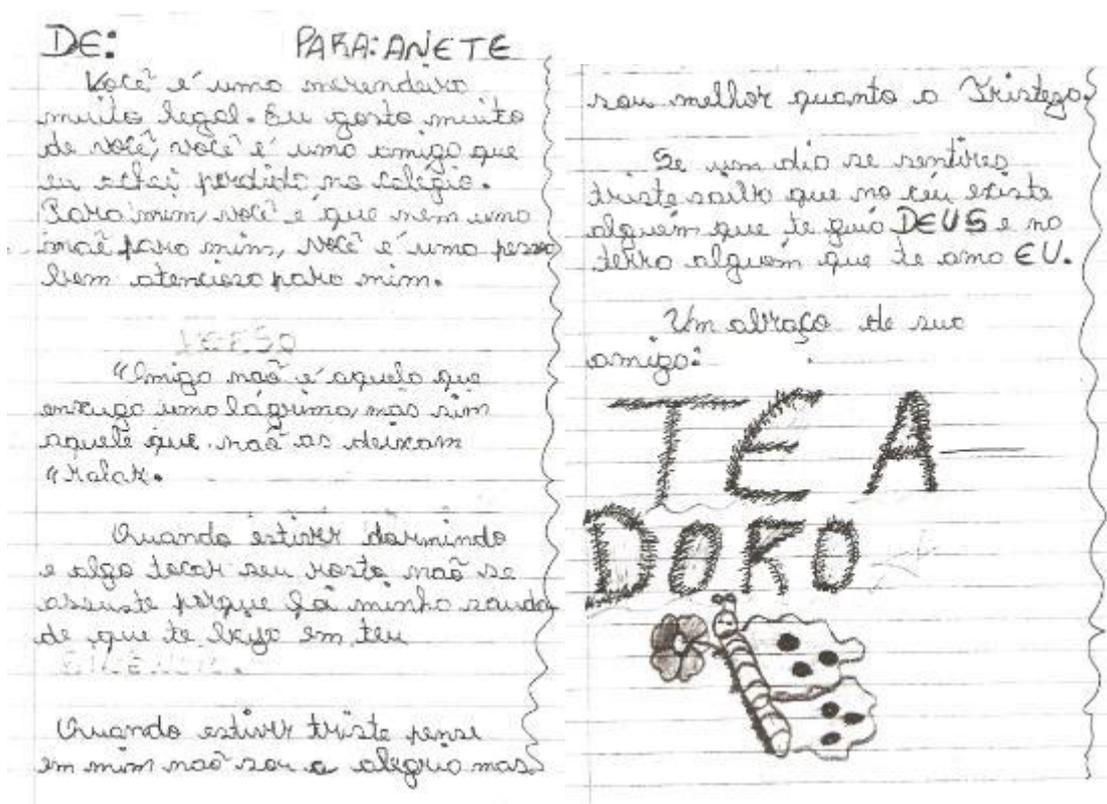
DE: L., PARA: ANETE

[...]

Um abraço de sua amiga: L.

TE A

DORO



SD5 (C44):

Carta para minha profe Mariele

[...]

Um abraço de sua aluna

B.

EU GOSTO MUITO DE VOCÊ MARIELI VOU SENTIR SAUDADE



Nessas SDs, observamos que os sujeitos, na posição de alunos, se descolam da estrutura formal do gênero carta, principalmente no que se refere à colocação do local, da data e das saudações inicial e final.

Na SD4, observamos uma forma diferenciada de mencionar o destinatário: “DE: L., PARA: ANETE”. Esse modo de materializar para quem a carta se destina rompe com a estrutura formal do gênero. Observamos, aqui, um deslizamento de sentido, na medida em que ocorre uma hibridização de gêneros textuais. Trata-se da incorporação, na carta, de elementos que caracterizam o e-mail. Esse aspecto confirma a definição de gênero textual por nós empregada com base em Bakhtin (2003), de que os gêneros são tipos relativamente estáveis de enunciados.

Além desse, outros aspectos precisam ser considerados: a aluna não faz a saudação inicial como proposto pelos modelos trabalhados, mas finaliza sua carta com a expressão “Um abraço de sua amiga: L.” e ainda materializa um gesto de carinho para com a destinatária: “TE A DORO”. Essa separação da palavra “adoro” em “a doro” não é, por nós, tratada como erro, mas como uma forma de o sujeito se singularizar pela voz. Quer dizer, sua escrita adquire sonoridade, na medida em que o “a” é separado do restante da palavra. Há ainda que levar em

consideração o desenho do final da carta. É neste desenho, uma forma não-verbal, mas portadora de discursividade, que a aluna se singulariza ao romper com a estrutura formal do gênero.

Na SD5, mais uma vez, não há menção ao local e à data. Além disso, a saudação inicial é feita pela expressão: “Carta para minha profe Mariele”. Há saudação final: “Um abraço de sua aluna B.”. Embora não tenha feito referência ao pós-escrito (P.S.), a aluna deixa um recado final: “EU GOSTO MUITO DE VOCÊ MARIELI VOU SENTIR SAUDADE”. Além disso, também é por meio de elementos não-verbais que a aluna deixa as suas marcas: toda carta está enfeitada com asteriscos coloridos e algumas linhas são sublinhadas com diferentes cores.

A partir desses diferentes modos de singularização do sujeito pelo desenho, pelos enfeites (por nós considerados materializações de discurso, portanto, textos), é possível pensar uma outra concepção de escrita. Orlandi (2006b, p. 24) comenta que “a escrita é uma relação do sujeito com a história, subentendendo, é claro, sua relação com o simbólico. A inscrição do sujeito na letra é um gesto simbólico-histórico que lhe dá unidade, corpo, no corpo social”. Vale mencionar que existem diferentes maneiras de o sujeito da escrita se individualizar, de acordo com as diversas conjunturas históricas. A tatuagem, a pichação, o grafite podem ser consideradas formas de individuação do sujeito contemporâneo, como afirma Orlandi (2006b). Essas inscrições, diz a autora, constituem parte da relação do sujeito com o simbólico. A partir daí, podemos compreender os desenhos nas cartas pessoais, da mesma forma que a tatuagem no corpo, como uma marca do sujeito, de sua singularização, de sua relação com o simbólico, da escrita de si.

A partir das análises empreendidas, podemos dizer que a colagem e a descolagem, do modo como temos proposto, podem ser compreendidas como formas de trabalho com a memória discursiva (com os saberes das formações discursivas, com o interdiscurso). Aos alunos em questão foram apresentados vários “modelos” de cartas, as quais foram lidas e analisadas em conjunto. Dessa maneira, é possível dizer que, para se colar ao gênero, qualquer que seja, é necessário que o sujeito tenha internalizado uma rede de saberes sobre o mesmo. Assim, a leitura é tão fundamental quanto a escrita e a reescrita de textos. No entanto, sempre há possibilidade de ruptura.

Ao analisar tais SDs, observamos que os alunos colam-se a esse discurso-outro, à FD do DP, que tem como uma de suas características, neste sub-bloco, a estrutura formal do gênero carta. No entanto, também observamos que esta FD é constitutivamente heterogênea, não sendo caracterizada apenas pela estrutura formal de um dado gênero textual, mesmo

porque, o gênero não é plenamente estável. A heterogeneidade constitui não apenas os discursos – e, no caso, a FD do DP – mas também o próprio processo de colagem. Isso porque, se o discurso e sua materialização são marcados pela heterogeneidade que lhes são constitutivas, a rede de memória que constitui o sujeito também o é. Dessa forma, a posição-sujeito aluno não se cola apenas à estrutura do gênero carta, mas, ao mesmo tempo, cola-se a outros saberes que lhe são repassados na escola ou fora dela. Na sua escrita, o sujeito materializa essa heterogeneidade que lhe constitui e que constitui seu dizer/escrever. Ocorre que, nessa materialização, pode haver mera reprodução do que temos chamado de discurso-outro, ou, por outro lado, pode haver ruptura, deslizamento de sentidos, descolagem.

Isso evidencia também que os processos de colagem e de descolagem se dão de forma inconsciente, uma vez que o sujeito não tem, necessariamente, a intenção de colar-se ou descolar-se a algo, como se pensasse “agora vou colar-me à estrutura formal do gênero carta” ou “agora vou descolar-me da estrutura formal do gênero carta”.

Na perspectiva da Psicanálise, relacionamos a descolagem ao processo de separação do sujeito ao outro. De acordo com Fink,

se, então, a alienação consiste na causação do sujeito pelo desejo do Outro que precedeu seu nascimento, por algum desejo que não partiu do sujeito, a separação consiste na tentativa por parte do sujeito alienado de lidar com esse desejo do Outro na maneira como ele se manifesta no mundo do sujeito. (FINK, 1998, p. 73).

Isso quer dizer que, pela separação, o sujeito advém como desejante. Alienação e separação são as metáforas constitutivas do sujeito, sendo que a segunda implica na primeira: para haver separação, é preciso que antes tenha ocorrido a alienação.

Discursivamente, temos referido a separação como descolagem do sujeito ao discurso-outro. A descolagem, no entanto, implica a colagem, o que significa que o sujeito, tendo se colado ao discurso-outro, dele separa-se para instaurar sua singularidade. Em outras palavras, tendo se colado, o sujeito separa-se para lidar com esse discurso-outro, com o desejo do outro. Poderíamos dizer que a colagem representa a reprodução desse discurso-outro na forma de alienação; já a descolagem representa a ruptura do sujeito em relação ao discurso-outro, a partir dos deslizamentos de sentido, do trabalho com a polissemia, de forma a instaurar a singularidade. Trata-se, mais uma vez, do trabalho com a memória discursiva: a sua atualização, a repetição histórica de que fala Orlandi (2007b).

Como afirmamos anteriormente, nesse sub-bloco, não analisamos outro aspecto senão a colagem e a descolagem do sujeito à estrutura formal do gênero. Dissemos que a colagem, por si só, não garante o efeito de autoria. Da mesma forma, a descolagem também não garante esse efeito, caso o critério seja a estrutura formal do gênero carta.

Na verdade, este item possibilitou-nos a compreensão do funcionamento da FD do DP e sua materialização no que se refere à estrutura do gênero textual estudado. No próximo sub-bloco, analisamos mais uma forma de funcionamento do DP: sua materialização nos textos a partir dos apontamentos da professora.

2.1.1.2 Sub-bloco 2: Apontamentos da professora

Neste sub-bloco, analisamos as formas pelas quais o sujeito cola-se ou descola-se aos apontamentos da professora, em específico, a partir da avaliação dos textos. Além da estrutura formal do gênero, outra marca da FD do DP é o controle sobre os sentidos, como se estes fossem únicos, tanto na leitura quanto na escritura. Isso quer dizer que, a partir de apontamentos quando da avaliação dos textos, os professores – e aqui, podemos nos incluir – materializam sua inscrição na FD do DP, na medida em que instalam a interdição de dizeres. Quando os apontamentos têm como base apenas critérios linguísticos, tais como a adequação da língua às normas do Português padrão, a polissemia é contida, o que resulta em uma forma de silenciamento dos alunos. Sabemos que o silêncio é constitutivo da linguagem, uma vez que, ao darmos voz a alguns dizeres, silenciemos outros. Segundo Orlandi (1993, p. 63), com ou sem palavras, o silêncio determina os processos de significação, trabalhando os limites das formações discursivas e determinando os limites do não-dizer. A palavra não diz tudo, há uma falta que lhe constitui e que remete para o silêncio. No entanto, há também o silenciamento que censura dizeres. Na escola, muitas vezes, esta é a forma de silêncio estabelecida.

No entanto, há que reconhecer que, no processo de ensino e de aprendizagem, as intervenções do professor são fundamentais para que o conhecimento seja, de fato, construído e reconstruído, formulado e reformulado. Essas intervenções, porém, não podem ser feitas de modo a desestimular os alunos em suas iniciativas nas produções escritas. Também não devem abafar as múltiplas vozes que constituem sua história de leitura. Não podem, ao menos, promover a censura e o consenso calado e/ou imposto.

Como afirmamos anteriormente, podemos melhor compreender o funcionamento da FD do DP e, no caso, da colagem e da descolagem do sujeito aos apontamentos da professora pelo jogo das formações imaginárias. Temos, na FD do DP, a imagem do professor (aquele que sabe e, portanto, que ensina através da inculcação), a imagem do aluno (aquele que não sabe e, portanto, que aprende) e a imagem do objeto discursivo (no caso, a carta). É a partir dessa relação imaginária, que o sujeito, na posição de aluno, escreve. Seu destinatário não é apenas o outro sujeito empírico para quem escreve, mas, sobretudo, o professor, que, no DP, assume a posição daquele que detém o saber e que, portanto, está autorizado a corrigir, a delimitar sentidos. Geraldi (2004, p. 65) complementa, afirmando que

antes de mais nada, é preciso lembrar que a produção de textos na escola foge totalmente ao sentido de uso da língua: os alunos escrevem para o professor (único leitor, quando lê os textos). A situação de emprego da língua é, pois artificial. Afinal, qual a graça em escrever um texto que não será lido por ninguém ou que será lido apenas por uma pessoa (que por sinal corrigirá o texto e dará nota para ele)?

Com base nessas constatações, não podemos, no entanto, generalizar e afirmar que toda e qualquer forma de ensino de língua se inscreve na FD do DP. Pensando nisso, Orlandi nos propõe que um dos grandes desafios, tanto da escola em si, quanto dos professores, é fazer da escola um espaço onde, ao menos, o discurso polêmico tenha vez. Ou seja, permitir que o aluno possa

[...] exercer sua capacidade de discordância, isto é, não aceitar aquilo que o texto propõe e o garante em seu valor social: é a capacidade do aluno de se constituir ouvinte e se construir como autor na dinâmica da interlocução, recusando tanto a fixidez do dito como a fixação do seu lugar como ouvinte (2009, p. 33).

Isso significa repensar a escola, não apenas como a sede do DP, mas como um local onde a multiplicidade dos sentidos possa ser trabalhada; local onde as vozes (dos alunos, dos professores, dos discursos) não sejam abafadas, mas analisadas em suas relações com o mundo, entre os sujeitos. Em suma, é permitir que o discurso, de autoritário, passe a polêmico.

Apresentamos, a seguir, seis SDs, recortadas de cartas tanto na sua primeira escrita, quanto na sua reescrita após as intervenções da professora, a partir das quais faremos nossas

análises tanto da colagem como da descolagem do sujeito ao discurso-outro. Essas cartas foram escritas pelos alunos em momentos distintos: num primeiro momento (em uma dada aula), os alunos foram convidados a escrever cartas pessoais, a fim de serem postadas no “Correio na Escola”. Os destinatários escolhidos foram variados: a diretora da escola, familiares (em especial, a mãe), amigos e colegas da própria escola. Após essa primeira escrita, as cartas foram recolhidas e avaliadas. Nesta etapa, em cada carta, algumas sugestões aos alunos (em forma de recados) foram deixadas, a fim de que, na reescrita, fossem levados em consideração. Numa outra aula, os alunos puderam reescrever as cartas e postá-las no “Correio na Escola”.

SD6 (C7) – Primeira versão escrita:

Dia 9 de Novembro de 2009.
Querida Diretora
Gosto muito de você feliz dia das diretoras.
Eu
te
ADORO
Com carinho
D.

Nosso recado:

Querida D.!
Você já escreveu melhor. Sei que deve
ter muitas coisas a dizer para a diretora.
Capriche sempre na escrita. Sei que é
capaz!

Dia 09 de Novembro de 2009

Querida Diretora

Gosto muito de você feliz
dia das diretoras.

Eu

te

Adoro

Com carinho

Querida

Você já escreveu melhor.
Sei que deve ter muitas
coisas a dizer para a
diretora.

Capicibe sempre na escri-
ta. Sei que é capaz!

SD7 (C31) – Carta reescrita:

Dia 16 de Novembro de 2009

Querida Diretora

Você é a melhor diretora do mundo
gosto muito de você
feliz dia das diretoras

Eu te Adoro

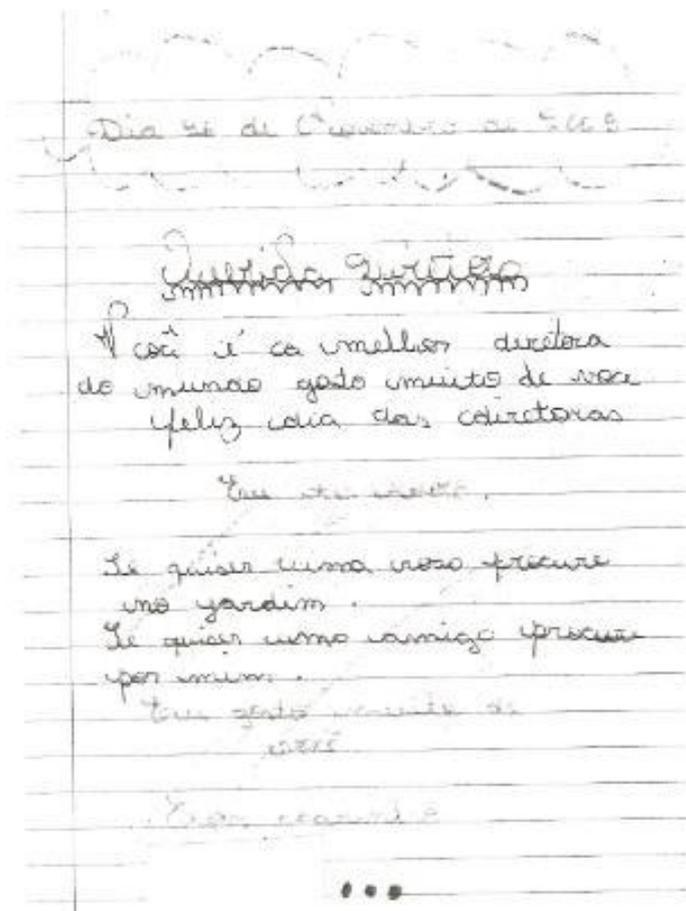
Se quiser uma rosa procure
no jardim

Se quiser uma amiga procure
por mim.

Eu gosto muito de
você

Com carinho

D. ...



As SDs 6 e 7 são retiradas de cartas escritas por uma aluna que escreve para a diretora da escola. Na avaliação dos textos, não há apenas correção linguística, mas incentivo a aluna a escrever mais, tendo em vista que esta já havia escrito textos “melhores”. Isso pode ser observado na seguinte passagem do recado: “Você já escreveu melhor. Sei que deves ter muitas coisas a dizer para a diretora”. Além disso, também há menção ao capricho: “Capriche sempre na escrita”. Há, no texto reescrito, a colagem da aluna a tais apontamentos, que podem ser verificados na SD7 (C31). Quanto à ampliação do texto, verificamos que a aluna, além de repetir a felicitação à diretora pela passagem do seu dia, acrescenta, antes disso, “Você é a melhor diretora do mundo” e, em seguida, insere um poema popular: “Se quiser uma rosa procure no jardim. Se quiser uma amiga procure por mim”. Portanto, aqui, verificamos que, além de ter se colado aos apontamentos da professora, a aluna colou-se também ao Discurso Popular, por meio da escrita do poema. Essa materialização já aponta para a singularização, mesmo que se trate de colagem a outro discurso, o popular, referido aqui como DPo. Dessa forma, podemos dizer que a colagem a duas FDs – a do DP e a do DPo – materializa o imbricamento de dois discursos, o que torna o texto da aluna fortemente heterogeneo.

Quando o sujeito segue as orientações apontadas no recado, dizemos que se cola a esse discurso-outro, ou, nesse caso, que se assujeita à FD do DP. Também dizemos que esse discurso-outro (os apontamentos da professora) inscreve-se na FD do DP, uma vez que pode ser considerado um discurso autoritário, sem espaço para a polissemia, servindo como forma de controle do dizer. Isso quer dizer que o sujeito, na posição de professor, também acaba inscrevendo-se na FD do DP. Sobre essa questão, Orlandi (1998, p. 205) afirma que, “os sentidos não são algo que se dá independente do sujeito. Ao significar, nos significamos. Sujeito e sentido se configuram ao mesmo tempo e é nisto que consistem os processos de identificação”. Dessa forma, na escola, “[...] quando o professor corrige o aluno, ele intervém nos sentidos que este aluno está produzindo e, ao mesmo tempo, está interferindo na constituição de sua identidade” (ORLANDI, 1998, p. 205). Eis, mais uma vez, a escola como espaço da contradição, a partir da figura do professor e do seu papel de “corrigir”. Isso quer dizer que, historicamente, ao professor é conferida a tarefa de ensinar – o que implica margear, fazer borda ao processo de aprendizagem do aluno. No entanto, ao cumprir esta tarefa, instaura-se um paradoxo: dependendo do modo como é feito, pode silenciar (no sentido de censurar) seus alunos, ou, ao contrário, pode permitir que o aluno pense a respeito dos sentidos por ele produzidos. Trata-se da contradição de que fala Pêcheux (1995) sobre o movimento de reprodução/transformação do modo de produção.

Na escola, atualmente, ainda é possível dizer que o principal interlocutor dos alunos, em seu processo de escrita, é o professor e não um outro sujeito empírico qualquer. Em AD, não tratamos o sujeito como uma entidade empírica. Em primeiro lugar, é necessário destacar que o sujeito ocupa lugares determinados na estrutura de uma formação social. Em nossa análise, temos um sujeito que ocupa o lugar de aluno (posição-sujeito 1) e um que ocupa o lugar de professor (posição-sujeito 2). Assim é que podemos compreender o jogo das formações imaginárias. Orlandi nos ajuda a compreender essa questão, dizendo que

o sujeito da análise de discurso não é o sujeito empírico, mas a posição-sujeito projetada no discurso. Isto significa dizer que há em toda língua mecanismos de projeção que nos permitem passar da situação sujeito para a posição sujeito no discurso (2006a, p. 15).

Pelas formações imaginárias, os sujeitos discursivos têm seus lugares designados no jogo da interlocução. É nesse sentido que a posição-sujeito aluno tem uma imagem de si, de

seu possível interlocutor, bem como do objeto de discurso. O que muitas vezes ocorre em sala de aula, especificamente nos momentos de produção textual, é que o aluno sabe, de antemão, que tem como único interlocutor/leitor a posição-sujeito professor. Dessa forma, escreve tendo como base a imagem constituída do professor (escreve aquilo que o professor gostaria de ler), que é, muitas vezes, cunhada pelo autoritarismo ou concebida como aquele que apenas aponta erros. A posição-sujeito aluno, por sua vez, representa aquele que está na escola para aprender aquilo que a posição-sujeito professor ensina. Portanto, se é assim que ocorre, a escola acaba por inibir a prática da escrita, tornando-a um fardo, um exercício de mera repetição de sentidos por ela mesma legitimados, ou melhor, considerados corretos. De acordo com Pfeiffer (apud ORLANDI, 1998, p. 210)

[...] a escola é o lugar no qual cobra-se do aluno seu posicionamento no lugar em que ele é elevado ao estatuto de autoria – repetição formal – transvestido de qualidades a ele atribuídas como criatividade, coerência, coesão, gramaticalidade.

Ou seja, para que se dê o efeito de autoria, não basta que o aluno tenha se enquadrado nos moldes de escrita preestabelecidos como padrões. Quando o deslize e o equívoco são negados, impede-se tanto ao aluno quanto ao professor a constituição de sentidos para si mesmos, o trabalho com a interpretação.

Entretanto, a tarefa de abrir espaço para a alteridade também pode ser assumida pela posição-sujeito professor, caso em suas intervenções e em sua prática em sala de aula, crie um ambiente que possibilite a posição-sujeito aluno, a partir de processos de leitura e de escritura, a disseminação de sentidos (cuja base é a polissemia). Porque interferir, intervir, ensinar, não significa, necessariamente, promover a censura.

Cabe mencionar que, conforme Coracini (1999, p. 174),

[...] para que o aluno possa assumir a sua identidade como autor, é preciso que não se abafem as múltiplas vozes, sufocando (ou pretendendo sufocar) a disseminação de sentidos, mas que se abra espaço para a alteridade, para o estranhamento do outro, inerente ao processo de identificação e, conseqüentemente, de autoria.

Essas vozes de que fala Coracini têm a ver, em nosso estudo, com a história de leitura dos alunos, com sua rede de memória, a partir da qual sentidos são produzidos nos textos.

Assim, o trabalho do professor não deveria ser o de censurar dizeres, mas de trabalhar justamente os efeitos de sentido produzidos pelos dizeres ditos ou não ditos.

No âmbito da Psicanálise, as intervenções do professor podem ser consideradas como o “Não do Pai” de que trata Lacan. Na alienação, o sujeito está assujeitado ao outro e, para que ocorra a separação, é preciso que um terceiro elemento entre em ação. Trata-se da função paterna, que tem por objetivo anular a unidade mãe-criança, por meio da instalação do significante primordial – o falo. Nas palavras de Lacan,

o papel da mãe é o desejo da mãe. É capital. O desejo da mãe não é algo que se possa suportar assim, que lhes seja indiferente. Carreia sempre estragos. Um grande crocodilo em cuja boca vocês estão – a mãe é isso. Não se sabe o que lhe pode dar na telha, de estalo fechar sua bocarra. O desejo da mãe é isso.

Então, tentei explicar que havia algo de tranquilizador. Digo-lhes coisas simples, estou improvisando, devo dizer. Há um rolo, de pedra, é claro, que está em potência, no nível da bocarra, e isso retém, isso emperra. É o que se chama falo. É o rolo que os põe a salvo se, de repente, aquilo se fecha (LACAN, apud FINK, 1998, p. 79).

Essa metáfora de Lacan nos permite compreender a importância do terceiro elemento – o falo – na constituição do sujeito e sua entrada na ordem simbólica. Em nossa dissertação, podemos referir o “terceiro elemento” como um dos agentes que contribui para a construção ou não do efeito de autoria. O terceiro elemento faz a mediação entre a alienação e a separação, uma vez que, sem a entrada no simbólico, sem o “Não do Pai”, a criança estaria condenada à alienação ao outro. Assim, o terceiro elemento, além de proteger a criança da “bocarra” da mãe, dá-lhe a possibilidade de emergir como sujeito do desejo. Em nossa pesquisa, associamos as nossas intervenções nos textos (como professoras) ao “Não do Pai”. Essas intervenções podem permitir que o sujeito assuma, no caso, a posição de autor, através da sua separação ao discurso-outro. Ocorre que, tais intervenções, muitas vezes, acabam silenciando, ou melhor, censurando os alunos em suas manifestações escritas.

Assim, podemos dizer que, pelo jogo das formações imaginárias, há formas de antecipação, a partir das quais os sujeitos escrevem, experimentando ou colocando-se no lugar em que seu interlocutor ouve suas palavras (ORLANDI, 2007b). Trata-se do que Orlandi (2007b, p. 40) chama “[...] da imagem que o locutor faz da imagem que seu interlocutor faz dele, a imagem que o interlocutor faz da imagem que ele faz do objeto do discurso e assim por diante”. Assim, o locutor, ao escrever, antecipa-se a seu interlocutor quanto ao sentido que suas palavras produzem. É o que observamos nas SDs a seguir:

SD8 (C10) – Primeira versão escrita:

<p>Dia 9, de novembro de 2009.</p> <p style="text-align: right;">Segunda-feira</p> <p style="text-align: center;">Para mãe</p> <p style="text-align: center;">Oi Mãe tudo bem com a senhora? (então tá tchau)</p>

Nosso recado:

<p style="text-align: center;">Seu texto está parecendo um bilhete. Que mais poderia ser escrito para a sua mãe? Sei que há várias coisas. Vamos lá, sei que pode escrever mais e melhor.</p>

Dia 09, de novembro de 2009.

Segunda-feira

~~XXXX~~ Para Mãe

Oi Mãe tudo bem com a senhora?
(então tá tchau)

Seu texto está parecendo um bilhete. Que mais poderia ser escrito para a sua mãe? Sei que há várias coisas.
Vamos lá, sei que pode escrever mais e melhor.

7/5

SD9 (C25) – Carta reescrita:

<p>Getulio Vargas, 16 de novembro de 2009 Segunda-feira</p> <p>Para Alisson e aí Alisson tudo legal vamos terminar de fazer as nossas pipas pra levar no colégio e quinta- feira na computação vamos jogar varios jogos na internet</p> <p>Ass: A.</p>

Getulio Vargas, 16 de novembro de 2009
Segunda-feira

Para Alisson
e aí Alisson tudo legal vamos termi-
nar de fazer as nossas pipas pra
levar no colégio e quinta-feira
na computação vamos jogar varios
jogos na internet

Ass:

As SDs 8 e 9 foram escritas por um aluno nos dois momentos distintos, descritos anteriormente. Na SD8, que constitui a primeira escrita, observamos que o aluno escreveu para sua mãe. Após nosso recado, na reescrita, há uma troca no destinatário, que passa a ser seu colega. Embora alguns elementos que caracterizam a carta estejam presentes (local e data), o aluno, de acordo os apontamentos, quando de sua produção, materializa muito mais um bilhete do que uma carta pessoal propriamente dita. Isso é lembrado na frase “Seu texto está parecendo um bilhete”. A partir daí, podemos dizer que um dos critérios utilizados na avaliação da escrita foi o respeito ao gênero estudado. Sugere-se, no recado, que o aluno escreva mais e melhor através do incentivo “Vamos lá, sei que pode escrever mais e melhor”. Embora quantidade não seja sinônimo de qualidade, há o pressuposto de que apenas duas frases não são suficientes para a escrita de uma carta, tendo em vista o destinatário: a mãe do aluno. Isso é verificado na frase “Que mais poderia ser escrito para a sua mãe? Sei que há várias coisas”. Na reescrita (SD9), o aluno cola-se a tais apontamentos, uma vez que, de fato,

escreve mais, como sugerido. O “[...] Oi Mãe tudo bem com a senhora? (então tá tchau)” transforma-se em “[...] e ai Alisson tudo legal vamos terminar de fazer as nossas pipas pra levar no colégio e quinta-feira na computação vamos jogar varios jogos na internet [...]”. A partir daí, podemos dizer que o aluno não escreve apenas para o destinatário mencionado na carta “Para Alisson”, mas também para a professora que, além de avaliar o texto, propaga os discursos legitimados.

Essas materialidades nos permitem algumas reflexões. Em primeiro lugar, é preciso mencionar o fato de o recado, antes de ser um incentivo propriamente dito, acaba por conter os sentidos produzidos pelo sujeito aluno. A escrita e a reescrita da carta confirmam o que Orlandi (1998) aponta sobre a correção: quando corrigimos o aluno, além de intervir nos sentidos por ele produzidos, estamos, ao mesmo tempo, interferindo na constituição da própria identidade do aluno. O recado, portanto, está inscrito na FD do DP e, nesse caso, confirma a ideia de o DP ser caracterizado por conter a polissemia, sendo, portanto, um discurso autoritário. Trata-se da imagem que o locutor (o aluno) faz da imagem que o destinatário (no caso, o professor) faz do objeto do discurso (a carta pessoal). Em outras palavras, o aluno precisa escrever de acordo com esta imagem. Assim é que na SD9, que representa a reescrita, o aluno muda o destinatário: ao invés de reescrever a carta para sua mãe, escreve para seu amigo e colega Alisson. Pela antecipação, o aluno assujeita-se à imagem que o interlocutor faz do objeto do discurso: “numa carta, é preciso escrever mais e melhor”. Seu interlocutor, por conseguinte, não é sua mãe, mas sua professora, que, inscrita também na FD do DP, prescreve o que pode e deve ser dito. Neste caso, podemos questionar por que o aluno desiste de escrever para a mãe e, a partir disso, afirmar que, ao silenciar os possíveis dizeres à mãe e trocando o destinatário, mantém-se colado/assujeitado à FD do DP, que, na intervenção da professora, contém, barra os sentidos possíveis da primeira versão escrita, por serem considerados insuficientes.

Vejamos mais duas SDs, representativas também do processo de colagem bem como do jogo instaurado pelas formações imaginárias entre locutores e interlocutores.

SD10 (C8) – Primeira versão escrita:

M.

Se eu fosse um anjo viveria para te amar, mas como sou humano, vivo para te amar.

deste verso veio do meu coração, senão fosse isso, eu diria nunca mais vou sair. a vida é so ilusão, que todos medizem.

Amiga não é aquela que diz vai em frente e sim é aquela que diz pare e pense.

sou eu triste na vida, tantas vezes me esforcei e hoje eu fico pensando ninguém pede para nacer e só para sofrer mais um pouco da vida.

Um abraço bem apertado.

M.

Nosso recado:

M!

Não se esqueça que estamos escrevendo uma carta. Por isso, precisa dizer para quem é.

Pode organizar seu texto em parágrafos e cuidar a escrita de algumas palavras.

Continue escrevendo e, para ficar cada vez melhor, reveja a organização das idéias.

Você escreve bem, porém, cuide com as frases soltas.

Sei que é capaz!

Se eu fosse um anjo
 escreveria para te amar, mas
 se não sou anjo, não
 vivo para te amar. ^{am?} ^{me?}

Hoje vou ao rio de meu
 coração, vou fazer isso, eu
 dou-te a mim, vou
 sair. A vida é só ilusão,
 que todos meditem.
 Amigo não é aquele que diz
 não em frente e sim e a-
 guente que diz para fora. De
 seu eu trinta no rio, tentar
 não me esquecer a vida eu
 fico pensando a quem não pode
 fazer nada e se não sou capaz
 mais um pouco de vida.
 Não se esqueça de se lembrar.

Não se esqueça que estamos
 escrevendo uma carta. Por isso,
 precisa dizer para quem é.
 Pode organizar seu texto
 em parágrafos e cuidar a
 escrita de algumas palavras.
 Continue escrevendo, para
 ficar cada vez melhor, reveja
 a organização das ideias.
 Você escreve bem, porém, ainda
 tem as frases soltas.
 Sei que é capaz!

SD11 (C21) – Carta reescrita:

Getúlio Vargas, 16 de novembro de 2009
M.

Se eu fosse um anjo viveria para te amar, mas como sou humano, vivo para te amar.

Deste verso vem do meu coração se não fosse isso eu diria nunca mais vou sair. A vida é só ilusão que todos me dizem.

Amigo não é aquele que diz vai em frente e sim e aquele que diz pare e pense.

Sou eu triste na vida, tantas vezes me esforcei e hoje eu fico pensando nin guém pede para nascer e só para sofrer mais um pouco da vida.

um abraço bem apertado

M.

Getúlio Vargas, 16 de novembro de 2009
M.

Se eu fosse um anjo
viveria para te amar,
mas como sou humano,
vivo para te amar.

Deste verso vem do meu
coração se não fosse isso eu
diria nunca mais vou
sair. A vida é só ilusão
que todos me dizem.

Amigo não é aquele que diz
vai em frente e sim é que-
le que diz pare e pense.

Sou eu triste na vida, tantas
vezes me esforcei e hoje eu
fico pensando nin guém pede
para nascer e só para sofrer
mais um pouco da vida.
um abraço bem apertado

Nestas SDs, podemos observar, mais uma vez, o funcionamento da colagem aos apontamentos da professora, bem como o jogo de formações imaginárias. A aluna escreve sua carta e tem ela mesma como destinatária. Na SD10, que corresponde à primeira escrita, observamos que a aluna foge, em alguns aspectos, do que temos chamado de estrutura formal do gênero carta. Quanto ao conteúdo em si, não há separação do texto em parágrafos, a pontuação, de acordo com a gramática tradicional, está inadequada o que dá ideia de frases soltas, um tanto desorganizadas. Se nossa análise estancasse nos preceitos da Linguística Textual, diríamos que falta efeito de fechamento do texto, que seria garantido pela progressão, coesão e coerência.

Pela análise do recado, observamos sua inscrição, novamente, à FD do DP. Observem-se os seguintes aspectos linguísticos: a expressão “Não se esqueça que estamos escrevendo uma carta”, faz referência ao respeito ao gênero trabalhado: a carta, na qual, precisa haver menção ao local e à data, saudação inicial e final, assinatura e um destinatário. Há uma preocupação com a escrita adequada das palavras. Isso é materializado na expressão “[...] e cuidar a escrita de algumas palavras”. Além disso, essa correção já é feita no próprio texto, bastando à aluna reescrevê-las como indicado. Também há menção à falta de organização das ideias no texto na seguinte expressão: “[...] reveja a organização das idéias”. Há também um incentivo, materializado nas expressões “Continue escrevendo [...]” e “Sei que é capaz!”. Esses apontamentos nos permitem dizer que a posição-sujeito professor também inscreve-se na FD do DP, uma vez que interdita certos dizeres em detrimento de outros: sentidos precisam ser contidos, pois como a proposta é a escrita de uma carta, o texto deve conter todos os elementos que constituem esse gênero textual e não outro.

Na sua reescrita, a aluna cola-se a alguns dos apontamentos, assujeita-se àquilo que lhe fora dito pela professora, porém, nem todas as sugestões são aceitas. Na SD11, que representa o texto reescrito em outra aula, a aluna faz algumas correções ortográficas e separa algumas frases em parágrafos. Além disso, insere local e data, e menciona o destinatário na saudação. Quer dizer, na posição de aluna, assujeita-se à imagem que o interlocutor (a professora) tem do objeto do discurso.

Embora tenha colado-se a alguns dos apontamentos, a aluna não leva em consideração outros aspectos sugeridos. Linguisticamente, a repetição da palavra “amar” nos versos do primeiro parágrafo é exemplo disso. No segundo parágrafo, a aluna usa letra maiúscula, entretanto, não troca a palavra “deste” por “este”. Já na saudação final “um abraço bem apertado”, não usa letra maiúscula, como havia sido sugerido. Em outros trechos, também não pontua o texto como aponta a professora. É o caso do trecho “[...] se não fosse isso eu diria

nunca mais vou sair.”. Esses aspectos nos remetem à questão da resistência, uma vez que a aluna, ao mesmo tempo em que ignora tais apontamentos, mantém a forma escrita da primeira versão. Nessas SDs há o funcionamento da resistência do sujeito com relação à FD do DP. A resistência, como descolagem do sujeito aos apontamentos da professora, singulariza o sujeito, na medida em que este resiste às interdições do DP.

Nas SDs 10 e 11, a aluna escreve para si própria e, na reescrita, resiste a alguns de nossos apontamentos, um dos quais, o “Não se esqueça que estamos escrevendo uma carta. Por isso, precisa dizer para quem é”. Este apontamento é ignorado, pois a carta já possuía destinatário: a própria aluna. Quando lemos o texto pela primeira vez, não havíamos compreendido essa “intenção” da aluna, de escrever para si própria. Sobre essa questão, podemos compreender, além da resistência, o jogo das formações imaginárias de que trata Pêcheux (1995). A posição-sujeito aluno sabe, de antemão, que seu principal interlocutor será o professor. Inscrito na FD do DP, o professor assume a posição daquele que sabe e, portanto, que está autorizado a corrigir. O aluno escreve muito mais para o professor do que para qualquer outro interlocutor e, em muitos casos, reproduz aquilo que é considerado como legítimo. No entanto, pela resistência, a aluna em questão rompe com a forma legitimada pela escola sobre a escrita de uma carta – esta deve ser escrita por um eu e destinada a um tu, sendo o eu e o tu pessoas diferentes. Na sua carta, eu e tu são, empiricamente, a mesma pessoa, o que causa um certo estranhamento.

Sobre a questão da resistência, Pêcheux (1995, p. 300-301), no texto “Só há causa daquilo que falha ou o inverno político francês: início de uma retificação”, afirma que “apreender até seu limite máximo a interpelação ideológica como ritual supõe reconhecer que não há ritual sem falhas”. Assim é que a falha ou a falta tornam-se constitutivas do sujeito e da língua, na AD. Ferreira ainda destaca que

se não houvesse a falta, se o sujeito fosse pleno, se a língua fosse estável e fechada, se o discurso fosse homogêneo e completo, não haveria espaço por onde o sentido transbordar, deslizar, desviar, ficar à deriva. A falta é, então, tanto para o sujeito quanto para a língua, o lugar do possível e do impossível (real da língua); impossível de dizer, impossível de não dizer de uma certa maneira – o não-todo, o não-representável no representado (1995, p. 71).

É por este viés que Pêcheux (1995, p. 301) aborda a questão da resistência, retomando as palavras de Althusser, para o qual, “quem diz luta de classe da classe dominante diz resistência, revolta e luta de classe da classe dominada”. Pêcheux reforça que

o lapso e ato falho (falhas do ritual, bloqueio da ordem ideológica) bem que poderiam ter alguma coisa de muito preciso a ver com esse ponto sempre-já aí, essa origem não detectável da resistência e da revolta: formas de aparição fugidias de alguma coisa “de uma outra ordem”, vitórias ínfimas que, no tempo de um relâmpago, colocam em xeque a ideologia dominante tirando partido de seu desequilíbrio (1995, p. 301).

Desse modo, podemos dizer que as materialidades ora analisadas manifestam uma das possíveis formas da resistência: primeiro, porque não há ritual sem falhas, sendo o equívoco, portanto, constitutivo da língua e, segundo, porque, inscrito na FD do DP, a posição-sujeito aluno, no espaço de contradição, resiste a esse discurso, como que se confrontando a ele. A FD do DP, como já afirmamos anteriormente, caracteriza-se por ter como base um discurso autoritário. Pêcheux, por sua vez, nos explica que

há, talvez, no estudo histórico das práticas repressivas ideológicas um fio interessante a seguir, para que se comece, enfim, a compreender o processo de resistência-revolta-revolução da luta ideológica e política de classes (2005, pp. 302-303).

É a partir daí que podemos melhor compreender os dois pontos incontornáveis de que trata o autor, a saber: que não há dominação sem resistência e que ninguém pode pensar do lugar de quem quer que seja. Assim é que o sujeito procura se descolar da FD do DP: ousando se revoltar, resistindo a esse discurso que, no jogo de forças, representa uma forma de dominação.

A análise dessas SDs nos permite compreender o funcionamento, não apenas da colagem e da descolagem na produção do efeito de autoria, mas também e, sobretudo, da resistência. Existem muitas formas de resistência e o fato de os alunos terem se colado aos apontamentos da professora com relação apenas a alguns aspectos e, não em outros, confirma isso.

2.1.1.3 Sub-bloco 3: Discurso Escolar

Neste sub-bloco analisamos o Discurso Escolar (DE) como mais uma das formas de materialização do DP. Denominamos de DE o conjunto de dizeres que circulam na escola e que refletem o modo como a mesma está organizada. Trata-se da rede de memória que constitui a instituição escolar tradicional como aquela que detém o saber e que é a responsável por sua transmissão. Isso quer dizer que a posição-sujeito aluno cola-se ao DE, imprimindo em seus textos marcas desse discurso. Ocorre que, como o DE se inscreve na FD do DP, esse discurso também tem como característica a contenção da polissemia.

Para melhor compreendermos o funcionamento do DE inscrito na FD do DP, fazemos referência às formações imaginárias. Sobre a questão da dimensão imaginária de um discurso, consideramos importante, além do que já explicitamos sobre o pensamento de Pêcheux, o trabalho de Sercovich, segundo o qual,

[...] lo imaginario, desde la perspectiva semiótica, no constituye un determinado dominio de objetos, como en Sartre, sino algo inalienablemente presente en todo material significativo y que se manifiesta a partir de un procesamiento semiótico que opera en todo signo, cualquiera que sea su naturaleza (1977, p. 32).

A dimensão imaginária, de acordo com este autor, portanto, está presente em todo material significativo. Distinguindo o real da realidade e, tendo como base os conceitos de ilusão referencial ou efeito de analogia, Sercovich (1977) diferencia os discursos transparentes dos opacos. A partir daí, o autor trata a questão da formação imaginária, como

[...] al conjunto de los discursos predominantemente transparentes operantes en una coyuntura determinada. La significación imaginaria será la relación entre la expresión y el contenido de una imagen y, por último, la relación entre un discurso transparente y un sujeto [...] (1977, p. 34).

Para este autor, a formação imaginária – definida a partir das modulações do significativo – é a responsável pelo efeito de transparência para o sujeito, isso porque é pela

formação imaginária que o discurso oculta suas condições de produção, produzindo a naturalização dos sentidos.

Sercovich (1977) afirma que a ideologia é considerada como uma representação da relação imaginária dos indivíduos com suas reais condições de existência. Nessa relação, o discurso imaginário constitui o sujeito semiótico porque determina suas representações, de modo a produzir “uma realidade”. Para Sercovich (1977, p. 37), portanto, “la relación imaginaria o ideológica [...] constituye un componente inalienable de la producción significativa en una sociedad”. Assim é que “la reproducción de las condiciones estructurales de una sociedad exigen al discurso su constitución imaginaria” (SERCOVICH, 1977, p. 43). Na concepção deste autor, o imaginário está, portanto, intimamente relacionado às práticas sociais.

A partir deste estudo empreendido por Sercovich, podemos compreender que os sujeitos ocupam lugares sociais numa dada sociedade e que, pelas formações imaginárias, os discursos que circulam nessa sociedade apresentam-se como se fossem transparentes. Assim é que o DE se naturaliza para os sujeitos que, na escola, ocupam determinados lugares: de aluno, de professor, de diretor.

Observemos as SDs abaixo, a partir das quais podemos compreender o funcionamento do DE que, para os sujeitos, na posição de alunos, naturalizou-se. Estas SDs foram escritas pelos alunos, ao final do ano letivo, de acordo com a seguinte proposta: deveriam escrever uma avaliação das aulas Língua Portuguesa, em forma de carta para a professora.

SD12 (C46):

[...] Eu gostei das aulas só um dia que eu não gostei porque a profe chamou a mãe porque eu disse umas palavras que eu não devia dizer e depois daquele dia eu não encomodei, as vezes a profe é um pouco chata mas ela é bem preocupada.

Profe todo esse ano a profe sempre foi uma professora muito legal que explicava todos os tema. eu gosto muito de ti. [...]

Eu gostei das aulas no meu
 dia que eu não gostei porque o
 professor falou muito porque eu disse
 umas palavras que eu não devia
 dizer e depois daquele dia eu não
 mais gostei, eu gostei e gostei de um
 pouco chato mas não é sempre
 eu gosto.

Gostei todo esse ano e gostei
 sempre foi um professor muito
 legal que explicava todas as coisas
 eu gostei muito de tirar as coisas
 sempre gostei mas sempre gostei
 eu também gostei que eu
 gostei no trabalho e me gostei
 foi muito bom, foi do começo
 gostei. Eu também gostei do
 jornal dos = acho que não gostei
 mais.

VERSOS

boquete
 20/11/11
 boquete 46

SD13 (C48):

[...] Eu não gostei muito das coisas de Inglês e nem das provas de Inglês, eu gostei muito dos conteúdos de Português e também que podemos fazer o nosso próprio jornal, fora a capa. [...]

Você explicou todos os conteúdos bem certinho e quem não aprendeu não aprendeu e tirou nota vermelha. Você se esforçou o máximo que pode [...].

SD14 (C49):

[...] Eu queria dizer que você foi muito legal com nós
 Tá certo que daz vezes nós tiramos você do sério e isso
 eu sei reconhecer Voce só quer nos ensinar e nos ajudar.
 [...]

Merida Proferencia
 marceli

Eu queria dizer que você foi
 muito legal com nós tá certo
 que daz vezes nós tiramos
 você do sério e isso eu sei
 reconhecer Voce só quer nos
 ensinar e nos ajudar elas
 mas desculpa quando nós
 fazemos no trabalho e as
 coisas saem com erro
 as coisas fiz com que me
 ajudasse mais e isso desculpa
 a você

Um abraço do seu aluno

Saca Marceli

13

Nestas três SDs é possível observar a materialização do DE na constituição dos sujeitos e de seus textos. Observamos alguns aspectos que constituem o DE: a disciplinarização dos sujeitos e a função da escola e, por extensão, do professor, de ensinar, de transmitir conteúdos. Na SD12, o sujeito, na posição de aluno, explica por que não gostou de uma determinada aula: sua mãe fora chamada na escola, pois a filha havia xingado a professora com palavrões. Uma das funções da escola é a formação do sujeito, não apenas com relação a sua aprendizagem de conteúdos, mas de valores, a partir dos quais a disciplina pode ser efetivada. Essa função é naturalizada pelo DE e pode ser exemplificada pelo trecho

“[...] só um dia que eu não gostei porque a profe chamou a mãe porque eu disse umas palavras **que eu não devia dizer** e depois daquele dia **eu não encomodei** [...]” (grifos nossos). Pelo assujeitamento ou identificação ao DE, o sujeito se coloca na posição de aluno que, pelas formações imaginárias, deve ser de aluno disciplinado, ou seja, que não incomoda na aula e que reconhece seus erros, sua indisciplina (quando esta ocorre), como podemos observar nas expressões em negrito. Na SD14, especificamente no trecho “[...] Tá certo que daz vezes nós tiramos você do sério e isso eu sei reconhecer [...]”, essa questão também se materializa. Materializam-se, nos textos, as formações imaginárias dos sujeitos que, na posição de alunos, escrevem para sua professora.

A outra característica do DE, mencionada acima, diz respeito à função da escola de ensinar os conteúdos. Isso pode ser observado nos seguintes trechos: “[...] Eu gostei das aulas [...]” (SD12); “[...] todo esse ano a profe sempre foi uma professora muito legal que explicava todos os tema.” (SD12) e “[...] Eu não gostei muito das coisas de Inglês e nem das provas de Inglês, eu gostei muito dos conteúdos de Português [...]. Você explicou todos os conteúdos bem certinho e quem não aprendeu não aprendeu e tirou nota vermelha.” (SD13). Historicamente, a escola está incumbida da tarefa de ensinar. Essa tarefa é naturalizada pelo discurso sobre e da escola, ou, pelo imaginário constituído da escola. Esta existe para ensinar, para transmitir os conhecimentos; os sujeitos, enquanto alunos, estão na escola para aprender e enquanto professores, para ensinar. Quem aprende, como afirma a aluna, aprende e tira nota azul; porém, quem não aprende, tira nota vermelha. A escola cumpre seu papel de ensinar, cabe ao aluno cumprir seu papel de aprender e, caso isso não aconteça, a responsabilidade recai sobre o aluno, que não se dedicou o suficiente. Eis o imaginário da escola.

Sobre isso, ainda é preciso destacar que, na sua escrita, a aluna deixa transparecer o discurso do outro, no caso, da própria instituição escolar. Na SD13, esse atravessamento do discurso do outro é materializado, principalmente, na expressão “[...] você explicou todos os conteúdos bem certinho e quem não aprendeu não aprendeu e tirou nota vermelha”. Trata-se da heterogeneidade constitutiva do discurso, marcada na escrita da aluna pelo atravessamento, na FD do DP, do discurso escolar. Poderíamos nos questionar de quem é, na verdade, este dizer: de professores, da direção da escola e/ou, muitas vezes, dos próprios pais? O sujeito, na posição de aluno, inscrito na FD do DP, se “apossa” inconscientemente desse discurso-outro (do discurso escolar, da fala dos professores, da direção da escola, dos pais) para, de certa forma, mostrar-se, pela antecipação que se dá pelas formações imaginárias, como um aluno que cumpriu o seu papel dentro da instituição, que sabe como as regras ali funcionam.

Trata-se, nesse sentido, do sujeito dividido, duplamente afetado (pelo inconsciente e pela ideologia), efeito da linguagem. Dividido, portanto, entre o eu e o outro que lhe constitui. Esse outro, concebido como a exterioridade que constitui o próprio interior do sujeito que, ao escrever, se mostra, mostrando portando, a exterioridade, o outro, que lhe constitui.

É pelo DE que a imagem do professor também se constitui. Essa questão é observada nos trechos: “[...] as vezes a profe é um pouco chata mas ela é bem preocupada. [...] todo esse ano a profe sempre foi uma professora muito legal que explicava todos os tema.” (SD12); “[...] Você explicou todos os conteúdos bem certinho e quem não aprendeu não aprendeu e tirou nota vermelha. Você se esforçou o maximo que pode [...]” (SD13); “[...] Eu queria dizer que você foi muito legal com nós [...] Voce só quer nos ensinar e nos ajudar. [...]” (SD14). Socialmente, a imagem do professor está vinculada àquele que sabe e, portanto, àquele que está autorizado a ensinar. O DE naturaliza essa formação imaginária. Assim é que os sujeitos, tanto alunos quanto professores, colam-se ao DE pelas formações imaginárias. Há uma imagem de professor, assim como a de aluno que, na escola, é preciso “vestir”, como se fosse a única possível, a natural, por conseguinte, a correta.

Além das formações imaginárias, é possível dizer que, nesses casos, há colagem, uma vez que os sujeitos, na posição de alunos, identificam-se ao DE. Sobre essa questão, torna-se importante retomar o trabalho de Pêcheux (1995) sobre o desdobramento da forma-sujeito nas três modalidades: a identificação, a contra-identificação e a desidentificação.

A primeira modalidade, embora se saiba que não existe uma relação de identificação plena com a forma-sujeito, consiste em uma forte aproximação entre o sujeito da enunciação e o sujeito universal – a forma-sujeito “regula, mas não garante a identificação plena” (CAZARIN, 2004). A tomada de posição do sujeito realiza seu assujeitamento sob a forma do livremente consentido. Trata-se do “bom sujeito”, ou seja, aquele que mais se identifica com a forma-sujeito.

Ao contrário da primeira, a segunda modalidade caracteriza o discurso do mau sujeito, ou seja, “[...] discurso no qual o sujeito da enunciação se volta contra o sujeito universal [...]” (PÊCHEUX, 1995, p. 215). Nesse caso, o mau sujeito se contra-identifica com a formação discursiva que lhe é imposta pelo interdiscurso, embora nela permaneça inscrito.

Segundo Cazarin (2004), tanto na primeira como na segunda modalidade de *tomada de posição*, o “sujeito enunciador” identifica-se com a forma-sujeito da FD em que ele está inscrito, muito embora isso ocorra de formas distintas. Ainda, segundo esta autora, pode ocorrer que, na segunda modalidade de *tomada de posição*, a *contra-identificação* torne-se “[...] tão forte a ponto de levar o sujeito a uma terceira modalidade de *tomada de posição*, que

funciona sob o modo da *desidentificação* do “sujeito enunciador” da forma-sujeito em que ele está inscrito” (CAZARIN, 2004). No caso de haver a desidentificação, o sujeito irá inscrever-se em outra FD, ou instaurar uma nova FD.

Nas três SDs analisadas, observamos a identificação do sujeito ao DE, embora essa identificação não ocorra de forma plena, uma vez que a forma-sujeito, desdobrada, constitui-se pela fragmentação, pela heterogeneidade. No entanto, é possível dizer que, com relação ao DE, também há o que denominamos de descolagem. Observemos as SDs, a seguir, as quais foram escritas em contextos diversos. A SD 15 foi recortada de uma carta escrita para a professora, no final do ano letivo, como forma de avaliação das aulas de Língua Portuguesa. Já as SDs 16 e 17 foram recortadas de cartas reescritas pelos alunos em uma determinada aula, tendo a diretora da escola como destinatário.

SD15 (C47):

[...] Eu não gosto do tipo que te tratam nas aulas, eu fico bem triste. [...]

Dia 7 de dezembro de 2008

Querido: Marieli

Eu gosto muito das tuas aulas e gosto do tipo que a senhora ensina a gente.

Eu não gosto do tipo que te tratam nas aulas, eu fico bem triste. Gostei das passagens que a senhora nos deu. Minha família ficou muito feliz que a gente não deu as cartas e ficou os pais felizes.

A senhora é uma pessoa muito legal e eu a respeito muito inteligente. Gosto de ver a senhora sempre feliz e sempre que não dá que não dá.

Beijos
do seu aluno

47

SD16 (C26):

[...] A senhora é uma pessoa muito querida e simpática, **uma pessoa que batalhou muito pelos seus alunos e agora vai ver seus alunos passar e saber que naquele colegio eles aprenderam algo do bom e interessante.** Diretora os professores gostam muito da senhora e gostam do seu trabalho. [...] (grifos nossos)

Getulio Vargas, 9 de novembro
de 2005

Querida Libronete → colagem

Espero muito de você.
A sua filha é muito
sua filha é muito
e simpática, eu a vejo
na Internet, muito feliz
na escola e agora nos
nos dias de semana
saber que a filha
está despendendo
algo de bom é interessante.
Digo - as palavras e tam
bém de muito
futura da minha filha
com carinho da
deusa com abraço da

Beijos
20

SD17 (C15):

[...] quero que siga sua vida feliz e sua carreira de diretora
Contudo que tem na escola eu fico feliz e tem gente que acha que não está bom, mas eu fico feliz e devemos a você. [...] (grifos nossos)

Querida diretora
quero que siga sua vida feliz
e sua carreira de diretora
Contudo que tem na escola
eu fico feliz e tem gente que acha
que não está bom, mas eu fico
feliz e devemos a você.

Como já mencionamos, a linha que separa a colagem da descolagem é muito tênue. A descolagem pode ocorrer de várias formas: pela resistência; pelos processos que Pêcheux (1995) chama de contra-identificação e desidentificação, em suma, por aquilo que pode ser considerado como separação do sujeito a um dado discurso.

Nas SDs selecionadas, podemos observar o que temos chamado de separação ou descolagem do sujeito ao DE. Esta descolagem se dá pela fragmentação da forma-sujeito, que, ao relacionar-se com a FD, pode identificar-se, contra-identificar-se ou desidentificar-se. No caso, temos uma contra-identificação do sujeito ao DE – marca característica da FD do DP – isso porque, nestas SDs, não há identificação plena dos alunos ao DE, assim como não há o que Pêcheux (1995) chama de desidentificação. Nelas, os sujeitos, ocupando a posição de alunos, contra-identificam-se aos saberes do DE, ao materializar uma forma de denúncia a este discurso, embora nele ainda estejam inscritos. Na SD15, a aluna denuncia o modo como os colegas tratam a professora nas aulas. Quer dizer, a aluna continua inscrita no DE, mas assume uma posição de denúncia ao tratamento que é despendido à professora nas aulas, ao dizer “eu não gosto do tipo que te tratam nas aulas [...]”. Essa denúncia também é materializada na SD17, quando o aluno, ao escrever para a diretora, menciona “contudo que tem na escola eu fico feliz e tem gente que acha que não está bom [...]”. Além da contra-identificação, podemos dizer que, nas SDs analisadas, há uma certa ruptura com o imaginário de escola enquanto lugar de repressão, do autoritarismo dos professores. Quer dizer, as SDs denunciam que a escola pode ser um lugar bom, mas que há alunos que tratam mal os professores e que ainda reclamam.

Essa ruptura também ocorre na SD16 (carta endereçada para a diretora da escola), quando a aluna manifesta sua gratidão pela diretora. No trecho “[...] uma pessoa que batalhou muito pelos seus alunos e agora vai ver seus alunos passar e saber que naquele colegio eles aprenderam algo do bom e interessante [...]”, materializa-se a imagem que o sujeito, na posição de aluno, tem da diretora: como alguém que batalha por seus alunos e não simplesmente como alguém que dirige a escola. Aqui, o sujeito contra-identifica-se com o DE, ao denunciar que na escola, a diretora pode ser uma pessoa que quer ver seus alunos passar de ano, e não alguém que, hierarquicamente, detém o poder para passar ou reprovar os alunos. Essa contra-identificação está relacionada com a formação imaginária sobre a figura da diretora e da própria escola que, no caso, rompe com o que tradicionalmente tem sido constituído.

A análise dessas SDs permitiu-nos observar o funcionamento da FD do DP e, mais especificamente, do DE – que se inscreve nesta FD. Constatamos que, de fato, a FD do DP

constitui-se por um discurso autoritário, no qual a polissemia é contida. No entanto, constatamos também que não há ritual sem falhas, sempre havendo possibilidade de equívocos, o que, em muitos casos, pode significar rupturas. Em nossa dissertação, optamos por trabalhar com os termos colagem e descolagem, o que significa que, na escola, dependendo das posições que os sujeitos assumem, pode haver apenas reprodução de discursos legitimados, ou produção de singularidades. Gallo, ao trabalhar com a passagem do Discurso da Oralidade para o Discurso da Escrita, enfatiza que esta só acontece quando

[...] a) está inscrito em um discurso institucional produtivo [...]; b) se situa no exato “impossível” do DP (Discurso Pedagógico) e, por esse motivo, rompe seus limites em busca de um “possível” que será necessariamente assumido por esse sujeito; c) reconhece uma ambiguidade permanente no sentido construído, mas apesar disso produz um “fecho” para o texto [...] (GALLO, 1992, p. 106).

Dessa forma, podemos dizer que, pela colagem, o sujeito se inscreve em um determinado discurso e que, pela descolagem, o sujeito se situa no “impossível” da FD do DP, rompendo seus limites e assumindo um “possível”, a partir de sua posição de autor.

Até o momento, analisamos o funcionamento dos processos que denominamos de colagem e de descolagem do sujeito ao discurso-outro, sendo este a FD do DP. Observamos, pelas SDs analisadas que há duas posições-sujeito inscritas na FD do DP, a do professor e a do aluno e que estas posições-sujeito podem identificar-se ou contra-identificar-se com esta FD. A identificação corresponde ao que temos chamado de colagem e a contra-identificação à possível descolagem.

No próximo bloco discursivo, passamos a analisar o funcionamento da colagem e da descolagem do sujeito com relação ao Discurso Religioso.

2.2. O atravessamento de outros discursos

As análises efetuadas até o momento nos permitem dizer que estamos diante de duas posições-sujeito – a de professor e a de aluno – que se inscrevem em uma FD, a do DP. Também podemos dizer que esta FD, no caso em análise, é constituída por diferentes características, as quais foram por nós denominadas de estrutura formal do gênero carta,

apontamentos da professora e discurso escolar. Dessa forma, percebemos que os sujeitos podem tanto colar-se quanto descolar-se dessa FD. No entanto, no decorrer das análises de nosso *corpus*, observamos que, não raro, numa mesma carta, além da inscrição do sujeito na FD do DP, outras FDs se faziam presentes, tais como a FD do Discurso Religioso e a FD do Discurso Popular. A partir daí, podemos dizer que, embora continue inscrito na FD do DP, o sujeito se inscreve também em outras FDs, a partir do atravessamento dessas outras duas FDs na FD do DP.

Para melhor compreendermos esse atravessamento de FDs, recorreremos a Authier-Revuz, que trabalha com a questão da heterogeneidade discursiva, apoiada,

[...] de um lado, na problemática do dialogismo bakhtiniano que toma o discurso como produto da intersubjetividade e, de outro, na releitura que Lacan faz da obra de Freud, em especial, na abordagem do sujeito em sua relação com a linguagem (apud CAZARIN, 1998, p. 49).

Assim é que, para Authier-Revuz, a heterogeneidade que constitui o discurso está relacionada com a concepção de dialogismo de Bakhtin, assim como a de sujeito clivado de Lacan. Cazarin (1998, p. 50), ao citar Authier-Revuz, afirma que, embora o “outro” de que tratam Bakhtin e Lacan sejam diferentes, “[...] a heterogeneidade discursiva tem, na sua essência, a presença de um ‘outro’ que determina, pela relação com a exterioridade, o sujeito da linguagem”.

A heterogeneidade, como marca da exterioridade no texto, pode ser constitutiva ou mostrada. Authier-Revuz nos explica que ambas representam duas ordens de realidade diferentes, a saber: “a dos processos reais de constituição dum discurso e a dos processos não menos reais, de representação, num discurso, de sua constituição” (1990, p. 32). Em termos gerais, a heterogeneidade constitutiva pode ser entendida como uma exterioridade interna ao sujeito e ao discurso, não localizável e não representável no discurso que constitui. Trata-se do Outro do discurso: o interdiscurso e o inconsciente. De acordo com Cazarin,

a idéia central da heterogeneidade constitutiva é a de que todo o discurso apresenta-se constitutivamente atravessado por "outros discursos" - pelo discurso do "outro". O "outro", salienta Authier (1982:141), não é um objeto exterior do qual se fala, mas uma condição constitutiva do discurso de um falante que não é a fonte primeira desse discurso (1998, p. 50).

Já a heterogeneidade mostrada pode ser vista como formas linguísticas de representação de diferentes modos de negociação do sujeito falante com a heterogeneidade constitutiva do seu discurso. Nas palavras de Cazarin (1998, p. 50), “[...] a heterogeneidade mostrada é aquela pela qual a unidade aparente do discurso é alterada, pois ela inscreve, ao contrário da heterogeneidade constitutiva, visivelmente o ‘outro’ na sequência do discurso”. Assim é que “[...] a heterogeneidade mostrada consiste numa representação, no discurso, das diferenciações, disjunções, fronteiras interior/exterior pelas quais o um - sujeito / discurso - se delimita na pluralidade dos outros, e, ao mesmo tempo, afirma a figura de um enunciador exterior ao seu discurso” (CAZARIN, 1998, p. 50).

O trabalho de Authier-Revuz sobre a heterogeneidade contribuiu fortemente para o desenvolvimento da heterogeneidade discursiva em AD. Conforme Cazarin,

[...] em AD, a noção de heterogeneidade discursiva liga-se estreitamente à noção de FD. Foi a reflexão teórica sobre FD que possibilitou a abertura necessária para o entendimento da heterogeneidade discursiva no seio da AD (1998, p. 52).

Essa questão da heterogeneidade discursiva é tratada por Pêcheux quando ele rediscute a noção de ideologia e, a partir dela, a noção de formação discursiva (INDURSKY, 2000). Pêcheux coloca que uma ideologia é não idêntica a si mesma, só existe sob a modalidade da divisão, e não se realiza a não ser na contradição que com ela organiza a unidade e a luta dos contrários. Com relação à formação discursiva, Pêcheux afirma que é na modalidade pela qual se designam (em palavras e em escritos) estas coisas, ao mesmo tempo idênticas e divididas. A formação discursiva passa a ser vista como heterogênea. Sendo assim, “[...] se ela o é, então a forma-sujeito que a organiza também é dotada de heterogeneidade em relação a si mesma [...]” (INDURSKY, 2000, p. 75).

Indursky assim sintetiza essa questão:

[...] as fronteiras de uma formação discursiva são suficientemente porosas para permitirem que saberes oriundos de outras formações discursivas aí se façam presentes. Em consequência disso, seu domínio de saber é frequentemente atravessado/invadido por saberes provenientes de outra forma-sujeito, de outras posições-sujeito, comportando, por conseguinte, igualdade, mas também diferença e

divergência, sendo, pois, a contradição o que se instaura aí em lugar de igualdade de sentidos e unicidade do sujeito (2008, p. 17).

De acordo com Cazarin (1998, p. 53), “em 1980, Courtine & Marandin já sugeriam definir uma FD a partir de seu interdiscurso”. Dessa forma, o deslocamento teórico provocado por esses autores introduz a heterogeneidade na FD e, por conseguinte, no discurso. Ainda citando Cazarin:

a prática discursiva mostra que o sujeito, quando fala, adere à sua formação discursiva, entretanto, dentro desta, apesar dela determinar o que pode e deve ser dito, há, ou pode haver, efeitos de contradição. A forma como a ‘posição-sujeito’ se relaciona com a ‘forma sujeito’ (sujeito da FD), revela a não homogeneidade da formação discursiva e conseqüentemente do discurso (1998, p. 53).

É nesse sentido que “a introdução do conceito de heterogeneidade aliada à redefinição teórica da FD possibilitou uma concepção própria de heterogeneidade no seio da AD” (CAZARIN, 1998, p. 53). Isso significa que a homogeneidade dá lugar à heterogeneidade a partir da contradição.

Na mesma linha de pensamento, embora com algumas especificidades, Orlandi (1990) trata a questão da heterogeneidade discursiva, a partir das relações que acontecem entre FDs distintas. Segundo esta autora, a heterogeneidade mostrada de Authier coloca em pauta o visível, que, na perspectiva da AD, corresponde ao "dizível". Parafraseando Orlandi, Cazarin enfatiza que

para a autora, o complexo das FDs, em seu conjunto, define o universo do ‘dizível’ e especifica, em suas diferenças, o limite do dizer para os sujeitos em suas diferentes posições (remissíveis a diferentes FDs). É esse jogo de FDs que remete o discurso à sua exterioridade, ou seja, à relação com o interdiscurso, com o ‘Outro’ - a relação do intradiscurso com o interdiscurso remete o dizer do sujeito ao "Outro" constitutivo (1998, p. 54).

É dessa forma que a questão da heterogeneidade interessa à AD, visto que todo o discurso mantém relação com outros discursos, a partir das determinações do interdiscurso.

Em nossa dissertação essa questão embasa o que temos chamado de atravessamento de outros discursos. Isso quer dizer que diferentes FDs – a FD do Discurso Religioso e a FD do Discurso Popular – podem conviver juntas com a FD do DP, embora esse processo seja marcado pela contradição. Dizemos que, pela apropriação dos alunos de enunciados próprios das FDs do Discurso Religioso e do Discurso Popular, é possível considerar a FD do DP altamente heterogênea.

Para melhor compreendermos esse ponto, passamos às análises dos dois blocos discursivos que configuram o atravessamento entre discursos.

2.2.1 Bloco discursivo 2: Colagem e descolagem do sujeito a FD do Discurso Religioso

Neste bloco discursivo, analisamos SDs, a partir das quais é possível observar o funcionamento da FD do Discurso Religioso (DR) nos processos que temos chamado de colagem e descolagem do sujeito. Para tanto, antes de passarmos às análises, tecemos alguns comentários sobre a configuração do Discurso Religioso, tendo como base o trabalho de Orlandi (2009). Para caracterizar o DR, esta autora trabalha com a noção de ilusão da reversibilidade – a condição do discurso – uma vez que esta é a base para a distinção entre os discursos autoritário, lúdico e polêmico. Assim é que o DR é definido como um discurso autoritário, visto que nele a reversibilidade tende a zero e, por conta disso, tem-se a ilusão de reversibilidade, ou seja,

embora o discurso autoritário seja um discurso em que a reversibilidade tende a zero, quando é zero o discurso se rompe, desfaz-se a relação, o contato, e o domínio (o escopo) do discurso fica comprometido. Daí a ilusão. E essa ilusão tem várias formas nas diferentes manifestações do discurso autoritário (ORLANDI, 2009, p. 240).

Tendo como base o trabalho de Althusser sobre a relação entre Sujeito e sujeitos, Orlandi (2009, p. 242-243) caracteriza o DR como “[...] *aquele em que fala a voz de Deus*: a voz do padre – ou do pregador, ou, em geral, de qualquer representante seu – é a voz de Deus” (grifos da autora). Assim é que a relação entre Sujeito e sujeitos pode ser explicada: “[...] Deus é o Sujeito e os homens são seus interlocutores-interpelados, os seus espelhos, os seus reflexos (não foram criados à Sua imagem?)” (ORLANDI, 2009, p. 241).

Sobre o DR, Orlandi (2009) afirma que há um desnivelamento na relação entre o locutor e o ouvinte, isso porque o locutor (Deus, o Sujeito) está no plano espiritual, enquanto o ouvinte (os homens, os sujeitos) está no plano temporal. Cabe ao primeiro instituir, ordenar, interpelar, regular, condenar e, ao segundo, responder, pedir, agradecer, desculpar-se, exortar. Nas palavras da autora,

[...] locutor e ouvinte pertencem a duas ordens de mundo totalmente diferentes e afetadas por um valor hierárquico, por uma desigualdade em sua relação: o mundo espiritual domina o temporal (ORLANDI, 2009, p. 243).

Essa assimetria é apenas uma das muitas possíveis no DR, a partir da qual muitas outras se instalam. Conforme Orlandi (2009, p. 243), “[...] a desigualdade imortalidade/mortalidade instala, para os homens, a relação vida/morte e dessa relação nasce a necessidade de salvação para a vida eterna”. Assim é que a interlocução, a partir dos lugares que ocupam locutor e ouvinte, no DR, é dada e fixada.

Com relação ao mecanismo de incorporação de vozes, Orlandi (2009, p. 244) afirma que se trata do mecanismo de mistificação, tendo em vista que “[...] em termos de discurso, é a subsunção de uma voz pela outra (estar no lugar de), sem que se mostre o mecanismo pelo qual essa voz se representa na outra”. No DR, o representante da voz de Deus não possui nenhuma autonomia para modificá-la. Esta autora (2009, p. 245) reforça que “[...] a relação do representante com a voz é regulada pelo *texto sagrado*, pela *Igreja*, pelas *cerimônias*” (grifos da autora). Há uma distância, portanto, entre a voz de Deus e a dos homens, ou seja,

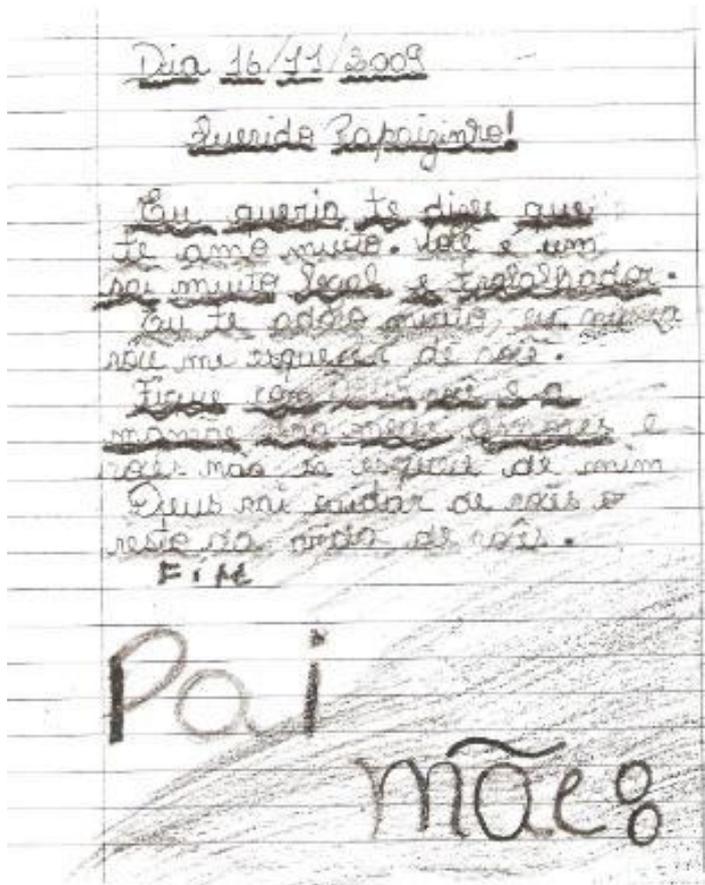
há uma separação [...] entre a significação divina e a linguagem humana, separação esta que deriva da dissimetria entre os planos. E assim se mostra e se mantém a obscuridade dessa significação, inacessível e desejada (ORLANDI, 2009, p. 245).

A voz de Deus se fala no padre, no Bispo, no Papa. Estes são, portanto, os representantes de Deus, aqueles que têm autorização para falar em nome de Deus. O representante, no DR, está no lugar de Deus, não sendo nunca Deus. Essa, de acordo com a autora, é a expressão fundamental da não-reversibilidade, o que nos remete à ilusão como condição necessária deste discurso. Assim é que o DR tende para a monossemita, tendo em vista que, havendo obscuridade, há a possibilidade de diferentes interpretações das palavras, embora os sentidos não possam ser quaisquer sentidos.

A leitura de nosso arquivo permitiu-nos observar que, não raro, o DR fazia-se presente nos textos dos alunos. Nesse sentido, temos o atravessamento de outra FD à FD do DP, embora desta não haja uma ruptura plena. Vejamos algumas SDs, a partir das quais podemos analisar e melhor compreender como a FD do DR funciona nos processos de colagem e de descolagem do sujeito, do modo como temos proposto. Estas SDs foram recortadas de cartas escritas pelos alunos em momentos distintos. As SDs 18, 19 e 20 são partes de cartas reescritas pelos alunos; já a SD 21 é parte uma carta escrita na sua primeira versão. Embora tenham sido escritas em diferentes momentos, são cartas que têm como regularidade o fato de terem como destinatários pessoas da família dos alunos.

SD18 (C28):

[...] Fique com DEUS [...]. Deus vai cuidar de vocês o resto da vida de vocês. [...]
--



SD19 (C29)

[...] eu vou te escrever que Deus te ama como você é,
querida [...]

DATA: 26/11/2009

QUERIDA CÍDELI E LUCIANE!
 PARABENS PELO SEU ANIVERSÁRIO,
 QUE DEUS ILUMINE
 VOCÊS.
 O PRESENTE MAIOR DE VOCÊS
 DUAS É TER OS SEUS PAIS
 e a sua irmã
 PAPAPITUS PELO SEUS 10 anos
 amor Amém

Abraça seus pais e
 sua irmã
 E DO SEUS
 PAI Maria e Edizete

SD21 (C1)

[...] Que Deus abençoe vocês e que ilumine os seus caminhos [...]



Nestas quatro SDs, é possível observar o que temos chamado de colagem do sujeito a FD do DR. Nelas, os sujeitos, ocupando a posição de alunos, materializam e reproduzem as vozes dos representantes de Deus, inscritos no DR. Os sujeitos, dessa forma, identificam-se à FD do DR ao ocuparem a posição de ouvintes, ou seja, não de Deus e nem de seu representante legítimo, mas de quem está a esse discurso submetido, a tais vozes assujeitados. A posição-sujeito aluno que se inscreve na FD do DR, apropria-se dos dizeres que constituem esse discurso e materializa-os, sem, no entanto, ocupar o lugar de representante de Deus. Na verdade, os sujeitos ocupam, no DR, a posição de “sujeitos”, como tem proposto Althusser, e de “ouvintes” como sugere Orlandi (2009) e não de Sujeito ou locutor (Deus).

É possível dizer que esse discurso constitui a memória discursiva desses sujeitos, o que torna possível sua materialização no fio do discurso. Esses já-ditos dispersos no interdiscurso são “tomados” pelos sujeitos e, no texto, adquirem unicidade. O sujeito tem a ilusão de que seu dizer é único. Pelos esquecimentos que lhes são constitutivos, o sujeito se esquece de que suas materializações discursivas não têm origem em si mesmo, mas são fruto de sua interpelação ideológica, no caso, ao DR.

A FD do DR é constituída por propriedades e marcas. Estas se relacionam com a organização do discurso e aquelas com a exterioridade. Assim, como explica Orlandi,

a propriedade que caracteriza o discurso religioso é a não-reversibilidade entre os planos temporal e espiritual e a consequente ilusão de reversibilidade com suas formas determinadas. Faz ainda parte dessa propriedade o fato de que a voz de Deus é que fala em seu representante (2009, p. 257).

Já as marcas dessa FD podem ser encontradas a partir da dissimetria entre os dois planos. Além da antítese – que é a forma semântica correspondente à dissimetria – há outros traços que caracterizam o próprio DR. Podemos citar: o uso do imperativo, observado na SD18 “[...] Fique com DEUS [...]”, o que denota uma forma de discurso em que há doutrinação; e uso de sintagmas cristalizados, tais como nas SDs 19, 20 e 21, respectivamente: “[...] eu vou te escrever que Deus te ama como você é, querida [...]”, “[...] QUE DEUS ILUMINE VOCÊS. [...] Anem [...]” e “[...] Que Deus abençoe vocês e que ilumine os seus caminhos [...]”. Cabe mencionar que o uso do presente do subjuntivo nas SDs 20 e 21 produz o efeito de sentido de pedido, característico do “sujeito” inscrito na FD do DR. Por fim, essas SDs fazem referência a textos bíblicos, os quais regulam a relação do representante com a voz de Deus.

Embora as SDs materializem o que temos chamado de colagem ou assujeitamento à FD do DR, é preciso mencionar que, nas condições de produção em que os textos foram produzidos, o fato de haver colagem do sujeito a esta FD, conseqüentemente, aponta para a descolagem desse mesmo sujeito a FD do DP. Ao colarem-se a FD do DR, os sujeitos subvertem a ordem legitimada pela FD do DP, mesmo que ambos os discursos sejam caracterizados como autoritários.

Além desta, outra questão se coloca (e complementa a anterior): trata-se da heterogeneidade que constitui o texto e o discurso. Para melhor compreendermos essa questão, citamos Indursky, para quem o texto pode ser pensado como

[...] um espaço discursivo, não fechado em si mesmo, pois ele estabelece relações não só com o contexto, mas também com outros textos e com outros discursos, o que nos permite afirmar que o fechamento de um texto [...] é a um só tempo simbólico e indispensável. Nesta concepção, o texto não se fecha em si mesmo, pois faz parte de sua constituição uma série de outros fatores, tais como relações

contextuais, relações textuais, relações intertextuais, e relações interdiscursivas [...]. (INDURSKY, 2006, p. 69-70).

O fato de o texto ser considerado como um espaço discursivo, não fechado em si mesmo, nos remete àquilo que, na AD, é basilar: a exterioridade que constitui qualquer materialidade discursiva. Essa exterioridade, como afirma Indursky (2006), vai além das relações co-textuais, e tem a ver com as relações que se estabelecem com outros textos, com outros discursos. O texto, como objeto não fechado em si mesmo, é heterogêneo. Essa heterogeneidade, no entanto, não pode ser confundida com o que outras teorias chamam de intertextualidade, apenas. Authier-Revuz chama a atenção para o fato de que

[...] a exterioridade está no interior do sujeito. Nesta afirmação de que, constitutivamente, no sujeito e no seu discurso está o Outro, reencontram-se as concepções do discurso, da Ideologia, e do inconsciente, que as teorias da enunciação não podem, sem riscos para a lingüística, esquecer. (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 29).

É por isso que o texto, em AD, é visto como monumento e não como documento, uma vez que sua produção é determinada tanto pelos sujeitos quanto pelo contexto sócio-histórico, ou em outras palavras, pelas condições de produção, pela exterioridade que lhe constitui.

Em nossa pesquisa, observamos que, não raro, numa mesma carta, FDs diferentes convivem, tornando o texto altamente heterogêneo. É o caso, por exemplo, de que, em uma mesma carta, temos tanto a materialização da FD do DP quanto do DR. Esse aspecto permite que melhor compreendamos o funcionamento da heterogeneidade do discurso. Cabe mencionar que, mesmo tendo se inscrito na FD do DR, a posição-sujeito aluno não se desidentifica totalmente da FD do DP. A partir daí, podemos compreender a heterogeneidade como constitutiva de uma FD pelo atravessamento de outras FDs. É o caso também do atravessamento da FD do Discurso Popular à FD do DP, caso que passamos a analisar no próximo bloco discursivo.

2.2.2 Bloco discursivo 3: Colagem e descolagem do sujeito a FD do Discurso Popular

Neste bloco discursivo, passamos a investigar como se configura a FD do Discurso Popular (DPo) nas produções escritas de nossos alunos. Tendo em vista as formulações de Orlandi (2009, p. 15) com relação à tipologia discursiva – que tem como base a relação entre a paráfrase e a polissemia – é possível dizer que o DPo configura-se como um discurso lúdico, uma vez que, diferentemente do discurso autoritário, “[...] é aquele em que seu objeto se mantém presente enquanto tal e os interlocutores se expõem a essa presença, resultando disso o que chamaríamos de polissemia aberta [...]”.

Em nossa dissertação, temos denominado de FD do DPo o conjunto de saberes populares, produzidos e materializados pelo povo, sob a forma de poemas, os quais são portadores de discursividades. Tais materialidades também podem ser caracterizados como manifestações da literatura popular. Para melhor compreendermos essa questão, citamos Lajolo (1994) que nos apresenta um dos sentidos possíveis da palavra literatura. Nas palavras da autora (1994, p. 25), “[...] cada tempo, cada grupo social tem sua resposta, sua definição para literatura”. Nesse sentido, dizer que uma dada materialização linguística é ou não literatura depende da época, do contexto sócio-histórico em que é produzida. Para Lajolo (1994, p. 15), “tudo é, não é, pode ser que seja literatura. Depende do ponto de vista, do sentido que a palavra tem para cada um, da situação na qual se discute o que é literatura”, isso porque a literatura é um objeto social e, enquanto tal, “[...] para que exista, é preciso que alguém a escreva e que outro alguém a leia. Ela só existe enquanto obra nesse intercâmbio social” (LAJOLO, 1994, p. 7). Essa autora (1994, p. 38) ainda enfatiza que “[...] é a relação que as palavras estabelecem com o contexto, com a situação de produção e leitura que instaura a natureza literária de um texto”.

Os poemas, materializados e reproduzidos nos textos dos nossos alunos, podem, no nosso ponto de vista, ser considerados como objetos literários, como manifestação da cultura popular. Além disso, constituem-se como materialização do discurso lúdico, uma vez que são polissêmicos, possuem múltiplos sentidos.

Nas cartas, tais materialidades discursivas emergem como repetição, ora empírica (reprodução), ora histórica. Em nossa dissertação, dizemos que a primeira forma de repetição corresponde à colagem e a segunda à descolagem do sujeito a FD do DPo. Observemos as seguintes SDs:

SD22 (C30):

[...] Parei para pensar o quanto você é especial.
 Mas nunca se esqueça que eu sempre vou ser
 seu amigo para sempre.
 É difícil esquecer as pessoas que morrem mas
 é ainda mais difícil esquecer as pessoas que
 mesmo vivas sabemos que a perdemos para
 Sempre!

Querida Cressi ♡

Parei para pensar o quanto você
 é especial. Mas você nunca
 se esqueça que eu sempre vou ser
 seu amigo para sempre.

É difícil esquecer as pessoas
 que morrem mas é ainda mais
 difícil esquecer as pessoas
 que mesmo vivas sabemos que
 a perdemos para

Sempre ♡

SD23 (C22):

[...]
Já não sou quem
eu fui
nem sei
quem serei

Procuro a mão
que me ensine
o carrinho
tudo em lição

Já não sou
quem eu fui
nem sei
quem serei

Qual é a razão
para tamanha urgência e tanta
opção?

Se o tempo é problema eu não
sou solução:
Sou somente o que sei através da
Emoção
[...]

Dia 09/04/09

Carta

Já mãe sei quem
 eu fui
 quem eu
 quem sei

Recebo a mãe
 que me ensina
 o caminho
 tudo em silêncio

Já mãe sei
 quem eu fui
 quem eu
 quem sei

Qual é a razão
 para tanta dor e
 tanta espere?

Se sempre é problema eu mãe

seu coração:

Sai somente o que se encontra
 do

Amigo

Querido Mãe

Mãe sei da para o que o
 pai diz. Porque mãe sei de uma
 coisa muito.

Amigo

Amigo real
 Amigo fiel. Seremos o Amigo
 até da vida

Amigo

com carinho :)

SD24 (C16):

[...] VERSO
 “Amigo não é aquele que enxuga uma
 lágrima, mas sim aquele que não as deixam
 rolar.



As três SDs foram escritas numa determinada aula e constituem-se por serem cartas reescritas pelos alunos após as intervenções avaliativas da professora. Elas têm, portanto, diferentes destinatários: a SD22, por exemplo, é recortada de uma carta escrita para a merendeira da escola; a SD23, de uma carta escrita para a mãe da aluna e a SD24, de uma crta escrita destinada à servente da escola.

Nestas três SDs é possível observar o que temos chamado de colagem do sujeito a FD do DPo. Nas cartas pessoais, é comum que o remetente materialize seu carinho pelo destinatário por meio de poeminhas, os quais são denominados pelos alunos de “versos”. É possível observar, a partir dessas materialidades, o atravessamento, não apenas da FD do DPo na FD do DP, mas também, o atravessamento de outros gêneros no gênero carta pessoal. Poemas, versos, acróstico, são introduzidos nas cartas, o que significa um cruzamento de gêneros.

Sobre o atravessamento do discurso-outro (da FD do DPo) na FD do DP, observamos que os alunos reproduzem os poemas, marcas do DPo, como eles se apresentam em suas formas originais. Trata-se de cópia ou de repetição empírica. Os sujeitos colam-se a FD do DPo, ao reproduzi-lo em suas cartas. A autoria, no entanto, tem a ver com a repetição histórica e não com exercício mnemônico. Para Orlandi, é a inscrição do dizer no repetível histórico (interdiscurso) que traz para a questão da autoria a relação com a interpretação, uma vez que “[...] o sentido que não se historiciza é ininteligível, ininterpretável, incompreensível” (2007a, p. 70).

Observamos que, na SD24, embora a aluna tenha reproduzido o poema popular que faz parte de sua memória discursiva, faz uso das aspas. Ao usá-las, produz o efeito de sentido de não ser a origem nem a “dona” do dizer, ao contrário do que ocorre nas SDs 22 e 23. Eis uma forma de heterogeneidade que constitui o texto.

Na SD24, temos o que Authier chama de heterogeneidade mostrada, uma vez que há formas que inscrevem o outro na sequência do discurso. Isso pode ser visto no discurso direto, aspas, formas de retoque ou de glosa, discurso indireto livre, ironia etc. Authier-Revuz reforça que

uma dupla designação é assim operada pelas formas de heterogeneidade mostrada: a de um lugar para um fragmento de estatuto diferente na linearidade da cadeia e a de uma alteridade a que o fragmento remete. (1990, p. 30).

A heterogeneidade mostrada pode ser marcada ou não marcada. Com relação à heterogeneidade mostrada marcada, Authier-Revuz (1990) ressalta: são formas que

[...] representam uma negociação com as formas centrífugas, de desagregação, da heterogeneidade constitutiva: elas constroem no desconhecimento desta, uma representação da enunciação, que por ser ilusória, é uma proteção necessária para que um discurso possa ser mantido (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 33).

O que caracteriza as formas marcadas da heterogeneidade mostrada como formas de desconhecimento da heterogeneidade constitutiva, de acordo com Authier-Revuz (1990, p. 33) é que elas operam sobre o modo da denegação. Isso pode melhor ser explicado da seguinte maneira:

a presença do Outro emerge no discurso, precisamente nos pontos em que se insiste em quebrar a continuidade, a homogeneidade fazendo vacilar o domínio do sujeito; voltando o peso permanente do Outro localmente designado, convertendo a ameaça do Outro – não dizível – no jogo reparador do “narcisismo das pequenas diferenças” ditas, opera-se um retorno à segurança, um reforço do domínio do sujeito (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 33).

Trata-se, na SD24, de heterogeneidade marcada e mostrada. Pelo uso das aspas, a aluna insere o outro em seu texto. Em outras palavras, podemos dizer que o outro (no caso, a FD do DPo, materializada no poema) constitui tanto o sujeito quanto seu dizer. Isso significa que tanto o sujeito quanto seu dizer são heterogêneos, ou seja, não-Um. No entanto, é preciso que o sujeito se acredite como Um – pela ilusão imaginária – assim como acredite que seu dizer é da ordem do Um. Isso se dá pela denegação¹⁴, materializada pelo uso das aspas. Na SD em questão, o sujeito tem a ilusão de ser a origem de seu dizer, mas, de fato, não o é. O poema demonstra que seu dizer é heterogêneo, que esse discurso-outro lhe constitui. Pelas aspas, podemos dizer que a aluna assume que o poema não é de sua autoria, mas compõe sua memória discursiva.

Observemos outra SD, a partir da qual é possível observar o que temos chamado de descolagem do sujeito ao discurso-outro. Esta SD foi recortada de uma carta escrita por uma aluna, destinada à sua professora, no final do ano letivo.

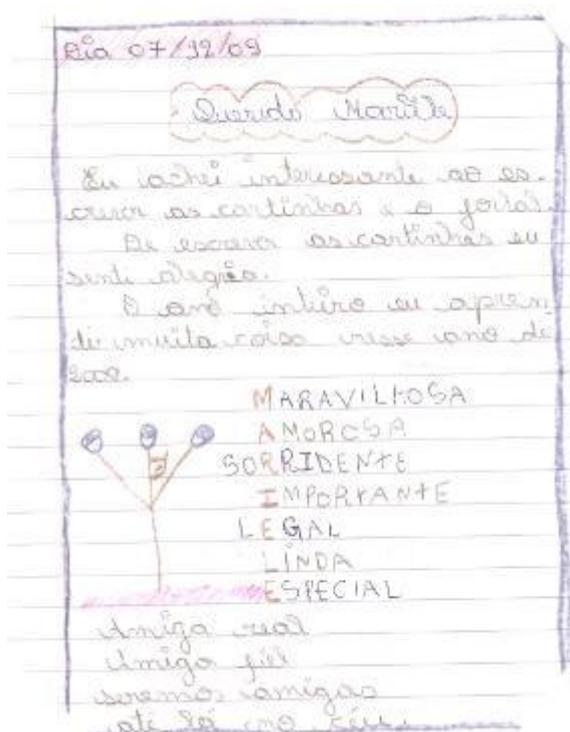
¹⁴ Authier-Revuz (1990, p. 33) explica que “o que caracteriza as formas marcadas da heterogeneidade como formas de desconhecimento da heterogeneidade constitutiva é que elas operam sobre o modo da denegação. Por uma espécie de compromisso precário que dá lugar ao heterogêneo e portanto o reconhece, mas para melhor negar sua onipresença. Elas manifestam a realidade desta onipresença precisamente nos lugares que tentam encobri-la”.

SD25 (C45):

[...]
 MARAVILHOSA
 AMOROSA
 SORRIDENTE
 IMPORTANTE
 LEGAL
 LINDA
 ESPECIAL

Amiga real
 Amiga fiel
 seremos amigas
 até lá no céu.

[...]
 Beijinho Beijão do fundo do meu
 coração.
 [...]



Nesta SD, é possível observar tanto a colagem como a descolagem do sujeito a FD do DPo. No trecho “[...] Amiga real/ Amiga fiel, seremos amigas/ até lá no céu [...]”, observamos o processo que temos chamado de colagem a esta FD, isso porque a aluna reproduz fielmente as palavras do verso que dedica a seu destinatário. No entanto, na mesma

SD, temos o processo de descolagem. No entanto, ao materializar o poema popular em sua carta, observamos o que Fiorin (2006) chama de hibridização de gêneros textuais, o que confirma que os gêneros são tipos relativamente estáveis de enunciados e, de certa forma, marcados também pela heterogeneidade.

Para melhor compreendermos como a descolagem funciona nesta SD, bem como o efeito de autoria é produzido, retomamos o trabalho de Orlandi sobre a relação entre o repetível, a memória e o interpretável. Esta autora afirma que a função autor é tocada pela história. Isso quer dizer que “[...] o autor consegue formular, no interior do formulável, e se constituir, com seu enunciado, numa história de formulações” (2007a, p. 69). Daí a relação entre a autoria e a memória, o arquivo e a interpretação, uma vez que, ao produzir um texto (organizar o intradiscorso), o sujeito se imbrica nas redes de saberes das formações discursivas e repete, tanto ao retomar já-ditos quanto ao instaurar novos sentidos a esses já-ditos. Há, portanto, uma relação entre o mesmo e o diferente: entre memória e atualidade.

Orlandi afirma que

o sujeito só se torna autor se o que ele produz for interpretável. Ele inscreve sua formulação no interdiscorso, ele historiciza seu dizer. Porque assume sua posição de autor (se representa nesse lugar), ele produz assim um evento interpretativo (2007a, p. 70).

Em nossa pesquisa, a concepção de Orlandi, embora com suas especificidades, é pertinente, na medida em que trabalha com a questão do repetível, da memória e da interpretação. O sujeito, na posição de autor, será o responsável pela organização do dizer e esta organização tem a ver com as filiações do sujeito às formações discursivas, ao interdiscorso, à memória. Produzir um texto – escritura – implica gestos de interpretação, leituras, interpelação ideológica que se dão inconscientemente. Orlandi (2007a, p. 74) nos explica que “[...] a posição-autor se faz na relação com a constituição de um lugar de interpretação definida pela relação com o Outro (o interdiscorso) e o outro (interlocutor)”.

Embora tenhamos presente que essa estrutura utilizada pela aluna seja uma materialização do interdiscorso pelo acróstico – que é bastante conhecido pelos alunos – podemos dizer que, a partir desta materialização há um atravessamento da FD do DPo na FD do DP, isso porque, ao materializar o acróstico – que constitui a FD do DPo – a posição-sujeito aluno não deixa de se inscrever na FD do DP. Além disso, mais uma vez estamos

diante da hibridização dos gêneros textuais, pelo cruzamento do gênero acróstico no gênero carta.

Pelo acróstico, podemos dizer que há descolagem, na SD25, especificamente no trecho “[...] MARAVILHOSA/ AMOROSA/ SORRIDENTE/ IMPORTANTE/ LEGAL/ LINDA/ ESPECIAL [...]”. Isso porque, nessa passagem, a aluna rompe tanto com o estabilizado pelo DPo quanto com o DP, deixando de meramente produzi-los. Há uma repetição histórica, que torna sua escrita interpretável, pois ao construir um acróstico a partir do nome do destinatário, a posição-sujeito aluno singulariza-se e historiciza seu dizer. Há uma relação entre o mesmo e o diferente, entre a paráfrase e a polissemia, uma vez que a posição-sujeito aluno toma do já-dito palavras que já têm determinados sentidos, mas, ao produzir o efeito de novidade – e de unicidade (como se seu dizer fosse único), essas palavras são re-significadas. No caso, o acróstico é da ordem do interdiscurso, mas, da forma como foi produzido, tornou-se singular. O autor, então, é constituído pela possibilidade de um gesto de interpretação; fica, portanto, determinado a:

a) de um lado, pelo fato de que não pode dizer coisas que não têm sentido (a sua relação com o Outro, a memória do dizer) e b) deve dizer coisas que tenham sentido para um interlocutor determinado (o outro, seja ele efetivo ou virtual). Desse modo a historicidade se atualiza na função-autor através da interpretação (ORLANDI, 2007a, p. 75).

De modo geral, podemos dizer que, tendo em vista as materialidades que analisamos, ao mesmo tempo em que se cola à FD do DP, o sujeito cola-se à FD do DPo. Essa dupla colagem que, de certa forma, permite-nos falar de singularização do sujeito, também pode ser vista como a materialização da heterogeneidade do discurso, pela imbricação das duas FDs. Novamente, estamos diante do ritual sem falhas de que trata Pêcheux (1995), isso porque, pela falha, pelo equívoco, o sujeito se mostra ao mesmo tempo em que abre espaço para a polissemia. Mesmo inscritos na FD do DP, os sujeitos, na posição de alunos, buscam driblar os sentidos por este discurso legitimados, mesmo que disso não tenham consciência, através de sua inscrição também na FD do DPo.

Essa reflexão nos remete à questão da heterogeneidade, neste sub-bloco abordada. A partir das análises, foi possível observar que o texto, de fato, é constituído pela heterogeneidade, visto que, numa mesma carta, aparecem marcas, por exemplo, tanto da FD do DP como da FD do DPo.

Para finalizar esse capítulo, ressaltamos que as análises, tanto deste quanto dos demais sub-blocos discursivos, serão contempladas nas nossas considerações finais, uma vez que, a partir delas observamos se as questões por nós propostas para essa dissertação confirmam-se ou não.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O texto... o que dizer sobre essa materialidade sedutora sem início nem fim? São várias as teorias linguísticas que o tomam como objeto de estudo; que o exploram, que o dissecam. Trata-se de diferentes enfoques sobre aquilo que, de uma forma ou de outra, revela o sujeito, sua língua, suas concepções de mundo. Eis a necessidade, portanto, de situarmo-nos em nossa empreitada; posicionarmo-nos diante dessa peça de linguagem que há muito tem despertado o fascínio dos estudiosos da linguagem, porque estudar o texto implica, por sua vez, estudar a língua, o sujeito, o mundo.

O fato de ocuparmos o lugar de professoras de Língua Portuguesa e, no contexto escolar, trabalharmos com produções textuais diariamente, conduziu-nos ao estudo da autoria. Daí nossa “opção” – duplamente afetada – pela Análise de Discurso e pela Psicanálise lacaniana. A autoria está intimamente relacionada com o texto e com a sua produção; com o discurso e com o sujeito; com os processos de leitura e de escritura. E é a partir da articulação entre tais teorias – sem reduzi-las ou justapô-las – que podemos falar em sujeito interpelado pela ideologia e pelo inconsciente, em língua como estrutura e acontecimento e em texto como materialização de discursos, gestos de interpretação.

Assim, estudar a autoria, tendo como base a AD e a psicanálise, implica que pensemos em sujeitos que, ao assumirem a função de autores, produzem efeitos de fechamento em seus textos. A materialidade discursiva remete-se sempre para uma memória e aponta para uma possível atualidade, por isso falamos em efeito de fechamento, dada a incompletude do sujeito e do discurso. Dessa maneira, o fechamento é da ordem do simbólico; trata-se de um “efeito”, ilusão necessária de completude, de unidade. É nesse sentido que buscamos produzir um “fecho” para esta dissertação, embora saibamos que outros olhares podem ser lançados sobre a questão da autoria.

A fim de sintetizar as análises empreendidas, reiteramos que nosso objetivo para este trabalho foi de estudar a autoria em produções textuais de alunos da 5ª série do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal de ensino de Getúlio Vargas, à luz da Análise do Discurso e da Psicanálise lacaniana.

Tendo presente nosso *corpus* – cartas pessoais escritas pelos alunos – buscamos, ao longo deste estudo, responder as seguintes questões norteadoras: a) poderíamos falar de autoria tendo presente a colagem e a descolagem do sujeito ao discurso-outro? b) o aluno, no processo de colagem e/ou descolagem ao discurso-outro, estaria assumindo a função de autoria? c) a descolagem do discurso-outro, por si só, garantiria a produção do efeito de autoria? d) que fatores determinam a produção do efeito de autoria? e) no processo de escritura do texto, a resistência pode ser considerada uma forma de assunção da autoria? f) qual é o processo que nos permite dizer que o aluno instaurou sua singularidade no texto? É com relação a essas questões que procuramos, nestas considerações finais, tecer um efeito de fechamento para a nossa dissertação.

Destacamos que, para responder a tais questões, traçamos, num primeiro momento, um percurso teórico, de acordo com o qual nos desafiamos a construir uma metodologia capaz de sustentar nossas análises. A articulação entre os pressupostos discursivos e os conceitos de alienação e de separação da Psicanálise lacaniana possibilitou-nos tratar a autoria como um processo que envolve a colagem e/ou a descolagem do sujeito ao discurso-outro. Isso porque, em sua constituição, o sujeito precisa alienar-se ao outro para dele se separar e, dessa forma, instaurar sua singularidade.

Não é possível falar de alienação e de separação, ou de colagem e de descolagem sem que façamos referência ao outro. Em nossa dissertação, trabalhamos com a noção de discurso-outro. Este se configurou de acordo com o *corpus* de análise. Foi a partir das materialidades discursivas que encontramos uma definição para discurso-outro. O entendemos como a presença da alteridade no fio do discurso, as relações estabelecidas com o interdiscurso (a memória discursiva que sustenta os dizeres), com a ideologia e com o inconsciente. Assim, o sujeito, na medida em que assume a função de autor, materializa discursos, de modo a tornar uno (no texto, no intradiscurso) o que estava disperso (no interdiscurso). Podemos dizer, então, que a materialidade é perpassada pelo discurso-outro, tornando o texto e, conseqüentemente, o discurso, heterogêneo. É possível, tendo em mãos uma peça de linguagem, alcançar o nível discursivo (observar com quais formações discursivas o sujeito se identifica, se contra-identifica ou se desidentifica). Pelas marcas deixadas no fio do discurso, podemos identificar esse discurso-outro.

A autoria, por outro lado, está relacionada com os processos de leitura e de escritura que, por sua vez, constituem-se como gestos de interpretação do sujeito que constrói, desconstrói e reconstrói textos. Isso é possível pela alienação e separação (colagem e/ou descolagem) ao campo do outro.

Foi a partir de nosso *corpus* que construímos um dispositivo de interpretação coerente com nossos objetivos. O trabalho com o recorte, por nós denominado de “Colagem e/ou descolagem do sujeito ao discurso-outro”, permitiu-nos observar, nos textos dos alunos, marcas de sua inscrição em determinados discursos-outros: tanto as de sua inscrição na FD do Discurso Pedagógico, como as marcas do atravessamento de outras FDs – a do Discurso Religioso e a do Discurso Popular.

Num primeiro momento, analisamos, em um bloco discursivo, a colagem e/ou a descolagem do sujeito à FD do DP, dada sua recorrência nas materialidades em análise. Observamos que a FD do DP caracterizava-se por entrever, em sua constituição, marcas do que denominamos de estrutura formal do gênero carta, apontamentos da professora e discurso escolar.

Sobre o primeiro sub-bloco, colagem e/ou descolagem do sujeito à estrutura formal do gênero carta, destacamos que, em seus textos, os alunos podem colar-se e/ou descolar-se ao gênero textual estudado em sala de aula. O sujeito cola-se a determinadas características do gênero, no caso, da carta pessoal: materializa a data, as saudações inicial e final, a assinatura. No entanto, ao mesmo tempo, pode materializar nas cartas, características de outros gêneros. Trata-se, por exemplo, da recorrência da estrutura do e-mail nas cartas dos alunos. É nesse sentido que o gênero textual pode ser conceituado como um tipo relativamente estável de enunciados (BAKHTIN, 2003) e o texto como uma peça heterogênea. A colagem à estrutura do gênero não significa simplesmente reprodução, assim como a descolagem não tem a ver apenas com originalidade. Trata-se de um movimento – colar-se e descolar-se – a partir do qual o sujeito pode ou não, instaurar sua singularidade.

No segundo sub-bloco, por nós denominado “Apontamentos da professora”, analisamos a colagem e/ou a descolagem do sujeito em cartas reescritas, tendo em vista os apontamentos feitos pela professora quando da avaliação dos textos em sua primeira versão escrita. Observamos que o sujeito, na posição de aluno, pode colar-se a tais apontamentos ou instaurar sua resistência com relação a eles. Vale ressaltar que a posição-sujeito professora também está inscrita na FD do DP e que, por conta disso, deparamo-nos com a questão da contradição, inerente à instituição escolar e aos papéis tanto do aluno quanto e, sobretudo, do professor. Este tem como uma de suas funções o ensinar; para tanto, precisa fazer margem ao processo de aprendizagem dos alunos. Isso significa que uma de suas tarefas também é a de intervir. Trata-se do *Não do Pai* de que trata a psicanálise. No entanto, ao mesmo tempo em que precisa intervir, o professor não pode inibir a assunção da autoria, abafando as múltiplas vozes que ressoam nos textos dos alunos. Embora o DP caracterize-se por ser um discurso

autoritário – que não abre espaço para a polissemia – isso não significa que ele seja isento da contradição e de que o professor não possa criar um ambiente com espaço para alteridade, no caso, para que o aluno possa assumir a função-autor, sem que seus dizeres sejam interditados.

Com relação ao terceiro sub-bloco que caracteriza a FD do DP, analisamos a materialização do discurso escolar nas cartas pessoais dos alunos. Nesse ponto, nos foi possível observar o funcionamento das formações imaginárias, tendo presente o contexto escolar: a partir da colagem aos dizeres que circulam no ambiente escolar, vimos configurar-se o imaginário de aluno e o de professor. Sobre essa questão, Cazarin e Rasia (2008) explicam que, ao textualizar, o sujeito, na posição de autor, materializa saberes da posição-sujeito em que se inscreve. No caso em questão, temos a posição-sujeito aluno que deixa, em seus textos, marcas da projeção imaginária que faz de si (do aluno), do outro (do professor, do diretor, da merendeira, dos possíveis interlocutores, bem como do outro como discurso) e do lugar social no qual se inscreve (a escola, a família).

Verificamos, pelas análises das SDs, aquilo que Pêcheux (1995) denomina de desdobramento da forma-sujeito nas três modalidades: a identificação, a contra-identificação e a desidentificação. No caso, observamos que, ao mesmo tempo em que podem identificar-se com o DE, os sujeitos podem com ele se contra-identificar. Trata-se da heterogeneidade que constitui também a forma-sujeito do discurso, visto que, mesmo sem romper com a FD do DP, o sujeito pode se inscrever em outras FDs.

Pelo atravessamento dessas outras FDs, observamos que a FD do Discurso Pedagógico não é homogênea, pois é marcada pela heterogeneidade. Dessa forma, compreendemos porque o texto, em AD, é considerado como monumento e não documento, assim como sedimentamos a ideia de que o sujeito é duplamente interpelado (pela ideologia e pelo inconsciente), e o sentido é opaco e não transparente. Assim são constituídos porque se relacionam com a história, porque não são fechados em si mesmos.

A partir daí, analisamos o funcionamento de outros discursos, de outras FDs nos textos dos alunos. Trata-se da heterogeneidade que constitui o discurso e que pode ser marcada e mostrada no texto. Em nosso segundo bloco discursivo, analisamos o atravessamento de outras FDs na FD do DP, a saber: da FD do DR e da FD do DPo.

Em nossas análises, observamos que, ao colar-se aos saberes da FD do DR, mesmo sem romper totalmente com os saberes da FD do DP, a posição-sujeito aluno acaba imprimindo, em seus textos, marcas da heterogeneidade que constitui o discurso. É possível dizer que os saberes da FD do DR configuram-se como uma memória que se atualiza nos

textos. Assim, a colagem à FD do DR aponta, de certa forma, para a descolagem do sujeito da FD do DP.

Além da FD do DR, a posição-sujeito aluno também se inscreve na FD do DPo. Este discurso, diferentemente do DP e do DR, configura-se como lúdico, aberto para a polissemia. Embora algumas SDs revelem que, ao se colar, o sujeito apenas reproduz os dizeres e saberes da FD do DPo, em outras, ao contrário, observamos uma forma de o sujeito se singularizar, mesmo que da FD do DP não tenha se desidentificado. Isso significa que, ainda que não tenha se descolado plenamente da FD do DP, o sujeito, na posição de aluno, pelo atravessamento da FD do DPo, dribla os sentidos legitimados da FD do DP e instaura sua singularidade. Trata-se de uma das possíveis maneiras de o sujeito se mostrar, na medida em que atualiza uma memória.

Tendo em vista as análises empreendidas, cabe ressaltar que o modo como sujeito e sentido são concebidos pela AD possibilitou-nos a articulação com a psicanálise lacaniana. Desta, tomamos as metáfora constitutivas do sujeito – a alienação e separação – a fim de melhor compreendermos os processos de colagem e de descolagem do sujeito ao discurso-outro e sua relação com a questão da autoria. Observamos, dessa maneira, que o sujeito pode colar-se ao discurso-outro, ao mesmo tempo em que pode dele se descolar, de modo a instaurar sua singularidade. Esta questão está vinculada ao que Orlandi (2007b) trata como trabalho com o repetível. Para que o dizer e a escrita façam sentido, é necessário que já tenham sido dito antes. Ocorre que, se o sujeito apenas se cola ao discurso-outro, fica no que Orlandi denomina de repetição empírica ou cópia. Para que se torne singular, essa repetição deve ser histórica. Em nossa dissertação, referimos a repetição histórica como descolagem do sujeito ao discurso-outro.

Na escritura, a partir dos gestos de interpretação e dos processos de desconstrução e construção, o sujeito, pela função-autor, torna uno no fio do discurso o que estava disperso no interdiscurso. Essa aparente unicidade, pela AD chamada de efeito de fechamento, revela ao analista que o texto, antes de ser um objeto fechado em si mesmo, é aberto e heterogêneo. Assim é que o texto é visto como monumento e não documento, uma vez que está relacionado com a história, tanto a social como a particular do sujeito.

A autoria, dessa forma, implica ambos os processos, tanto a colagem como a descolagem. Se para a psicanálise a alienação e a separação ocorrem separadamente, em nosso trabalho, observamos que, discursivamente, colagem e descolagem ocorrem concomitantemente. Em outras palavras, o sujeito cola-se ao discurso-outro – seja ele o DP, o DR ou o DPo. No entanto, sempre procura formas de se mostrar, de se singularizar, e isso se

dá pela descolagem – quando o sujeito rompe com o estabilizado de uma dada FD na qual se inscreve; quando se contra-identifica com os saberes dessa FD; quando resiste a tais saberes; quando produz novos efeitos de sentido.

Como professoras que somos, podemos dizer que o estudo da autoria, tendo como foco o âmbito escolar, ganha um significado todo especial. Nossa prática pedagógica é determinada por escolhas; estas, por sua vez, não são aleatórias, mas fruto da dupla interpelação do sujeito, pelo inconsciente e pela ideologia. Desse modo, nossa escolha pela autoria, tendo como base a articulação entre a AD e a Psicanálise lacaniana, é reveladora do modo como encaramos o ensino de língua (a língua, o discurso) e a questão da produção textual em sala de aula. Sobretudo, tal escolha revela um pouco (talvez muito) de nós mesmos, como sujeitos efeitos da linguagem que somos: nossa identificação a dadas FDs, nossa colagem e/ou descolagem a determinados discursos-outros, nossa incompletude.

Levando em conta a incompletude do sujeito, do discurso, que faz da língua um ritual com falhas, como efeito de fechamento para esta dissertação, reiteramos que, embora sejamos “responsáveis” pelos efeitos de sentido aqui produzidos; que tenhamos procurado ousar a revoltar e pensar por nós próprios, como defende Pêcheux (1995), temos presente que, a partir de novos gestos de interpretação, outros sentidos sempre são possíveis.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado. In: ZIZEK, S. *Um mapa da ideologia*. RJ: Contraponto, 1996.

AUTHIER-REVUZ. Heterogeneidade(s) Enunciativa(s). In: *Cadernos de Estudos Linguísticos* (19): 25-41, Campinas, UNICAMP, IEL, jul-dez, 1990.

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

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BENVENISTE, E. *Problemas de Linguística Geral*. 5ª ed. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2005.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRÉAL, M. *Ensaio de Semântica: ciência das significações*. São Paulo: EDUC, 1992.

CAZARIN, E. A. *Heterogeneidade discursiva: relações e efeitos de sentido instaurados pela inserção do discurso-outro no discurso político de L. I. Lula da Silva*. Ijuí, RS: Editora da UNIJUI, 1998. Série Dissertações de Mestrado.

_____. *Identificação e representação política: uma análise do discurso de Lula (1978 – 1998)*. Porto Alegre: UFRGS, 2004. Tese de Doutorado.

_____. Língua, Leitura e Interpretação. In: CAZARIN, E. A., RASIA, G. S. (Org.) *Ensino e aprendizagem de línguas*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

CAZARIN, E. A., RASIA, G. S. Gestos de Leitura - *Escritura em uma Perspectiva Discursiva*. Lubelskie Materialy Neofilologiczne, v. 32, p. 148 - 161, 2008.

CAVALCANTI, L.B.P. A estrutura do psiquismo. In: *Memória da psicanálise 7: Jacques Lacan – a lógica do sujeito*. 2ª ed. Duetto.

CESAROTTO, O. A. O discurso lacaniano. In: *Memória da psicanálise 7: Jacques Lacan – a lógica do sujeito*. 2ª ed. Duetto.

CHAUÍ, M. *Convite à filosofia*. 6ª ed. São Paulo: Ática, 1995.

CORACINI, M. J. F. A produção textual em sala de aula e a identidade do autor. In: _____. *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas, São Paulo: Pontes, 1999.

_____. *A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2007.

DE LA TAILLE, Y. Autoridade na escola. In: AQUINO, J. G. (org.) *Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus Editorial, 1999.

FERREIRA, M. C. L. Saussure, Chomsky, Pêcheux: a metáfora geométrica do dentro/fora da língua. In: *Linguagem e Ensino*, vol. 2, n. 1, 1999.

_____. *Da ambiguidade ao equívoco: a resistência da língua nos limites da sintaxe e do discurso*. Porto Alegre: Editora Universidade, 2000.

_____. O quadro atual da Análise de Discurso no Brasil. In: *Espaços da Linguagem*. Letras n. 27, jul/dez 2003, PPGL – UFSM.

_____. Linguagem, Ideologia e Psicanálise. In: *Estudos da Língua(gem)*. Vitória da Conquista, n. 1, p. 69 – 75, junho/2005.

_____. A língua da análise de discurso: esse estranho objeto de desejo. In: INDURSKY, F. e FERREIRA, M. C. L. (orgs.) *Michel Pêcheux e a análise do discurso: uma relação de nunca acabar*. São Carlos: Claraluz, 2007.

FINK, B. *O sujeito lacaniano: entre a linguagem e o gozo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

FIORIN, J. L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

_____. *O que é um autor?* 4ª ed. Veja, 2002.

_____. *A ordem do discurso*. 17ª ed. SP: Loyola, 2008.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Disciplina na escola: autoridade versus autoritarismo*. São Paulo: EPU, 1989.

FURLANI, L. M. T. *Autoridade do professor: meta, mito ou nada disso?* 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GADET, F.; PÊCHEUX, M. *A língua inatingível*. Campinas, São Paulo: Pontes, 2004.

GALLO, S. *Discurso da escrita e ensino*. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 1992.

_____. *Autoria: questão enunciativa ou discursiva?* *Revista Linguagem em (Dis)curso*. Vol. 1. Nº 2, jan/jun, 2001.

_____. *Como o texto se produz: uma perspectiva discursiva*. Blumenau: Nova Letra, 2008.

GERALDI, J. W. (Org.) *O texto na sala de aula*. 3ª ed. São Paulo: Ática, 2004.

GREGOLIN, M. R. *Foucault e Pêcheux na análise do discurso: diálogos e duelos*. 2ª ed. São Carlos, São Paulo: Editora Claraluz, 2006.

GRIGOLETTO, E. *Do lugar discursivo à posição-sujeito: os movimentos do sujeito-jornalista no discurso de divulgação científica*. In: MITTMANN, S.; GRIGOLETTO, E., CAZARIN, E. A. (Orgs.) *Práticas discursivas e identitárias: sujeito e língua*. Porto Alegre: Nova Prova, 2008.

INDURSKY, F. O sujeito e as feridas narcísicas dos linguistas. In: *Gragoatá*, nº 5, Niterói, Rio de Janeiro: 1998.

_____. A fragmentação do sujeito em análise do discurso. In: _____. *Discurso, memória, identidade*. Porto Alegre: Editora Sagra Luzzatto, 2000.

_____. Da heterogeneidade do discurso à heterogeneidade do texto e suas implicações no processo de leitura. In: ERNST-PEREIRA, A.; FUNCK, S. B. (orgs.) *A leitura e a escrita como práticas discursivas*. Pelotas: EDUCAT, 2001.

_____. O texto nos estudos da linguagem: especificidades e limites. In: ORLANDI, Eni. (Org.) *Introdução às ciências da linguagem: discurso e textualidade*. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2006.

_____. Unicidade, desdobramento, fragmentação: a trajetória da noção de sujeito em Análise do Discurso. In: MITTMANN, S.; GRIGOLETTO, E., CAZARIN, E. A. (Orgs.) *Práticas discursivas e identitárias: sujeito e língua*. Porto Alegre: Nova Prova, 2008.

LACAN, J. *Escritos*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1978.

_____. *O Seminário, livro 17: o avesso da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1992.

_____. *O Seminário, livro 18: de um discurso que não fosse semblante*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

LAGAZZI-RODRIGUES, S. Texto e autoria. In: ORLANDI, Eni. (Org.) *Introdução às ciências da linguagem: discurso e textualidade*. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2006.

LAJOLO, M. *O que é literatura?* São Paulo: Brasiliense, 1994.

LEITE, N. *Psicanálise e análise do discurso: o acontecimento na estrutura*. Rio de Janeiro: Campo Matemático, 1994.

MIRANDA, J. A. B.; CASCAIS, A. F. A lição de Foucault. In: FOUCAULT, M. *O que é um autor?* 4ª ed. Veja, 2002.

MITTMANN, S.; GRIGOLETTO, E., CAZARIN, E. A. (Orgs.) *Práticas discursivas e identitárias: sujeito e língua*. Porto Alegre: Nova Prova, 2008.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.

NEGRÃO, E.; SCHER, A. VIOTTI, E. A competência lingüística. In: FIORIN, J. L. *Introdução à linguística – Objetos Teóricos*. 5ª ed. São Paulo: Contexto, 2007,

OLIVEIRA, C. L. M. V. Lacan, o provedor. In: *Memória da psicanálise 7: Jacques Lacan – a lógica do sujeito*. 2ª ed. Duetto.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. Segmentar ou recortar? *Série Estudos* (10): 9-26, Faculdades Integradas de Uberaba, 1984.

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

_____. Identidade linguística escolar. In: SIGNORINI, I. (Org.) *Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1998.

_____. *O que é linguística?* São Paulo: Brasiliense, 1999.

_____. (org.) *Introdução às ciências da linguagem – Discurso e textualidade*. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2006a.

_____. À flor da pele: indivíduo e sociedade. In: MARIANI, B. *A escrita e os escritos: reflexões em análise do discurso e psicanálise*. São Carlos: Claraluz, 2006b.

_____. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. 5ª ed. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2007a.

_____. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. 7ª ed. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2007b.

_____. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 5ª ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 2009.

ORLANDI, E.; GUIMARÃES, E.; TARALLO, F. *Vozes e Contrastes: Discurso na cidade e no campo*. São Paulo: Cortez, 1989.

PÊCHEUX, M. Remontemos de Foucault a Spinoza. In: MALDIDIER, D. *L'inquiétude du discours*. Paris: Cendres, 1990b.

_____. A análise automática do discurso. In: GADET, F. e HAK, T. (Orgs.) *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 1993.

_____. *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. 2ª ed. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 1995.

_____. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. 2ª ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 1997.

_____. Sobre a (des)construção das teorias lingüísticas. In: *Cadernos de tradução*. 2ª ed, nº 4. Porto Alegre: Instituto de Letras/UFRGS, out. 1998a.

_____. Sobre os contextos epistemológicos da análise de discurso. In: *Cadernos de tradução*. 2ª ed, nº 1. Porto Alegre: Instituto de Letras/UFRGS, nov. 1998b.

PÊCHEUX, M.; FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso: atualizações e perspectivas. In: GADET, F. e HAK, T. (Orgs.) *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 1993.

PETTER, M. Linguagem, língua, linguística. In: FIORIN, J. L. *Introdução à linguística – Objetos Teóricos*. 5ª ed. São Paulo: Contexto, 2007,

PIETROFORTE, A. V. A língua como objeto da Linguística. In: FIORIN, J. L. *Introdução à linguística – Objetos Teóricos*. 5ª ed. São Paulo: Contexto, 2007,

RICKES, S. M. A escritura como cicatriz. In: *Educação e Realidade*. 27(1): 51-71 Jan/Jun 2002.

RIOLFI, C. R. Equívoco e singularidade: subjetividade na fala de uma criança. In: LIMA, Regina Célia de C. P. (Org.). *Leitura: múltiplos olhares*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras; São João da Boa Vista, SP: Unifeob, 2005.

ROMÃO, L. M. S. (org.) *Era uma vez uma outra história: leitura e interpretação na sala de aula*. SP: DCL, 2006.

SAUSSURE, F. *Curso de linguística geral*. 6ª ed. São Paulo: Cultrix, 1973.

SERCOVICH, A. *El discurso, el psiquismo y el registro imaginario*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Versión, 1977.

TFOUNI, L. V. *Letramento e alfabetização*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. A autoria e contenção da deriva. In: _____ (Org.) *Múltiplas faces da autoria*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2008.

ANEXOS

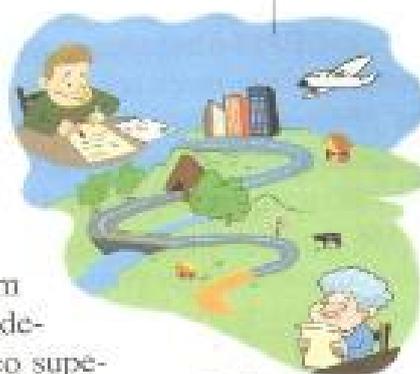
ANEXO A – Texto trabalhado em sala de aula. TORRUCO, Juliana. Saudades de escrever. In: SOARES, Magda. *Português: uma proposta para o letramento: ensino fundamental*. São Paulo: Moderna, 1999.



Saudades de escrever

Juliana Tortuoco

Apesar da concorrência (*internet, celular*), a carta continua firme e forte. Basta uma folha de papel, selo, caneta e envelope para que uma pessoa do Rio Grande do Norte, por exemplo, fique por dentro das fofocas registradas por um amigo em São Paulo, dois dias depois. “Adoro receber cartas, fico superansiosa para descobrir o que está escrito”, conta Lívia Maria, de 9 anos. Mas ela admite que faz tempo que não escreve nenhuma cartinha. “As últimas foram para a Angélica e para um dos programas do Gugu.”



Apresentadores de programas de auditório na TV 

Isabela, de 9 anos, lembra que, quando morava em Curitiba, no Paraná, trocava correspondência com sua amiga Raquel, que vive em Belo Horizonte, Minas Gerais. “Eu ficava sabendo das novidades e não gastava dinheiro com telefonemas.” Já Amanda, de 10 anos, também gosta de receber cartinhas, mas prefere enviar e-mails. “Atualmente estou conversando com meu primo que está nos Estados Unidos via computador, já que a mensagem chega mais rápido e não pago interurbano.”

ANEXO B – Texto trabalhado em sala de aula. Estadinho São Paulo. O Estado de São Paulo, 25 de julho de 1998, p. 5. In: SOARES, Magda. *Português: uma proposta para o letramento: ensino fundamental*. São Paulo: Moderna, 1999.

O caminho da carta

Os Correios trabalham praticamente 24 horas por dia para garantir a entrega das correspondências de milhares de pessoas. A triagem (separação das cartas pelo CEP) é o trabalho mais importante e começa por volta das 21 horas. Dependendo da quantidade de encomendas, o trabalho termina às 5 horas. O **CEP** é fundamental para que a carta chegue no lugar certo. Os funcionários da triagem prepararam as sacolas dos carteiros, que pesam de 9 a 10 quilos, além de encaminhar os malo-

PRAZOS

- ✉ No Brasil: a carta demora de um a três dias depois da postagem para chegar ao destino.
- ✉ Para o exterior: de oito a dez dias.

tes que vão partir de caminhão, moto, avião ou navio. De manhã, por volta das 10 horas, os carteiros já estão nas ruas entregando as cartinhas.

Estadinho, São Paulo, O Estado de S. Paulo, 25 julho 1998, p. 5. (Suplemento infantil).

ANEXO C – Texto trabalhado em sala de aula. BJÖRNBERG, Tagea. Carta a Monteiro Lobato. In: SOARES, Magda. *Português: uma proposta para o letramento: ensino fundamental*. São Paulo: Moderna, 1999.



Coqueiros
20 - 3 - 1936

Prezado senhor Monteiro Lobato

Agradeço imensamente a sua carta que muito me alegrou.

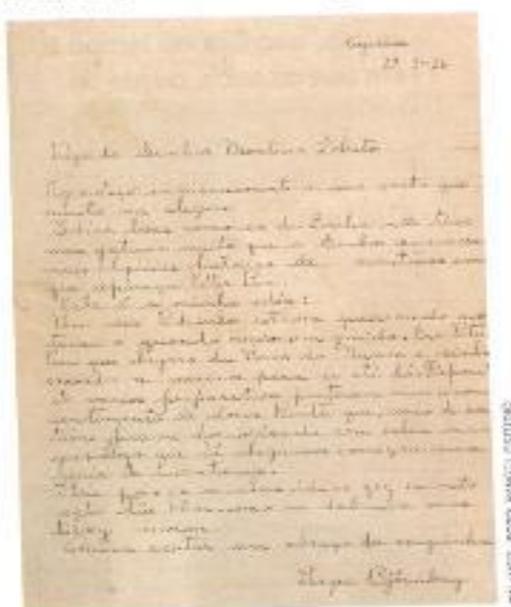
Idéias boas como as da Emilia não tive, mas gostaria muito que o senhor escrevesse mais algumas histórias de aventuras em que apareça Peter Pan.

Esta é a minha idéia:

Um dia, Pedrinho estava passeando no terreiro quando ouviu um zunido. Era Peter Pan que chegara da Terra do Nunca e vinha convidar os meninos para ir até lá. Depois de vários preparativos, partiram sem o consentimento de dona Benta que, como de costume, ficava horrorizada com essas viagens. Logo que lá chegaram começou uma série de aventuras. Eis, pois, as minhas idéias, que eu não acho tão boas como as da Emilia, mas talvez sirvam.

Queira aceitar um abraço da amiguinha

Tagea Björnberg



ANEXO D – Texto trabalhado em sala de aula. BERQUÓ, João Eduardo. Carta a Monteiro Lobato. In: SOARES, Magda. *Português: uma proposta para o letramento: ensino fundamental*. São Paulo: Moderna, 1999.

Curitiba, 25 – 5 – 1936

Senhor Monteiro Lobato

Eu fiz 8 anos no dia 21 de janeiro.

Já sei ler e gosto muito de ler os seus livros. O que mais me impressionou foi o que o senhor escreveu sobre o pó mágico de pirilimpim. Pedia para me mandar um pouco desse pó. Peço responder ao seu grande admirador.

João Eduardo Berquó



ANEXO E – Cartas dos alunos. Produção textual realizada em 09 de novembro de 2009.

C1

Querida dinda

Eu estou feliz que sei
terho uma promessa
que se chama Manuêlis.
Que Deus abençoe vocês
e que ilumine os seus com
o seu Madrinho, eu gosto
muito de você.

Estou com saudade
de vocês. Quando eu
estiver na sua casa eu
quero ir brincar com
o Manuêlis. eu estou
com saudade da Pa-
trícia e de todos
os outros.

BEIJO
DA



①

Querida

Beijo que você já proque-
diu muito na escrita.
Está escrevendo com o
forçãe!

Cuide apenas a pontua-
ção e o uso das letras
maiúsculas e minúsculas.

Continue escrevendo!

C2

Querido Da

Sara, Lete

NETE

Você é uma mãe poderosa
muito legal. eu gosto muito
de você, você é um amigo,
que eu achei perdido na escola.
Bom mim, você é que nem
um mal, você é um pouco
desatencioso para mim.

VERSO

Amigo não é aquele ^{que}
que entrega um o outro,
mas sim aquele que não os
deixa ir para

Quando estiver atendida
e algo te dar seu rosto mas
se assusta porque sei muito
sua vida que de longe em
seu silêncio

Quando estiver triste
pense em mim, mas seu o
alguém mas seu melhor, quando

Se um dia se sentir triste
sabe que no seu peito alguém
que te quer (eu) e no peito alguém
que te ama
Eu

Um grande abraço de seu
amigo

Seu texto ficou muito
bonito. Apenas cuide a pontua-
ção para que quem lê
possa entender melhor suas
ideias

Continue escrevendo

C4



Você pode ampliar seu
tente, sentir mais coisas,
por que você está bem, etc.
Também cuide a organi-
zação da folha, a escrita
na linha, o respeito a
margem.
Sei que pode melhorar!

C5

Dia 09 de novembro de 2009.

Querido Estefani

Gosto muito de você.

Tau

de

Adaxo

VERSO

Gosto porque gosto
gosto porque usim
gosto porque gosto que
você gosto de mim.

Com carinho

Dia 09 de novembro de 2009



Sai que este texto não é
meu. Por favor, gostaria de
ler algo que você tenha
escrito.

Confio na sua capacidade

C6

Getúlio Vargas, 09 de novembro de
2009

Querida Mãezinha!

Tu te amo do fundo do meu coração. Tu te amo e te quero como você é. Tu me amas e te quero como eu sou. Essa Mãe, você é uma margarita? Mãezinha, você é uma rosa dos campos e eu sou te quero que Deus te amo como você é, querida. Mãe, eu te escrevo um versô:

	Mãe	
VC é 10		100 querer
VC é 100		20 ver
VC é 1000		100 pensar
VC é 10 mil vezes de		20 dar um
Brasil		BJ sem razão
	☺	100% getulista

Este do seu texto.
Está muito bonito. Cuida
apenas com a pontuação e
a escrita das palavras.
Continue escrevendo com
alegria!

C7

Dia 09 de Fevereiro de 2009

Querida Diretora

Gosto muito de você feliz
dia das diretoras.

Eu

de

ADORO

Com carinho

,

(1)

Queda

Você já escreveu melhor.
Sei que deve ter muitas
coisas a dizer para a
dutora.

Capiche sempre na escri-
ta. Sei que é copiar!

C8

Se eu fosse um amor, se
 viveria para te amar, mas
 como sou ~~um amor~~,
 não posso te amar. ^{amor de}
 Hoje vou ser o rio da sua
 canção. ~~Sou o rio~~ ^{eu} ~~que~~ ^{eu}
 desce até ao mar, não
 sei. A vida é só ilusão,
 que todos medizam.
 Amigo não é aquele que diz
 não em frente e sim é o
 que diz não a si.
 Sou eu triste no rio, tanto
 que me espante a vida, eu
 não sei quando ninguém pode
 fazer nada e só para saber
 mais um pouco de vida.
 Um abraço bem apertado.

Ata se esqueça que estamos
 escrevendo uma carta. Por isso,
 precisa dizer para quem é.
 Pode organizar seu texto
 em parágrafos e cuidar a
 escrita de algumas palavras.
 Continue escrevendo e, para
 ficar cada vez melhor, cuide
 a organização das ideias.
 Você escreve bem, porém, cuide
 com as frases soltas.
 Sei que é capaz!

C9



Este de seu texto, mas
tu pode dizer mais coisas.
Por exemplo, por que a sua
mãe não deve dar bola
para o seu pai, o que tu
ferra sobre isso, etc.

Continue inventando
para deixar seu texto
cada vez mais bonito

C10

Dio 09, de novembro de 2005.

Segunda-feira



Para Mãe

Oi Mãe tudo bem com o senhor?
 Conto lá tá tudo!

Seu texto está parecendo um lixete. Que mais poderia ser escrito para a sua mãe? Sei que há várias coisas.

Vamos lá, sei que pode escrever mais e melhor.

C11

Felício Vargas, 02 de novembro
 de 2009.

Oi, mamãe! Eu
 gosto muito de você
 agora que vai ~~me~~
 nascer o meu irmão
 eu estou muito
 feliz. Sua mãe
 está muito feliz.
 Os irmãos ficam
 muito felizes agora
 que o meu irmão
 vai nascer porque
 é a minha nova

V J D A (15)

Querida

Sua carta está bonita.
 Porém, tu podes escrever
 mais sobre por que tu
 vais ficar feliz, o que
 representa a vida do
 teu irmão.

Cuida para não repetir
 ideias e também use
 a pontuação adequada pa-
 ra organizar melhor as
 ideias no texto.

Continue escrevendo!

C12

Dia 09/11/09

Querida irmã!

Indivíduo, se estão escrevendo
 Ode esta carta para lhe
 dizer que eu gosto muito
 de você. É espero
 que você pare de passar
 mal e fique boa logo
 para a gente voltar a
 viajar com o pai e com
 a mãe.

Um beijo e espero que
 goste muito de você.

De sua irmã:

Ja não sou
 quem eu fui
 nem sei

(12)

Carta de
 seu Terto!
 Continue escrevendo.

quem sou

Procure a mãe
 que me ensine
 o caminho
 tudo um caminho
 nada um lugar

Ja não sou
 quem eu fui
 nem sei
 quem sou

Qual é a razão
 para tanta urgência
 e tanta apreço?

É o tempo e problema
 eu não sou solução
 Sou somente o que eu
 atreço da emoção.

C13

Dia 09/11/2009

Querido Papoizinho!

Eu quero te dizer que te amo muito. Deus é um pai muito legal e maravilhoso. Eu te adoro muito, eu nunca vou esquecer de você. Fique com DEUS você e a mamãe são meus amores e eles são aqueles de mim. de aquece



Poi Seu texto está muito bonito. Cuida a pontuação adequada, assim quem ler vai entender melhor. Continue sempre sendo.



C14

Querida diretora,
 quero que siga sua vida feliz
 e sua carreira de diretora.
 # Contudo que tem na escola
 eu fico feliz e tem gente que acha
 que não devo, mas eu fico
feliz
 Atenciosamente

Querido
 Seu texto está bonito,
 mas você pode ampliar-lo,
 dizer por que você fica feliz
 com o trabalho de (por)
 diretora, e que deixa você
 feliz na escola.

Cuide também a organiza-
 ção da carta (com data),
 a pontuação e a escrita →

(14)

das palavras.

Sei que pode escrever
 mais e melhor.

ANEXO F – Cartas dos alunos. Reescrita textual realizada entre os dias 09 e 16 de novembro de 2009.

C15

Querida diretora
 quero que siga sua vida feliz
 e sua carreira de diretora
 e contendo que tem na vida
 seu filho feliz e tem gente que acha
 que não está bem, mas se fosse
 feliz e deixaria a vida
 estar assim

C16

DE: **PARA: ANETE**

Nele é um bom menino
 muito legal. Eu gosto muito
 de nele, nele é um amigo que
 eu acho perdido no colégio.
 Como mim, nele é que nem um
 irmão para mim, nele é uma pessoa
 bem atencioso para mim.

LEGO

«Amigo não é aquele que
 entrega um lápis, mas sim
 aquele que não se desvia
 «Malak»

Quando estiver dormindo
 e algo tocar seu rosto não se
 aborreça porque foi muito saudade
 de que te deixe em teu
 «LÉNDIA»

Quando estiver triste pense
 em mim não sou a alegria mas

C18

Sua mãe
 querida mãe!
 Andreia, eu estou escrevendo
 esta carta para lhe dizer que
 eu gosto muito de você. É
 espero que você pare de pas-
 sar mal e fique boa logo
 para a gente voltar a
 sair com o pai e com
 a mãe.
 Não se esqueça que gosto
 muito de você.
 De sua irmã: - - -
 3

C19

Dia 16 de Novembro de 2009
 Querida Estefani
 Estou escrevendo esta carta
 para dizer que gosto muito
 de você.

Gosto porque gosto
 gosto por que
 gosto porque apesar que
 você gosta de mim.

Eu
 te
 Adoro muito
~~Beijos~~



C20

Dia 16 de Novembro de 2009

Você sabe como você
 está? eu estou bem,
 quando você melhorar
 mande outra carta,
 então até lá.

Beijos

C21

Getúlio Vargas, 11 de novembro de
1964

Manilão

Se eu fosse um anjo
atiraria pedras te apontar,
mas não sou um anjo,
só um ser humano.

Quero ver se algum dia
concordo de não fazer isso eu
diria nunca mais ou
não. A vida é só ilusão
que todos me dizem.

Amigo não é quem que diz
não é um amigo é quem que
le que diz não é quem que

Sou eu triste mo vida, tanta
vezes me esperava e hoje eu
fui pensando não quero mais
fazer mais e se não quiser
mais um pouco de vida,
um abraço bem apertado

...

C22

dia 09/01/08

Matrícula

Pai mãe são quem
 eu fui
 quem sou
 quem serei

Porque a mãe
 que um dia
 o mundo
 tudo em mãos

~~Porque~~
 já mãe sou
 quem eu fui
 quem sou
 quem serei

Qual é a razão
 para tanta ~~razão~~ ~~razão~~ e
 tanta ~~razão~~?

Se o tempo é ~~plutônio~~ eu mãe

sem delusão.
 Sou somente o que se ~~estava~~
 do

~~Amigo~~

Amigo Mãe

Mãe vê lá para o que o
 pai diz. Porque mãe não se uma
 garça muito.

~~Amigo~~

Amigo real
 Amigo fiel. Seremos o Amigo
 até lá no

Céu

Com carinho :)

C25

Getulio Vargas, 10 de novembro de 2008
 Segunda-feira

Para Alison

e sei Alison tudo legal vamos termi-
 nar de fazer os nossos pipos que
 levar no colégio e quinta-feira
 na competição vamos jogar nossos
 jogos na internet

Ani:



C26

Getulio Vargas, 9 de novembro
 de 2008

Querida Sibonete → cola

Eu sei...
 A minha...
 mundo...
 e...
 que...
 em...
 mas...
 não...
 não...
 algo...
 muito...
 muito...
 com...
 chama...

Bela

C27

DATA: 26/11/2009

QUERIDA CIDELE E LUCIANE!
 PARABENS PELO SEU ANIVER-
 SARIO, QUE DEUS ILUMINA
 VUCES.

O PRESENTE MAIOR DE VOCÊS
 DUAS É TER OS SEUS PAIS

e a sua mãe
 PARABENS PELO SEU 10º ANI-
 versário Simon

Abraça seus pais e
 suas irmãs

E DO SEUS

PAI José e Edizete

C28

Dia 16/11/2009

Querida Papigonde!

Eu queria te dizer que
te amo muito. Você é um
pai muito legal e trabalhador.

Eu te adoro muito, eu sempre
vou me esquecer de você.

Figura como pai e a
mãe, mas sempre amor e
respeito. Mas te esqueço de mim.

Quero me cuidar de você e
respeito, amor de você.

FIM

Pai

mãe?

C29

Mãezinha

Qua 16/11/09

Querida Mãezinha

Tu te achas do fundo do
 meu coração. Te amo e te
 sinto como vai e te amo
 e te sinto como tu sou e
 a mal não é uma margarida
 da minha vida e uma vida
 que sempre aqui vai te
 seguir que Deus te amo
 sempre e querida Mãe eu
 te quero um abraço

Mãe

VC é do	500	querem
VC é do	20	velh
VC é do	300	pensar
VC é do cara	20	gostam um
vc Brand	61	sem mais
		gostaria

De sua filha

C30

Querida Cressi ♡

Parei para pensar o quanto você é especial. Mas você nunca se esqueça que eu sempre vou ser seu amigo para sempre.

É difícil esquecer as pessoas que morrem mas é ainda mais difícil esquecer as pessoas que mesmo vivas sabemos que perdemos para

Sempre ♡

C31


 Dia 26 de Novembro de 2008

 Julia Quintela
~~Amadora Amadora~~
 É com a melhor diretora
 de um curso que muito de vez
 feliz com as diretoras
 Tu és muito.
 Se quiser uma casa própria
 um jardim.
 Se quiser um amigo próprio
 por mim.
 Tu és muito muito de
 vez.
 Não se esqueça
 ...

ANEXO G – Cartas dos alunos. Produção textual realizada no dia 07 de dezembro de 2009.

C32

Dia 7 de dezembro de 2009.
 Querido: Marilê
 Eu gosto muito das
 tuas aulas e gosto
 de tipo que a senhora
 ensina a gente. Eu
 mas gosto do tipo
 que te tratam como
 amigo, eu fico bem
 triste. Gosto das
 suas aulas e gosto
 das aulas. Minha
 família ficou muito
 feliz que a gente
 não andava as aulas
 e fizemos as aulas.
 A senhora é um
 pessoa muito legal
 e sempre ajuda
 to estudamos de gente
 de vocês com love

profs dei ser a oi que
 uia que a senhora

Beijos do aluno

Que bom ler a sua
 carta. Fico muito feliz em
 saber disso. Fico mais feliz
 ainda em observar o seu
 crescimento, o seu progresso no
 escrito.

Ainda precisa cuidar a uni-
 da de algumas palavras; use
 a pontuação; você pode organi-
 zar seu texto em parágrafos
 menores.
 Continue escrevendo!

C33

CARTA PARA MINHA PROFE
MARIELE

Prefe, eu gosto das aulas da senhora e muito, mas tem alguns alunos que incomodam a profe e a profe sua mãe com esse tipo de tempo eu estou pensando de incomodar a profe e estou pensando de ir pra escola na sala dos alunos que a profe deu a gente de todos mas eu gosto que a profe leve nós na biblioteca porque esse nome parece quase com o meu nome. Se ninguém incomoda a profe a profe não faz nada e eu gosto das cartas do jornal que nós fizemos, no aniversário as cartas.

ALUN A:

33

Goste da sua sinceridade.
Realmente, você está mais atenta nas aulas.
Guide a escrita das palavras, não esqueça dos parágrafos, da pontuação e de usar as letras maiúsculas no início das frases.
Continue escrevendo!

C34

Dia 07/12/09
Suavida Verde /
 interesante
 Tu ves el interesante (100)
 escriben las conclusiones, que es
 genial.
 De guerra con conclusiones
 en sus libros.
 O uno libro en apen-
 de mucho cosas, como
 como de 2009.

MARAVILLOSA
 AMOROSA
 SORRIDENTE
 IMPORTANTE
 LEGAL
 LINDA
 ESPECIAL

Acción

34

amiga dos
 amigos que
 sempre amigos
 ali do mundo

1500

Beijinho

Beijos do fim
 do do coração.

Obrigado ! Também apre-
 di muito com você! Grande a
 percepção das palavras e a acentua-
 ção das palavras
 Continue escrevendo!

C35

Melinda Proferosa
 10
 marcell

Eu queria dizer que não foi
 muito legal com minha avó. Já sei
 que ^{da} não ^{se} sabe ^o que ^é ^{isso}
 não do certo ^é
 e não eu sei reconhecer.

que não sei qual nos ensinamos
 e não ajudar. Não nos dividimos
 que não falo no futuro
 e não coloco palavras nós mesmos
 as cartas ~~que~~ fez com que me
 fizesse feliz e isso dividimos
 a não

Um abraço de ^{meu} aluno

Para mãelele

Pode muito de ler a sua
 parte - Pode da
 sua sinceridade.

Comde algumas palavras:

35 →

→ nomes próprios devem ser
 escritos com letra maiúscula
 (Barreto, Anderson)

→ cuide a escrita das palavras
 → procure organizar seu texto,
 suas ideias nas frases; use
 a pontuação adequada que
 uso

Continue escrevendo!

C36

Querida professora

Eu quero te dizer que eu gosto muito da capa e eu gosto quando a gente faz um curso e no geral é legal.

Eu gosto quando fazemos as cartas e mandamos pelo correio e quando fazemos as coisas com as palavras que nos envolvemos e que fica muito legal.

Eu não gosto muito das coisas de inglês e nem das provas de inglês, eu gosto muito das coisas de Português e também que podemos fazer o nosso próprio curso, fora a capa.

Porque, mas mesmo assim não é muito legal e todos as coisas que tivermos e também não é muito legal para mim.

Você explicou todos os conteúdos
 com carinho e quem não
 aprendeu não aprendeu e tirou
 uma vermelha.

Você se esforçou ao máximo que
 pode, e você é uma pessoa
 convergente por Deus e desde o
 começo gostei muito de você e
 desejo muita felicidade e um
 feliz Natal e um feliz Ano
 Novo.

Que se cadere
 muito

Bonitas para você.

Com carinho

Adorei ler a sua carta. Você
 é muito sincera. Parabéns pela
 escrita.

Você também é muito especial

C37

Dom. 7 de dezembro de 2009
Segunda - Juiz.

Querida Professora Marieli

Eu queria lhe dizer que eu gosto muito de suas aulas, as melhores aulas que eu já tive na minha opinião. Eu gostei muito da montagem do jornal e da produção das cartas.

Enquanto nós escrevemos as cartas se sentimos autênticos de cada letra escrita.

O jornal, também foi um momento produtivo, e os surdinhos importantes.

Gosto muito de vc
Um abraço de

37

Que bom ler a sua parte Bruno. Gostei da sua sinceridade.

Você fez muito este ano na escrita. Sua mãe deixa muito contente

onde apenas a escrita de algumas palavras.

Continue escrevendo!

C38

PUEDE DECIDIRSE DE 2009
 OI. PROFE, EU GOSTEI MUITO
 PE TAMBÉM AULAS SO AS VEZES
 MAS BRINCARAS MAS MAS
 GOSTAMOS DE VOCÊ PROFE
 MARILE BREZAN
 ASS:

38

C39

Querida Professora!
 Marile é uma rapariga muito
 querida. Quando ninguém está
 enfiando ela a mãe de que
 ela querida, mas quando
 alguém está enfiando ela
 fica nervosa e sempre ela
 de bicho no tempo antes
 para ficar quieto de novo.

C40

Getúlio Vargas, 7 de dezembro de 1968.
 manda Mariele Rios para
 para

Eu gosto muito de você, mas
 o gosto de você, ~~mas~~ tem
 gente que mais gosta de
 você como diz os versos.

Se quiser uma flor procure
 no jardim, se quiser um
 amigo, procure por si mesmo.
 Você explica sem calma
 e eu gosto de todas as ati-
 vidades que você explica.

Vou fazer outros versos

Gosto muito de você
 gosto porque gosto porque
 tem gosto de você em
 primeiro lugar.

Costa de ler a sua carta
 . Costa da sua sinceridade:

Guide apenas a escrita
 das palavras. Não esqueça
 de usar os parágrafos
 para organizar melhor as
 ideias.

Continue escrevendo e
 aprendendo!

C41

Unidade professoral!

David, você foi uma ótima professora porque só você faz as coisas aprender. Mas conhecemos o TH. BILHA R. V. C. R. E. T. O. Você é muito esperta. Você me ensinou sobre as coisas em inglês e também as coisas. Você te ensina a fazer a sua lição.

Verbo

gato porque gato
gato porque sim
gato porque aposto que
você gosta de mim.

Com carinho

→

Que bom ler a sua
carta! Fico muito
feliz em saber disso.
Não esqueça de cuidar a
escrita das palavras, a pontuação
é adequada. Evite misturar
letra cursiva com letra de
máquina.
Continue escrevendo!

C42

DATA: 07/12/09

QUERIDA:

MARIELI

Querida como sempre,
 (há) vez por vez (unidade) a
 escrita mas as vezes quando
 aprendemos fazemos jornais e
 cartas. Como nas cartas e
 notícias, como também nos
 tribuna, jornal, etc. e agora
 também se escreve por meio
 da internet. 42

(M) ABBE

de sua aluna

Escreva de ler a sua carta
 - Que bom que
 você aprendeu!

Cuide a escrita das
 palavras, não esqueça de
 usar a vírgula e a pon-
 tuação correta.

Continue escrevendo!

C43

20/07/2023 De: Soto, Mariana

Eu gostei das aulas,
no dia que eu não
fizem porque o prof Thomas
e mãe porque eu disse umas
palavras que eu não devia
dizer e depois da qual dia
eu não sei mais vezes
o prof é um pouco chato
mas ele é bem preocupado

Prof, tudo isso
como o prof sempre foi
um professor muito legal
que explicou todas as te-
mas, eu gostei muito de
li e prof sempre deixou
nos estudar mais.

Eu também gostei que
nós fomos no Hilton e
no Solis. Foi muito bom
ir de com o prof. Eu
também gostei
de jornal, das ~~revisões~~ ~~revisões~~
~~revisões~~ que nós fizemos.

43/

Gostei muito da sua sim-
plicidade. Você tam-
bém é muito especial para
mim. Sua carta está mui-
to boa.

Veja apenas a escrita
de algumas palavras; não
esqueça de usar a pon-
tuação, organize as frases
e iniciá-las com letra
maiuscula

Portanto escrevendo

ANEXO H – Cartas dos alunos. Reescrita textual realizada no dia 07 de dezembro de 2009.

C44

Carta para minha profª Maria

Profª, eu gosto das aulas da semana
 é muito mas tem alguns alunos
 que incomodam a profª e a profª
 fica braba com eles. Alguns tem
 eu estou passando de incomodar
 a profª e estou ficando um pouco
 na sala, às vezes que a profª
 deu eu gostei de todos mas eu
 gostei que a levou nos na aula
 geladeira esse nome parece quase
 com o meu nome. Se ninguém
 incomoda a profª a profª não
 fica braba e eu gostei das aulas,
 do papel que nos fazemos, não
 começa ler as cartas.

Um abraço de sua aluna

EU GOSTO MUITO DE VOCÊ MARIA EU VOU
 SENTIR SAUDADE.

C45

Dia 07/12/09

Querido Mariele

Eu acho interessante ao es-
crever as cartinhas e o jornal.

De escrever as cartinhas eu
sinto alegria.

É uma alegria eu apren-
di muitas coisas nesse ano de
2009.



MARAVILHOSA
AMOROSA
SORRIDENTE
IMPORTANTE
LEGAL
LINDA
ESPECIAL

Amiga real
Amiga fiel
serenos amigos
até lá me sinto

45

Ass:

Beijinho Beijão de
quinto do meu coração.



C46

Re: John Maxwell

Eu gostei das aulas de um dia que eu não senti porque o Prof. Cláudio é muito porque eu disse umas palavras que eu não devia dizer e depois daquele dia eu não me lembrei, mas ele é muito bom. Eu sou muito feliz com ele e com a turma.

Prof. João é um professor muito legal que explicou todas as coisas eu gosto muito de ele e de todos sempre deu as mãos sempre deu as mãos sempre deu as mãos

Eu também gostei que não fosse no trabalho e não faltasse. Foi muito bom ir ao curso Prof. Eu também gostei de conhecer todos os alunos que não fizemos.

VERSO*

Boa noite

20/11/14

Boa noite

46

C47

Dia 7 de dezembro de 2003

Querida: Mariela

Eu gosto muito das tuas aulas e gosto do tipo que a senhora ensina a gente.

Eu não gosto do tipo que te tratam nas aulas, eu fico bem triste. Gostei das passagens que o senhor me deu. Muito obrigado ficou muito feliz que a gente andava as cartas e ficou as poucas.

A senhora é uma pessoa muito legal e muito pessoa muito inteligente. Gostei de ver o meu nome aqui no livro que não dá que não.

Beijos
do seu pai

47

C48

Querida professora

Eu quero te dizer que eu gosto
eu não gosto muito da capa,
eu gosto quando eu gente foi
me ensinar e me ensinar. Eu
na.

Eu gosto quando eu vejo as
cartas e mandando pelo correio,
e quando eu vejo textos
com as palavras que eu não
entendo e que eu não sei
leer.

Eu não gosto muito das
cartas de inglês e nem das pro-
vas de inglês, eu gosto muito
das cartas de português e
também que eu possa fazer as
cartas de português, fora a
capa.

Eu não gosto muito das
cartas de inglês, eu não gosto
muito das cartas de inglês,
e também eu não gosto muito
das cartas de inglês.

48

Você explicou todos os conteúdos
de português e quem não
entendeu não aprendeu e
eu não sei ler.

Você me explicou os conteúdos
que eu não sei, e eu não sei
por que eu não sei ler. Eu
e desde eu começo gosto muito
de ler e eu não sei ler.
Eu não sei ler.

Querida

Querida

C51

Quietida: Professora!
 Marieli é uma professora, muito
 querida. Quando ninguém está
 incomodando ela é mais do
 que uma querida, mas quando
 alguém está incomodando
 ela fica nervosa e sempre
 ela do bicho no turno inteiro
 só a fila? quietos de novo.

ADD:

C52

♥♥♥
 Marieli, você foi uma ótima professora
 porque só você faz não aprende!
 Você também é a TRIBUNA E O CORREIO
 Você é muito querida.
 Você me ensinou falar em inglês
 com inglês e respeitar os colegas.
 Você é uma lição de sua filha.

VENSO

gosto porque gosto
 gosto porque não
 gosto porque aposto que
 não gosto de mim.

com o mundo



credal

C53

Que me deves Ili,
 O tempo que meus pais
 não me deram, mas
 que me deram os
 dias que me
 deram para ser
 feliz.

C54

Dia: 07 de dezembro de 2019
 Querida:
 Marieli:
 Querida como sempre
 às vezes se irrita e grita
 mas às vezes é querida.
 Aprendemos fazer jornal e revista.
 Tomamos visitas e cursos
 fomos também no Tibubá
 e também fomos também.

nesso jornal da quinta
semana.

UM ABRACÇO

de sua aluna

C55

Bem: Tudo bem!
 Bem gostei de fazer o jornal da
 5ª série e também de ir ao cinema.
 e de fazer as atividades para mim
 para os meus amigos.
 Dissolto de dezembro de 2009
 Imperador Pedro
 Brasil 2