

GESTOS DE INTERPRETAÇÃO E DE AUTORIA EM PRODUÇÕES LINGÜÍSTICAS ORAIS E ESCRITAS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

TFOUNI, Leda Verdiani – FFCLRP-USP

ASSOLINI, Filomena Elaine – FFCLRP-USP

GT: Alfabetização, Leitura e Escrita / n. 10

Agência de Financiamento: CNPq e FAPESP

Neste trabalho, objetivamos mostrar que, dependendo da forma como a interpretação é administrada no contexto escolar, a autoria será por ela afetada.

Para alcançar nosso objetivo, fundamentamo-nos nos postulados teórico-metodológicos da Análise do Discurso de “linha” francesa (de ora em diante A.D.) e na abordagem sócio-histórica do letramento, tal como é proposta por Tfouni (1992, 1995, 2001, 2005).

Essas teorias, têm nos possibilitado construir uma relação crítica com a linguagem, com a escola e com a sociedade de maneira geral, bem como com as questões que envolvem a autoria, de forma particular.

A A.D. procura compreender como um objeto simbólico produz sentidos, não a partir de um gesto automático de decodificação, mas como um procedimento que desvenda a historicidade contida na linguagem, em seus mecanismos imaginários.

Dessa forma, o fragmentário, o incompleto e a opacidade também são de domínio da reflexão da A.D.

Em decorrência disso, estudar a linguagem, a partir da perspectiva discursiva, significa abarcá-la nessa complexidade; significa, ainda, buscar entender e compreender o seu funcionamento.

A língua, por sua vez, é essencial na A.D., sobretudo pelo caráter material das formas lingüísticas a serem analisadas. Estas formas materiais têm espessuras, têm opacidade e opõem resistência. Diferentemente da lingüística, a língua aqui é tomada enquanto ordem significante, capaz de equívoco, de deslize, de falha.

Para o analista do discurso, a língua não é só um código ou um instrumento de comunicação, ideologicamente neutro, nem apenas um sistema abstrato. Não há “conteúdos ideológicos”. Há funcionamento, modo de produção de sentidos ideologicamente determinados.

Nessa direção, vale ressaltar que, na perspectiva discursiva, não se trabalha, como na lingüística, com a língua fechada nela mesma, mas com o discurso, que é um objeto sócio-histórico em que o lingüístico intervém como pressuposto. Sendo assim, no enfoque da A.D., o discurso é definido não como transmissor de informações, mas

como “(...) efeito de sentido entre interlocutores”. (Pêcheux, 1975: 170). Esses efeitos de sentido constituem-se no processo de interlocução e, assim, concretizam-se dentro de uma relação de forças estabelecida pelos interlocutores, que são determinados sócio-historicamente. O discurso é o objeto que nos permite observar as relações entre a ideologia e a língua, lugar em que se pode analisar os efeitos do jogo da língua na história e os efeitos desta na língua, o que nos deve permitir compreender como um material simbólico produz sentidos e como o sujeito se constitui.

Outro princípio fundamental para a A.D. é o que se refere à consideração de que há uma relação constitutiva entre linguagem e exterioridade. É uma relação orgânica, e não meramente adjetiva, supérflua. Dessa forma, os interlocutores, a situação, o contexto histórico-social e ideológico, isto é, as condições de produção, não são meros complementos, pois elas constituem, segundo Pêcheux (1990) o sentido da seqüência verbal produzida.

Outros conceitos clássicos em A.D. e que interessam particularmente são os de formação ideológica e formação discursiva.

De acordo com Haroche, “(...) cada formação ideológica constitui um complexo de atividades e representações que não são nem individuais nem universais, mas se reportam mais ou menos diretamente à posições de classe em conflito umas com as outras. Dessas formações ideológicas, fazem parte, enquanto componentes, uma ou mais formações discursivas interligadas”. (1971: 63).

Já a formação discursiva é concebida por Pêcheux (1990) como “(...) aquilo que numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada, determinada pelo estado de luta das classes, determina o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição de um programa)”. (pág. 160).

No enfoque discursivo, abandonamos a noção psicológica do sujeito empiricamente coincidente consigo mesmo. O sujeito é uma posição entre outras, conforme explica Pêcheux (1990: 48). Trata-se de um sujeito que é estruturalmente dividido desde a sua concepção e só tem acesso a parte do que diz. A falha o constitui.

Os sentidos, por sua vez, não estão soltos, livres. Historicamente produzidos, eles são administrados, gerenciados. De acordo com a A.D., ideologia é interpretação de sentido em certa direção, que é determinada pela relação da língua com a história. É a ideologia que nos dá a ilusão de “naturalização dos sentidos”, ou seja, tomamos como “evidentes”, “óbvios”, os sentidos que são historicamente determinados.

A perspectiva discursiva estabelece que os sujeitos estão condenados a interpretar, pois, diante de quaisquer objetos simbólicos, o sujeito tem a necessidade de “dar” sentido (Orlandi, 1996). Dar sentido, segundo a autora, “(...) é construir sítios de significância (delimitar domínios), é tornar possíveis gestos de interpretação”. (Orlandi, 1996: 64). Gestos de interpretação, por seu turno, são concebidos como um ato simbólico, um ato lingüístico-discursivo, que intervém no real. Dessa forma, o espaço da interpretação, marcado pelo trabalho da história como significante, vem a ser o espaço da falha, do equívoco, do efeito metafórico, do possível”. (cf. Orlandi).

Nesse âmbito queremos destacar que, de acordo com Pêcheux (1997), o direito à interpretação (à leitura) é sócio-historicamente distribuído, uma vez que, do ponto de vista das condições sociais, as instituições regem as (im)possibilidades de interpretação.

Portanto, dada a forma como a interpretação é institucionalmente administrada, a autoria é afetada por ela, ou seja, para poder ocupar a posição de autor, é necessário que o sujeito possa, primeiramente, ter o direito e a possibilidade de ocupar diferentes lugares de interpretação, movimentar-se por ele e constituir-se como intérprete.

É importante assinalar que a fundamentação teórico-metodológica deste trabalho, a A.D. e a teoria discursiva do letramento, inscrevem-se em um paradigma de ciência específico. Não se trata do paradigma galileano, que rege a ciência positivista e busca resultados generalizáveis. É um paradigma fundamentado na interpretação, que leva à questão do real e da exterioridade.

Na perspectiva discursiva, só podemos falar em “*corpus*” a partir de um “recorte” de dados determinados pelas condições de produção, levando-se em conta os objetivos teóricos que, orientando toda a análise, possibilitam uma leitura não subjetiva dos dados.

Cumprir dizer que, segundo Orlandi, “(...) o recorte é uma unidade discursiva; fragmento correlacionado de linguagem e situação”. (1987: 139). Os dados, por sua vez, são entendidos, aqui, “(...) como elementos indiciários de um modo de funcionamento discursivo”. (Tfouni, 1992b: 206).

Outro ponto importante referente aos aspectos metodológicos tem a ver com a questão das marcas lingüísticas.

Segundo Ginsburg (1989), as marcas são *pistas* que, se por um lado atestam a relação entre o sujeito e a linguagem, no texto, por outro lado, não são detectáveis nem apreendidas mecânica e empiricamente. Afinal, os mecanismos enunciativos, conforme diz Orlandi (1988), não são unívocos nem auto-evidentes, são construções discursivas

com seus efeitos de caráter metodológico. Para atingi-los, é preciso teorizar. Considerando a questão da materialidade dos sentidos, procuraremos detectar e rastrear marcas e propriedades que nos levarão ao processo discursivo, possibilitando-nos explicar o funcionamento do discurso e a relação entre esse funcionamento e as formações discursivas que, por sua vez, remetam a uma certa formação ideológica.

Salientamos, ainda, que no enfoque discursivo, as mais variadas espécies de material lingüístico concorrem para a criação de efeitos de sentido. Dessa forma, as marcas podem se constituir em elementos sintáticos, lexicais, morfológicos e não se restringem, portanto, a uma única espécie de material.

Procuraremos trabalhar nosso objeto (o discurso) buscando nas marcas lingüísticas as marcas das contradições ideológicas e da historicidade.

Sendo assim, a partir do amplo *espaço discursivo* que constitui o corpus selecionado para análise (Mainguenu, 1994), procedemos a alguns recortes, e selecionamos algumas *seqüências discursivas de referência* (S.D.R.) (Courtine, 1981: 53, 54), que constituirão o *recorte discursivo* a ser analisado.

Finalmente, e não menos importante, é notar que para a A.D. não existem dois momentos separados temporalmente; o da reflexão e o da análise de dados. O analista do discurso tem por objetivo compreender e interpretar os processos discursivos tal qual determinados pela história em sua relação com a memória de um dizer, e, para executar esta tarefa, une análise e teoria, de tal modo que, ao mesmo tempo em que interpreta as marcas formais dentro de seu contexto histórico, realiza movimentos de checagem ajustando-a a interpretação desses fatos.

A ABORDAGEM DISCURSIVA DE LETRAMENTO E A NOÇÃO DE AUTORIA

Para Tfouni (1995), o letramento “(...) é um processo, cuja natureza é sócio-histórica”. (p. 31).

Cumpramos ressaltar que o letramento enquanto processo sócio-histórico anula a teoria da grande divisa, antepondo ao modelo autônomo que esta teoria postula, um modelo ideológico.

O modelo autônomo que sustenta a tese da grande divisa propõe uma separação dicotômica entre os usos orais e usos escritos da língua, ao mesmo tempo em que incorpora a interpretação ideologicamente construída segundo a qual as modalidades

orais seriam “inferiores” as escritas. Os autores que seguem essa tendência postulam que não há autoria na língua oral. Em decorrência disso, não se encontrariam autores analfabetos.

A abordagem discursiva de letramento, proposta por Tfouni (1995), contrapõe-se à teoria da grande divisa e traz para discussão o fato de que não é mais a língua que deve ser considerada como parâmetro, “(...) *mas os discursos que servem de suporte as práticas letradas*”. (grifos nossos). (Tfouni, 2001: 82). Nessa perspectiva, a dicotomia língua oral / língua escrita já não serve mais, e passa-se a considerar a *interpenetração entre das modalidades oral e escrita*.

Os postulados de Tfouni (1992, 1995, 2001) mostram-nos que o que está em jogo não é se o sujeito é alfabetizado ou não, “(...) mas antes em que medida o sujeito pode ocupar a posição de autor” (...). (Tfouni, 1995: 82).

Tendo em vista o que já expusemos, podemos afirmar que tanto adultos quanto crianças ainda não alfabetizadas podem assumir a função-autor no discurso oral, discurso este que é penetrado inevitavelmente pela escrita em uma sociedade letrada. É esta interpenetração que permite a organização do discurso oral à maneira do discurso da escrita, ou seja, o sujeito pode procurar organizá-lo representando-se em sua origem, buscando a coerência, a coesão e a completude, deixando-se tomar pela ilusão referencial. Dessa forma, podemos dizer que “(...) analiticamente o sujeito ocupa a posição de autor quando retroage sobre o processo de produção de sentidos, procurando “amarrar” a dispersão que está sempre virtualmente se instalando devido à equivocidade da língua”. (Tfouni, 2001: 83).

Os trabalhos de Tfouni (1995, 2001, 2005) sobre a questão da autoria diferem dos conceitos formulados por Foucault (1969) e por Orlandi e Guimarães (1988).

Para Foucault (1969), o autor é considerado como princípio de agrupamento do discurso, como unidade de origem de suas significações, como centro de sua coerência. Entretanto, de acordo com este teórico, o princípio de autoria não vale para tudo, nem de forma constante, o que quer dizer, em outras palavras, que há discursos, como, por exemplo, conversas, decretos e contratos, que necessitam de quem os assine, mas não de autores.

Orlandi e Guimarães (1988), diferentemente de Foucault (op. cit.), consideram que a própria unidade do texto é efeito discursivo que deriva do princípio de autoria. Dessa maneira, Orlandi e Guimarães (1988) especificam que o princípio da autoria é necessário para qualquer discurso, colocando-o na origem da textualidade. Segundo a

concepção defendida pelos autores, um texto pode até não ter autor específico, mas, pela função-autor, sempre se lhes imputa uma autoria.

Conforme vimos expondo, com base na abordagem discursiva de letramento é possível comprovar que a autoria instala-se também em discursos produzidos oralmente, conforme mostraremos adiante.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DO CORPUS

Nosso corpus foi constituído por diários de campo, elaborados a partir de observações, realizadas em classes de segunda e quarta-séries do ensino fundamental, gravações em áudio das aulas ministradas, materiais didáticos de língua portuguesa utilizados pelos professores para o preparo de suas aulas e produções lingüísticas orais e escritas de alunos integrantes das salas de aula observadas.

Dando seqüência, vamos nos deter na análise e discussão do corpus selecionado.

Apresentamos inicialmente a proposta de produção textual trazida pelo livro didático de português adotado por uma professora da quarta-série da rede municipal.

Proposta de redação:

A fada desencantada

A partir da observação das gravuras abaixo, você:

- 1) – Deve contar a história de uma fada que havia perdido a varinha de condão.
- 2) – A fada deve vir de uma terra mágica.
- 3) – A história deve ter um final feliz.

A professora leu para os alunos a atividade “Proposta de Redação”, trazida pelo livro didático de português exatamente como ali estava escrito.

Não houve diálogo entre a professora e as crianças a respeito da proposta apresentada.

Não ocorreu também, por parte da professora, a instauração de uma situação didático-pedagógica através da qual pudesse ser realizado um trabalho de exploração do encaminhamento das atividades sugeridas pelo autor do livro didático.

A nosso ver, esta exploração poderia concretizar-se através de um levantamento das formações imaginárias das crianças sobre, por exemplo, o que é e para que serve uma varinha de condão, o que seria possível para uma fada fazer com uma varinha deste

tipo, como seria um a terra mágica?; o que vem a ser um final feliz?; o que elas, as crianças, sabem sobre fadas?; e tantas outras perguntas que certamente favoreceriam a edificação de um arquivo pelos alunos, bem como possibilitar-lhes-iam acessar os já existentes.

Entretanto, a professora não consegue realizar um trabalho para além do livro didático, pois, ele é visto por ela não como um material auxiliar para o processo de ensino, mas como o principal recurso do qual ela pode se valer em sua prática pedagógica cotidiana. O livro didático é entendido e tratado como uma bíblia, ou seja, um livro sagrado: tudo o que nele está escrito é tomado como verdade inquestionável. Isso porque ela não se entende como uma profissional da educação capaz de ocupar uma posição de sujeito em condições de questionar o que sugerem os autores do livro, ou ainda, acrescentar outras propostas que ela própria poderia formular e elaborar, tendo em vista seus próprios saberes pedagógicos, seus conhecimentos a respeito do assunto em questão (“fadas”), suas experiências e vivências acumuladas ao longo de sua história profissional.

A atividade em análise contida no livro didático de português adotado pela professora é reproduzida literalmente para os alunos, não sendo consideradas e reconhecidas pela professora as “brechas” existentes na proposta que poderiam instigar os alunos a tornar-se sujeitos de seus próprios gestos de interpretação, de modo a formarem para si uma rede de formações discursivas que tenham sentido para eles.

Entendemos que o desenvolvimento de um trabalho pedagógico cujas ações de ensino proporcionassem a criação de espaços interpretativos, que permitissem aos alunos inscreverem-se no interdiscurso dos temas, assuntos e questões apresentadas, criar sítios de significância, portanto, historicizar seus sentidos, colocando-os ativos em seu funcionamento, contribuiria para que o educando ocupasse a posição de intérprete historicizado, uma das condições fundamentais para que ele possa construir textos caracterizados pela autoria.

Vejamos, então, uma produção escrita realizada por um aluno:

Redação nº 1

A fada desencantada

“A fada perdeu sua varinha de cordão (sic) porque ela esqueceu ela na escola.

A fada veio de uma terra mágica (sic) então a fada achou estranho morar aqui na terra que tem muita gente.

A fada gosta de brigadeiro.”

O sujeito produz um “texto” que obedece resignadamente à seqüência proposta pelo autor do livro didático (p. 85) e reproduzida literalmente pelo professor, que afirma: “*Olha, é pra fazer igualzinho ao que o livro está pedindo, hein*”.

Analisando os parágrafos que integram o “texto” produzido pelo aluno podemos constatar que eles estão soltos, desarticulados, não estabelecendo vínculo de coerência e coesão uns com os outros.

A análise desta produção lingüística escrita mostra-nos que os movimentos de dispersão e de deriva que se fazem presentes no último parágrafo do “texto” não são controlados pelo aluno, que não consegue posicionar-se como autor de seu próprio dizer.

O aluno não consegue controlar o intradiscurso (o fio do discurso), através daquilo que Gallo (1992) denomina “processo de textualização”. Para esta autora, textualizar significa, para o sujeito, “(...) estar em uma posição de sujeito de um discurso não circular e, a partir dessa posição, produzir textos através da prática de “fechamento”, que consiste em última instância em “conter”, na medida do possível, as ambigüidades (sem nunca consegui-lo totalmente), enquanto se produzem, nessa prática, novos efeitos de sentido”. (p. 194).

Ao ler o texto do aluno, a professora diz: “*Ah, querido, esse pedaço aqui (a fada gosta de brigadeiro) está um pouco esquisito. Vamos pensar num final feliz para essa história. Pense numa fada legal, bonita e escreva sobre ela*”.

No recorte “ *vamos pensar num final feliz para essa história*”, podemos verificar que a posição-professor tenta seduzir, persuadir e conclamar a posição-aluno a não se deslocar para outros lugares. A exortação “*vamos pensar*” permite-nos dizer que existe uma “*briga*”, uma disputa entre as formações discursivas nas quais a escola exige que o aluno se insira e aquelas pelas quais ele realmente deseja transitar. O discurso pedagógico escolar, D.P.E., ao impedir o educando de ocupar outras posições (porque produzem sentidos considerados não legítimos pela instituição escolar), lesa o movimento de identidade do sujeito na sua relação com os sentidos.

O recorte “*pense numa fada legal, bonita e escreva sobre ela*” evidencia que o D.P.E., face à imprevisibilidade da relação do sujeito e do sentido, busca controlar a possibilidade de o aluno construir outras interpretações. Ou seja, a fada sobre a qual o

aluno deve escrever, precisa ser “legal”, “bonita”, não pode ser uma fada “*que gosta de brigadeiro*”.

As marcas lingüísticas “pense” e “escreva”, que indiciam uma voz de ordem e comando, além de não permitirem reversibilidade alguma por parte do aluno fecham as possibilidades de instauração de um espaço lúdico e ou polêmico, o que, a nosso ver, poderia afetar o educando, quer porque ele descobriria que o desejo e o prazer de escrever podem se fazer presentes também na sala de aula, quer porque ele aprenderia que a linguagem escrita pode ser uma valiosa ferramenta que lhe asseguraria uma participação efetiva nas práticas sociais.

A análise do recorte nº 1, permite-nos concluir que o aluno não consegue ocupar plenamente o “lugar de autor” (Tfouni, 2001: 83), permanecendo, portanto, interdito e preso à posição de enunciador de sentidos legitimados. A produção textual realizada por esse sujeito é caracterizada, portanto, não pela criatividade, mas pela paráfrase, ou seja, pela repetição (quase) literal dos enunciados.

Segundo Maingueneau (1987), “(...) a parafraseagem aparece em A.D. como uma tentativa para controlar em pontos nevrálgicos a polissemia aberta pela língua e pelo interdiscurso. Fingindo dizer diferentemente a “mesma coisa” para restituir uma equivalência preexistente, a paráfrase abre, na realidade, o bem-estar que pretende absorver, ela define uma rede de desejos cuja figura desenha a identidade de uma formação discursiva”. (p. 96).

Apresentaremos a seguir uma atividade de leitura, que foi coletada de um livro didático de português para a segunda-série do ensino fundamental, pela professora regente de uma das classes que observamos.

Atividade de Leitura

Criação

Complete as frases dizendo o que faria:

- a) se eu fosse uma formiga, eu _____
- b) se eu fosse um fantasma, eu _____
- c) se eu fosse um pássaro, eu _____
- d) se eu fosse um macaco, eu _____

Dica!!

Observe nos quadros algumas sugestões.

voaria	comeria		
cantaria	melado	banana	trabalharia

A professora transcreveu na lousa a atividade tal como ela consta no livro didático, fez uma leitura oral da mesma para os alunos e pediu a eles para copiar o que estava escrito na lousa em seus cadernos e fazer o “*exercício sobre os bichinhos*”.

É interessante observar que a proposta “Atividade de Leitura – Criação”, trazida pelo livro didático “*Marcha Criança*” é uma proposta “solta”, ou seja, não está vinculada a um texto ou tema propriamente ditos, nem a um outro exercício ou propostas anteriores que poderiam com ela relacionar-se e dialogar.

Espera-se que o aluno apenas complete as frases com as sugestões apresentadas, sendo que o quadro número três, que traz o vocábulo “banana” não cabe em espaço algum a ser preenchido pelo aluno, que acaba tendo a impressão que é ele quem não sabe e não consegue fazer o exercício.

Ao contrário da atividade anteriormente analisada, a que ora está em questão, não abre brechas para possíveis rupturas ou deslocamentos de sentidos, pois, de antemão, estabelece o quê e onde o aluno deve escrever. Subjaz a esta atividade a concepção de literalidade da linguagem, que é vista apenas enquanto código, pressupondo, assim, que os sentidos estão colocados inevitavelmente às palavras.

É possível constatar que o aluno tem poucas chances de ocupar a posição intérprete, pois os possíveis gestos de autoria que poderiam emergir, a partir de um posicionamento do aluno enquanto sujeito que se contrapõe ao que lhe foi previamente estabelecido, são lesados e sufocados ainda em estado embrionário, uma vez que, a imagem que os autores do livro didático têm do aluno é a de um leitor, incapaz de compreender e interpretar por si mesmo uma tarefa, sendo necessário que alguém o faça por ele, fornecendo-lhe “dicas” de como reproduzir corretamente as respostas destacadas no livro.

Por parte da professora, não há uma iniciativa didática no sentido de buscar problematizar o que é pedido pelo livro didático, quer permitindo ao aluno relacionar o que está sendo solicitado na atividade com suas experiências prévias, quer conduzindo na sala de aula um trabalho pedagógico com diferentes gêneros discursivos como, por exemplo, contos (de fadas e assombração), mitos e lendas populares, poemas, canções, quadrinhas, parlendas, adivinhas, trava-línguas, piadas, textos informativos, entre outros, que, certamente, poderiam contextualizar e complementar o exercício proposto pelo livro didático.

Nessas condições de produção, a professora, em seu fazer pedagógico, mesmo sem se dar conta disso, acaba por reforçar e reproduzir indiscriminadamente o que o livro didático traz impresso, configurando e intensificando um processo de legitimação deste material didático, que, como vimos tentando mostrar, nem sempre possibilita ao aluno transitar por outras formações discursivas.

Dando seqüência, vamos analisar uma produção lingüística oral realizada por um aluno de quarta-série do ensino fundamental de uma escola pública estadual.

Redação nº 2

“Existia um parque, que era tão grande, tão grande, tão grande que cabiam lá todos os dinossauros do planeta terra.

Um dia, Vinícius que era médico, foi lá para brincar com eles e viu que um estava doente. O doutor falou assim: “Vou te salvar meu grande amigo, vou te curar, sou especialista em dinossauros. Eu tenho uma mala cheia de medicamentos exclusivos.”

Ele, o doutor Vinícius, então colocou na ferida do dinossauro um pouco de mercúrio e pomada e cobriu tudo com um pano bem grande. O pano era um lençol da mãe dele.

Depois de um tempo, o dinossauro dormiu e quando ele acordou ele estava todo curado, ele estava salvo!

As crianças foram ao parque visitá-lo e ficaram felizes porque ele estava bem.

Os outros dinossauros ficaram sabendo que Vinícius era o médico dos dinossauros e, daquele dia em diante, todos eles quando se machucavam ou pegavam gripe iam procurar o Vinícius.

Eu quero ser médico um dia, médico de bicho, de animais grandes e não de gente grande”.

Após ouvirem a história, a professora e as outras crianças bateram palmas para o sujeito, que ficou extremamente feliz e orgulhoso com os aplausos recebidos.

Outras crianças também narraram suas histórias oralmente.

Após um tempo dedicado a essa atividade, a professora pediu aos alunos para voltarem para a sala de aula, pois estavam, até então, no pátio da escola. *“Vamos depressa porque hoje mesmo temos que escrever no caderno a história que vocês pensaram”*.

Iniciando a análise propriamente dita do texto, ressaltamos que o sujeito produz um texto em que se posiciona como autor, pois coloca-se em uma posição discursiva que lhe permite construir um texto com começo, meio e fechamento, o que produz o efeito de unidade aparente, efeito este característico da autoria.

Os parágrafos que integram o texto estão articulados, coesos, “amarrados” entre si, o que possibilita a contenção dos movimentos de deriva, que sempre se instalam, devido ao valor lingüístico do signo, conforme explica Tfouni (2001).

É possível constatar que o aluno consegue realizar movimentos de retorno ao já dito, ao já formulado: “Um dia, o Vinícius, que era médico, foi lá para brincar com eles e viu que um estava doente. O doutor falou assim. Mais adiante, no quarto parágrafo: “Depois de um tempo, o dinossauro dormiu e quando ele acordou ele estava todo curado, ele estava salvo.”

Os movimentos de contenção, que são possíveis devido à utilização dos pronomes anafóricos “que”, “ele” e da expressão “o doutor”, produzem um efeito de controle da dispersão, marcando, assim, a autoria desse texto.

A nosso ver, o aluno possui um elevado grau de letramento, pois o seu texto oral é penetrado pelo discurso da escrita, especialmente por construções características deste tipo de discurso.

Outro ponto que nos chama a atenção é o que diz respeito ao conhecimento sobre o funcionamento da variante culta que essa posição de sujeito possui. É possível constatar que, em seu discurso oral, as concordâncias verbais são realizadas integralmente; há ocorrência também de colocação pronominal adequada. Os recortes a seguir ilustram nossas afirmações: “Existia um parque, que era tão grande, tão grande, tão grande que cabiam lá todos os dinossauros do planeta terra”. No terceiro parágrafo temos: “As crianças foram ao parque visitá-lo”.

É importante assinalar que as pontuações realizadas, ao longo da narrativa, são pertinentes e colaboram para que o aluno, na posição discursiva assumida, consiga estabelecer o controle da dispersão. Os movimentos de retorno ao enunciado, efetuados

pelo sujeito, permitem-no olhar o texto de um outro lugar, que é denominado por Tffouni (2001:83) de “lugar de autor”, conforme já explicado.

Nos recortes que se seguem podemos verificar marcas de pausas, (uso de apostos, orações explicativas) que ilustram nossas afirmações: “Ele, / doutor Vinícius, / então colocou na ferida do dinossauro um pouco de mercúrio, pomada e cobriu com um pano bem grande. / O pano era um lençol da mãe dele”. (terceiro parágrafo).

Depois de um tempo, / o dinossauro dormiu” (quarto parágrafo) e, por fim, o sexto parágrafo: “Os outros dinossauros ficaram sabendo que Vinícius era médico e, / daquele dia em diante, / todos eles / quando se machucavam ou pegavam gripe iam procurar o Vinícius”.

A forma como a pontuação é administrada no texto oral indicia, portanto, que o aluno consegue ocupar uma posição discursiva que lhe permite construir para os ouvintes a ilusão de um produto linear e articulado, que resiste à dispersão.

Cumprir dizer, também, que o sujeito ao ocupar a posição de narrador, usa diferentes entonações que produzem efeitos de sentido de encantamento e sedução, que afetaram todos os que o escutavam, ou seja, as outras crianças da classe, a professora e a própria pesquisadora.

Considerando todos os aspectos analisados, podemos afirmar que o sujeito consegue, através do recurso da oralidade, produzir e estruturar ativamente um texto, que, segundo nosso entendimento, é caracterizado pela emergência da autoria e pela criatividade.

É interessante ressaltar que, embora perceba que o aluno é capaz de fantasiar, criar e inventar “*histórias diferentes*”, a professora não consegue aceitar a possibilidade de que o texto produzido oralmente possa ter o mesmo status que um texto escrito, pois parece que para ela a tarefa de inventar histórias só é considerada legítima pelo D.P.E. se for realizada por escrito. “Vamos depressa porque hoje mesmo temos que escrever no caderno a história que vocês pensaram”.

As formações discursivas nas quais essa posição-professora está inserida remetem a formações ideológicas que conferem um valor menor à oralidade. Para o D.P.E., para que um texto seja reconhecido e aceito enquanto tal deve ser necessariamente produzido por escrito.

De acordo com as concepções vigentes no D.P.E. atual, nem sempre a oralidade não é entendida como um recurso onde pode ocorrer a instalação da autoria. Em decorrência disso, os professores perdem inúmeras oportunidades de realizar um

trabalho pedagógico que ofereça aos alunos novas e diferentes condições de produção que propiciassem a emergência de outros sentidos.

Segundo nosso entendimento, a compreensão, por parte dos educadores, de que a autoria pode estabelecer-se também em discursos orais, poderia sensibilizá-los e afetá-los, no sentido de aprender a escutar e considerar o que o aluno tem a dizer, a partir de suas vivências e experiências com a linguagem de maneira geral.

Considerando que as condições de produção estão no bojo da construção dos sentidos, queremos destacar que o fato de os alunos terem podido realizar no pátio da escola uma atividade (inventar histórias) que, habitualmente, é feita em sala de aula, desestabilizou os mecanismos e dispositivos descritos por Foucault (1996) integrantes de uma “microfísica do poder” (p. 12), a que ele designa “disciplina”. Segundo ele, essa microfísica é constituída por um conjunto de técnicas e procedimentos que definem “um certo modo de investimento político e detalhado no corpo” (p.128), que tem por finalidade “o controle minucioso das operações do corpo” (...), “(...) a sujeição constante de suas forças e a imposição de “uma relação de docilidade” (p.126).

Cumprir dizer que, de maneira geral, a organização da sala de aula, ou seja, a disposição das carteiras enfileiradas e a mesa do professor distante delas, constitui uma espécie de malha que mapeia os corpos no espaço, tornando-os passíveis de rápida localização e vigilância.

A ordenação por fileiras, que, segundo Foucault (1996), iniciou-se no século XVIII, “(...) tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos (...) e (...) fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar.” (p. 134).

No caso da sala de aula onde estuda o aluno que produziu o texto, podemos constatar que, devido ao número excessivo de alunos (quarenta e dois), as carteiras, além de enfileiradas, estavam dispostas muito próximas umas das outras, o que muitas vezes impedia os alunos e a própria professora de se movimentarem e transitarem pela sala.

Por outro lado, no pátio da escola, os alunos e a professora sentaram-se em círculo, ficaram à vontade (menos “engessados” e presos), conversaram, riram, olharam-se, tocaram-se. Ocorreu, assim, uma situação de ensino-aprendizagem mais agradável e menos controladora e assimétrica.

Todos esses fatores contribuíram para que a tarefa de contar histórias oralmente, pudesse ser pensada e realizada pelos alunos de forma lúdica e prazerosa, o que

permitiu que se deslocassem de uma posição de sujeitos enunciadorees para a de sujeitos que se atrevem a construir textos que não estão no repertório escolar, como o texto produzido pelo sujeito.

Temos, portanto, uma situação de ensino-aprendizagem, onde não houve interdição à interpretação; o processo polissêmico de significação pôde se estabelecer.

Para nós, essas condições de produção são favoráveis para o trabalho com a produção textual, uma vez que se rompe com o silenciamento (censura), permitindo ao sujeito e ao sentido circular pelas diferentes formações discursivas que constituem o interdiscurso.

Os alunos, portanto, não foram reduzidos à posição de decodificadores de um discurso alheio, não foram interpretados; pelo contrário, foram criadas condições pela professora, para que eles pudessem “atribuir sentido”, isto é, construir sítios de significância, tornando possíveis de fato gestos de interpretação, de autoria.

Assim, quando os professores conseguem desenvolver uma prática pedagógica na qual ocupam uma posição de sujeito em que se permitem deixar afetar pelos gestos de interpretação realizados pelos educandos e consegue identificar nesses gestos tentativas de os educandos se contraporem às maneiras como são administrados e gerenciados os sentidos no contexto escolar, é possível acontecer o deslocamento dos sentidos prefixados e a produção de novos.

Para Assolini, 2003, é fundamental que os professores passem a ocupar posições a partir das quais entendam-se como sujeitos capazes de romper o silêncio dos sentidos e percebam-se como sujeitos integrantes das mudanças sociais e discursivas que inevitavelmente ocorrem em uma sociedade letrada como a nossa. Sujeitos integrantes (transformadores e responsáveis), capazes de pensar, refletir, discordar e, portanto, alterar os espaços discursivos estabilizados (o currículo escolar, o livro didático, as metodologias consideradas “corretas” ou “ideais” pelo D.P.E.).

A nosso ver, é também urgente que os cursos de formação de professores, em especial o de Pedagogia, contribua para que os futuros educadores possam inserir-se em novas e diferentes formações discursivas, o que lhes daria oportunidade para construir sua memória discursiva pessoal, fator fundamental para que ele possa ocupar uma posição a partir da qual se entenda como um sujeito capaz de inaugurar outras interpretações (leituras), o que o levaria a posicionar-se não como um “escrevente” que reproduz discursos hegemônicos e estabilizados, mas como “intérprete”, com condições e meios para ser autor do seu próprio dizer.

BIBLIOGRAFIA

- ALTHUSSER, L. *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*. São Paulo. SP: Martins Fontes, 1974. .
- ASSOLINI, F.E.P. *Pedagogia da Leitura Parafrástica*. Dissertação de Mestrado. USP: Ribeirão Preto, SP: 1999.
- ASSOLINI, F.E.P. *Interpretação e Letramento: os pilares de sustentação da autoria*. Tese de Doutorado. USP: Ribeirão Preto, SP: 2003
- COURTINE, J.J. *Définition d'otations théoriques et construction de procédures en analyse du discours*. Philosophiques 9., 1982.
- COURTINE J.J. *Analyse du discours politique*. In: Language, 62: Larouse, Paris, 1981.
- FOUCAULT. M. *As palavras e as coisas*. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1970.
- FOUCAULT. M. *Arqueologia do Saber*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1971.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
- FOUCAULT. M. *Microfísica do poder*. 12ª ed., Rio de Janeiro, RJ: Graal, 1996.
- GIL NETO, A. *Nova expressão, língua portuguesa. Atividades de pensar, falar, ler e escrever*. São Paulo, SP: FTD, 1998. Vol. 4.
- GINZBURG, C. “*Sinais: raízes de um paradigma indiciário*”. In. C. GINZBURG: *Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história*. [Trad. Frederico Carottti]. São Paulo, SP: Companhia de Letras, 1980.
- HAROCHE, C; HENRY, P & PÊCHEUX, M. *La sémantique et la coupure saussurienne: langue, discours*. *Langages*. Paris: Didier-Larousssse, nº 24, 1971.
- HOROCHE, C. *Fazer dizer, querer dizer*. São Paulo, SP: Hucitec, 1992.
- MAINGUENAU, D. *Gênese du discours*. Bruxelas: Mardaga: 1984.
- MAINGUENAU, D. *Novas tendências em análise do discurso*. Campinas, SP: Pontes, 1987.
- ORLANDI, E.P. *A linguagem e seu funcionamento*. São Paulo, SP: Pontes, 1987.
- ORLANDI, E.P. “*As formas do silêncio no movimento dos sentidos*”. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1992.
- ORLANDI, E.P. *Interpretação e autoria: leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 1996.
- ORLANDI, E.P. *Discurso e texto: formação e circulação dos sentidos*. Campinas, SP: Pontes, 2001.

PÊCHEUX, M. & FUCHS, C. “A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas”. In. GADET, F & HAK, T. (orgs.) *Por uma análise automática do discurso*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP. 1990.

PÊCHEUX, M. *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP. 1990.

PÊCHEUX, M. *Ler o arquivo hoje*. In. E.P. ORLANDI (org.). *Gestos de Leitura: da história no discurso*. 2ª ed., Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

PÊCHEUX, M. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas, SP: Pontes, 1997.

STREET, B. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press. 1989.

TFOUNI, L.V. *Letramento e analfabetismo*. Tese de livre docência. USP – Ribeirão Preto, SP: 1992.

TFOUNI, L.V. *Letramento e Alfabetização*. São Paulo, SP: Cortez, 1995.

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

TFOUNI, L.V. “*Letramento e autoria: uma proposta para contornar a dicotomia oral/escrito*”. In: Revista da ANPOLL, nº 18, pp. 127-141. Campinas, 2005.