

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PPG PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED

Cléria Santos Oliveira e Silva

LETRAMENTO E AUTORIA: O PROCESSO DE RESSIGNIFICAÇÃO DE ROMEU E JULIETA EM TEXTOS PRODUZIDOS POR ESCOLARES.

CLÉRIA SANTOS OLIVEIRA E SILVA

LETRAMENTO E AUTORIA: O PROCESSO DE RESSIGNIFICAÇÃO DE ROMEU E JULIETA EM TEXTOS ESCRITOS POR ESCOLARES

Dissertação apresentada ao PPGED Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Linguageme Processos de Subjetivação

Orientador: Prof. Dr. Anderson de Carvalho Pereira

S5791

Silva, Cléria Santos Oliveira e.

Letramento e autoria: o processo de ressignificação de Romeu e Julieta em textos produzidos por escolares. / ClériaSantos Oliveira e Silva, 2022.

75f.

Orientador (a):Dr. Anderson de Carvalho Pereira.

Dissertação (mestrado) — Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação — PPGED, Vitória da Conquista, 2022. Inclui referências. 70 — 73.

Letramento. 2. Interação leitor-texto. 3. Autoria. 4. Leitura - Shakespeare.
 I. Pereira, Anderson de Carvalho. II. Programa De Pós- Graduação em Educação - PPGED. III. T.

CDD 372.4

Catalogação na fonte: **Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890** UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIAPRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LETRAMENTO E AUTORIA: O PROCESSO DE RESSIGNIFICAÇÃO DE ROMEU E JULIETA EM TEXTOS ESCRITOS POR ESCOLARES

Autor: Cléria Santos Oli	iveira e Silva
COMISSÃO EXAMINA	ADORA:
Prof. Dr. Anderson de Carvalho l Orientador	Pereira (UESB)
Prof ^a . Dra. Soraya Maria Roman Examinador Titular Externo	no Pacífico (FFCLRP/USP)
Prof ^a . Dra. Nereida Maria Santo Examinador Titular Interno	s Mafra de Benedictis (UESB)

Dedico este trabalho a dois homens nascidos a 1º de agosto, com cinquenta anos de diferença e de grande importância em minha vida: Iranildo Freire Oliveira, minha fonte inspiradora da docência, exemplo de humanidade e competência e a José Brito de Oliveira, hoje na memória, meu eterno exemplo de vida, serenidade e sabedoria.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus, que é aquele quem permite que tudo aconteça.

Agradeço imensamente a meu orientador Prof. Dr. Anderson de Carvalho Pereira, por partilhar seus conhecimentos, com paciência e coerência, no processo de orientação.

Agradeço às professoras Dras. Soraya Pacífico e Nereida Mafra pela disponibilidade em contribuir e avaliar essa pesquisa.

Agradeço à minha amiga Guacyra Costa pelo incentivo e contribuição.

Agradeço aos colegas presenteados a mim pelo Curso de Mestrado, em especial a Adailton Anunciação, Irlândia da Ponte Lima, Patrícia Novais e Rogério Gusmão, companheiros de mensagens, angústias e esperanças.

Agradeço a Zeneide Paiva, pela contribuição e acolhida no período do tirocínio.

Na pessoa de minha irmã Lucidalva, agradeço aos meus nove irmãos que contribuíram comigo, cada um da forma que pôde. Na memória, Osmar, que partiu para a eternidade no decorrer do processo.

Agradeço aos meus filhos, José e Letícia que, tantas vezes, abriram mão de reivindicar meu colo, minha companhia e minhas obrigações de mãe em prol das minhas leituras.

Agradeço também aos meus alunos, que ao escreverem seus textos, viabiliazaram a minha pesquisa.

Agradeço às famílias CERV (estadual e municipal), ao PPGED, especialmente à linha 3, à UESB como um todo e enfim, de forma especial, àquele que contribuiu em maior escala, desde o incentivo inicial, perpassando pela escuta de minhas angústias até a contribuição técnica e familiar, Rivaldo Vicente, meu amante e companheiro de vida, sempre ao meu lado há mais de duas décadas.

"A literatura é a metáfora da vida, que continua reunindo quem fala e quem escuta num espaço comum para participar de um mistério, para fazer com que nasça uma história."

Andruetto

RESUMO

O tema do presente trabalho refere-se à autoria e à construção de sentidos em práticas de letramento no contexto escolar. No trabalho, buscamos investigar os efeitos de sentido e os indícios de autoria, manifestados nas narrativas produzidas por alunos da educação básica do município de Anagé-Bahia, através da ressignificação da obra Romeu e Julieta (1593), de William Shakespeare. Esta dissertação traz como questão de pesquisa: Como os sujeitos-alunos posicionam-se como escritores de seus textos e contextos e quais indícios de autoria podem ser percebidos em suas narrativas. Esta pesquisa está fundamentada nos pressupostos da Análise do discurso de filiação francesa (AD), que é uma disciplina de interpretação, a qual busca analisar efeitos de sentidos produzidos pelos sujeitos, constituídos no discurso, tendo Michel Pêcheux e Eni Orlandi, como principais autores estudados. Fundamentamos também a pesquisa nos estudos sobre o Letramento conforme Leda Verdiani Tfouni, cujo principal pressuposto é a crítica ao reducionismo das práticas letradas à aquisição da leitura e escrita. Nosso objetivo, além de escutar as produções escritas e orais dos sujeitos-alunos em seu processo de ressignificação, ao dizer de outros modos o que diz Shakespeare em Romeu e Julieta, pretendeu também, analisar o *corpus* formado pelas narrativas produzidas em aulas de Língua Portuguesa, no que se refere aos efeitos de sentido e aos indícios de autoria nelas manifestadas, utilizando para tanto, além das contribuições da AD pêchetiana, o paradigma indiciário de Ginzburg. O resultado desta análise mostrou-nos a subjetividade esboçada nas marcas de autoria presentes nos textos dos alunos, tanto pela utilização dos recursos expressivos da linguagem quanto pelo modo singular de cada produtor, ao fazer uso da língua, transformando-a em discurso, levandonos a constatar que quando permitido o debate e a discussão no espaço escolar, é possível que aconteça a polissemia do sentido e diferentes discursos serem gerados, mesmo que abafados, muitas vezes, pela Ideologia do Sistema, através do discurso pedagógico ou do modelo do Livro didático como referência.

Palavras-chave : Letramento; Autoria; Interação leitor-texto; leitura; Shakespeare

ABSTRACT

The theme of the present work refers to authorship and the construction of meanings in literacy practices in the school context. In this work, we seek to investigate the effects of meaning and the signs of authorship, manifested in the narratives produced by students of basic education in the municipality of Anagé-Bahia, through the re-signification of the work Romeo and Juliet (1593), by William Shakespeare. This dissertation brings as a research question: How subjectstudents position themselves as writers of their texts and contexts and what evidence of authorship can be perceived in their narratives. This research is based on the assumptions of Discourse Analysis of French filiation (DA), which is an interpretation discipline and seeks to analyze the effects of meanings produced by the subjects, constituted in the discourse, with Michel Pêcheux and Eni Orlandi as the main authors studied. We also founded the research on Literacy studies according to Leda Verdiani Tfouni, whose main assumption is the criticism of the reductionism of literate practices to the acquisition of reading and writing. Our objective, in addition to listening to the written and oral productions of the students in their process of resignification, by saying in other ways what Shakespeare says in Romeo and Juliet, also intended to analyze the corpus formed by the narratives produced in Portuguese classes, with regard to the effects of meaning and the signs of authorship manifested in them, using, in addition to the contributions of the Pêchetian AD, Ginzburg's evidence paradigm. The result of this analysis showed us the subjectivity outlined in the authorship marks present in the students' texts, both by the use of expressive language resources and by the singular way of each producer, when making use of the language, transforming it into discourse, taking it us to see that when debate and discussion are allowed in the school space, it is possible for the polysemy of meaning to happen and different discourses to be generated, even if often muffled by the Ideology of the System, through the pedagogical discourse or the Book model didactic as a reference.

Key-word: Literacy ; Authorship; interaction between reading and writing; Reading; Shakspeare

SUMÁRIO

INTI	INTRODUÇÃO	
1	BASE TEÓRICO-METODOLÓGICA	17
1.1	Análise do discurso francesa (AD), sua história, seu objeto	17
1.2	Conceitos fundantes em AD	19
1.2.1	Concepções de sujeito	19
1.2.2	Ideologia e Aparelho ideológico do Estado	20
1.2.3	Formações discursivas	23
1.2.4	Condições de produção do discurso	24
2	LETRAMENTO	27
2.1	Letramento em uma perspectiva geral.	27
2.2	Letramento na perspectiva sócio-histórica e discursiva	30
2.3	Leitura, Interpretação e autoria	32
3	DAS TESSITURAS REFLEXIVAS	36
3.1	Escola e supremacia da escrita	36
3.2	Escola, leitura e o discurso pedagógico escolar	37
3.3	Escola e o Ensino de Literatura	39
3.4 (O contexto de Shakespeare	42
4	PERCURSO METODOLÓGICO	46
4.1	Formação do <i>corpus</i>	47
4.2	O paradigma indiciário de Ginzburg	
5	RECONTANDO ROMEU E JULIETA	52
CON	NSIDERAÇÕES FINAIS,	68
REF	ERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	70

INTRODUÇÃO:

Este trabalho é uma dissertação de Mestrado que reflete e investiga temas relacionados à Educação, à leitura e aos indícios de autoria presentes (ou não) em textos produzidos por alunos da rede básica do município de Anagé, Sudoeste baiano.

Na emoção de escrever as primeiras linhas do meu texto de Mestrado, constato mais uma vez que toda pesquisa nasce de uma inquietação, de indagações que muitas vezes, surgem a partir da nossa prática docente. No meu caso, especificamente, tais inquietações começaram muito antes da prática da docência, muito embora, a possibilidade da pesquisa só tenha acontecido trinta anos depois, com a oportunidade do Mestrado.

Faço parte da geração que cursou o Magistério como Ensino Médio e foi no último ano do Curso, em 1991, quando, numa formação em preparação para o estágio final, tive acesso a um conto denominado "A flor vermelha de caule verde", de autoria de Helen Barclay. O conto narrava a história de um menininho, que, cheio de expectativas e criatividade tinha, pela primeira vez, acesso à escola.

O menininho ainda não decodificava as palavras, embora já construísse os seus textos nãoverbais, através dos desenhos e esculturas que produzia. No entanto, a estratégia conduzida pela professora, aparentemente bem planejada, não admitia a polissemia de sentidos que uma leitura pode mostrar, revelando a ideologia presente no discurso da escola, enquanto instituição, onde os textos de todos os alunos deveriam ter sentidos homogêneos, serem iguais. Assim, todas as flores deveriam ser vermelhas de caule verde, assim como todos os pratos deveriam ter as mesmas formas e tamanhos.

O discurso do tipo autoritário (Orlandi, 2001) evidenciado naquela situação marcou, negativamente, a vida do menino enquanto leitor e autor de seus textos e o influenciou pela vida afora.

Aquele texto afetou a minha sensibilidade, pois fui escolarizada na mesma proposta, e talvez, inconscientemente, tenha sido naquele momento, no intuito de apronfundar nas questões de aquisição da leitura e escrita, e que tenha optado pelo curso de Letras, o qual tive acesso dois anos depois.

Foi na Universidade que me foram apresentados os primeiros estudos sobre Letramento e as várias concepções do termo, que me possibilitaram chegar até este momento. No entanto, foi durante o curso de Mestrado que me foi apresentada mais profundamente a perspectiva sóciohistórica e discursiva de Leda Tfouni, com a qual me identifiquei e serviu para embasar minha pesquisa.

Assim, sapiente de que o processo de letramento é inacabado, é compreensível que no momento presente, muitas das minhas inquietações continuem a existir, já que, continuo a fazer parte desse "lugar" que é a educação, atuando há três décadas como professora da rede básica de ensino e por esta razão, estar a serviço deste *Aparelho Ideológico do Estado* que é a escola (expressão de ALTHUSSER, 1975) enquanto instituição social. Mas, apesar disso, sinto-me muito à vontade para refletir e investigar sobre as subjetividades presentes nos textos escolares, bem como percebo a necessidade de modificar a minha prática.

É perceptível que nossos alunos apresentam grandes dificuldades em relação ao uso da língua escrita, o que se revela em seus textos. Dessa maneira, o papel da ressignificação da literatura, na formação do sujeito leitor é muito mais profundo do que se pode imaginar. Nesse sentido, torna-se importante refletirmos sobre a apropriação dos instrumentos da leitura e da escrita, os quais não podem acontecer longe da leitura de mundo desses alunos, pois conforme afirma Freire (1989) a leitura do mundo precede a leitura da palavra", sendo a leitura algo vivo e relacionado à sua realidade, o que a torna um elemento de grande importância na sua formação. Por esta razão, quando o fazer pedagógico fundamenta-se no discurso do tipo autoritário, constatamos que o aluno não tem autonomia para construir sentidos outros, se não aqueles trazidos pelo livro didático.

Nessa perspectiva, o conceito de letramento não deve estar atrelado ao conceito de alfabetização, pois o letramento antecede a aquisição do código e é um processo contínuo e inesgotável, não procedendo do mesmo modo em todos os indivíduos.

Conforme Tfouni (2006,) "[...] existem letramentos de natureza variada, inclusive sem a presença da alfabetização". Isso quer dizer que quando colocados frente a questões que os envolvam nas práticas de leitura e de interpretação, os alunos podem sim, produzir textos com alto grau de letramento, independentemente do grau de escolaridade.

Assim, a relevância desta pesquisa mora no fato de mostrar o quanto atividades escritas em salas de aula permitem a (re)significação do processo de ensino e aprendizagem, ou seja, elas podem permitir aos alunos tornarem-se sujeitos que estabeleçam relações de sentidos, que dinamizem saberes e que compreendam que a leitura e a escrita não devem ser pensadas como uma fôrma (Pacífico, 2002), na qual os sujeitos-alunos são moldados em leituras que não historicizam os sentidos, resultando em leituras similares, mantendo uma compreensão de linguagem transparente.

Apesar de podermos possibilitar transparecer as vozes dos sujeitos-alunos e seus posicionamentos enquanto autores de suas histórias, vale ressaltar que entendemos aqui o sujeito do discurso, à luz da AD, conforme a qual, o sujeito não é um indivíduo empírico que

simplesmente narra uma história, mas uma posição sujeito, isto é, uma tomada de posição a partir da qual é possivel emergir uma possibilidade de interpretação.

Para tanto, é necessária a escuta dessas produções que marcam para os adolescentes o sentido que delas emergem, partindo de uma posição-sujeito ocupada pelos mesmos, no momento da produção.

Não podemos esquecer que a diversidade da sala de aula, em sua essência, é composta de valores, conhecimentos, atitudes, linguagens e diversos saberes, de maneira que vem impulsionar o entendimento extraído da literatura e das vivências, comportando a temporalidade do vivido de formas também diversas.

Enquanto professores, nós estamos sempre envoltos com diversos materiais didáticos e muitos deles, a exemplo do livro didático, só consideram o grau de escolaridade dos alunos, ignorando o grau de letramento de cada um, as subjetividades e os fatores sócio-históricos que envolvem o sujeito. Isso nos leva a outra reflexão, a de que a Literatura e a inserção de textos clássicos nas nossas práticas poderia, em muito, contribuir com a formação e movimentação desses sujeitos, já que é perceptível que a inserção deles (textos clássicos) no currículo da Educação Básica tem sido, ao longo do tempo, evitada. Não sabemos se tem sido por comodismo dos educadores ou por esta sugestão não estar presentes nos componentes curriculares da disciplina ou ainda porque muitos professores acreditam que ler Shakespeare ou algum outro clássico na escola seja muito difícil.

Muitas vezes, educadores preferem evitar textos literários longos ou textos dramáticos por julgarem que eles apresentam uma profundidade narrativa que os alunos não conseguiriam entender, subestimando a capacidade interpretativa dos alunos. Essa é uma prática que precisa ser desconstruída.

Sendo assim, em conformidade com Cândido (2011) para quem a Literatura considera que "Os valores que a sociedade preconiza ou os que considera prejudicais estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática", buscamos ancorar-nos em estudos que acreditam que a relação entre leitura, escrita e oralidade sejam etapas fundamentais nesse processo, não existindo entre o oral e o escrito relação de superioridade, pois ambos mantêm uma relação de alteridade, de constituição mútua.

No que tange à Literatura, ainda conforme Candido (2011), "[...] fruí-la é um direito das pessoas de qualquer sociedade, desde o índio que canta as suas proezas de caça ou evoca dançando a lua cheia até o mais requintado erudito que procura captar com sábias redes os sentidos flutuantes de um poema hermético".

Essa é uma reflexão que se faz necessária, uma vez que existe nas escolas uma certa relutância

em se trabalhar a Literatura clássica e apesar de haver um consenso tanto no meio acadêmico quanto nas leis que regem a educação de que o ensino de Língua Portuguesa envolve a leitura, a escrita e a oralidade, nem sempre isso tem acontecido na prática. É comum ver professores sendo cobrados apenas quanto ao ensino da Gramática, vista como um saber instrumental que possibilitaria ao aluno escrever, ler e até mesmo, falar melhor, ou ainda direcionar o fazer pedagógico com foco nas avaliações externas, a saber, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), entre outras, deixando de lado os saberes outros, tais como os que não estão relacionados com a aquisição do código escrito.

Ao refletirmos sobre esta problemática, ressaltamos que não estamos criticando o professor como indivíduo, mas sim, o contexto institucional que nos obriga a agir de determinada maneira em situações concretas de aprendizagem.

Assim, acredito que a leitura e a escrita, em uma perspectiva discursiva, não vem destruir a Gramática, e sim salvá-la da autonomia a que ela, em sua modalidade escrita foi condenada, pois é sabido que nenhum texto é autônomo e transparente; ao contrário, todos estão inscritos na ordem social, pois junto com os aspectos linguísticos, trazem consigo aspectos históricos que indicam o fucionamento ideológico dos discursos imbuídos em textos.

Pelas razões citadas e levando em conta meu encantamento pelas obras de Shakespeare é que foi escolhida a obra Romeu e Julieta (1593) para ser refletida e ressignificada nesta pesquisa. A obra original é uma peça escrita no Século XVI, adaptada para vários gêneros, inclusive o gênero narrativo, que é a forma a partir da qual os alunos ressignificaram por meio de suas produções textuais.

O enredo da obra ganha significação no contexto escolar ao refletirmos, através dela, questões voltadas ao amor entre jovens e aos fatores a ele relacionados, uma vez que a obra dialoga com o universo juvenil, através da temática do amor, do namoro proibido, da falta de diálogo, das imposições sociais e familiares, temas estes tão presentes entre os adolescentes de todas as épocas. O próprio sentimento amoroso é um tema que ao longo dos séculos tem perpassado a literatura, muito embora pode ser compreendido como positiva e construtivamente, quanto pode em nome dele, ser revelado um lado destrutivo e trágico em determinados indivíduos, causando transtornos emocionais, éticos e morais.

Uma outra polêmica temática abordada na obra é a visão da morte, vista por muitos como um ato covarde e por outros, como uma forma de resistência a valores de uma sociedade, cujo patriarcalismo e a supremacia de valores religiosos interferem na vida das pessoas, gerando intolerância e preconceitos e que mesmo distante muitos séculos da contemporaneidade, a obra revela-se tão atual, no que se refere ás temáticas.

Não devemos esquecer, no entanto que é necessário que o sujeito aluno se envolva com os textos que produz e assuma a autoria do que escreve, visto que ele é um sujeito que tem o que dizer. Ao escrever, ele diz muito de si e de sua leitura do mundo, mesmo que inconscientemente, mesmo acreditando que é o dono do seu dizer.

Elia (2010) em sua obra *O Conceito de Sujeito* cita Lacan para afirmar que "o sujeito sobre o qual operamos em Psicanálise não pode ser outro que não o sujeito da ciência" Elia (2010).

Assim, o trabalho também propõe reflexões para que os educadores verifiquem, contextualizem e ressignifiquem sua prática, além de promover um debate em âmbito social e acadêmico, propondo diálogos entre o mundo acadêmico e o espaço pedagógico da educação básica, proporcionando uma troca de saberes.

Esta dissertação, como um resultado de uma investigação científica, parte de questão de pesquisa e objetivos delimitados, quais sejam: Como os sujeitos-alunos posicionam-se como escritores de seus textos e contextos e quais indícios de autoria podem ser percebidos em suas narrativas. E para tanto, o objetivo proposto é, além de escutar as produções orais e escritas dos sujeitos-alunos em seu processo de ressignificação, quando os mesmos dizem de outros modos, o mesmo que diz Shakespeare em *Romeu e Julieta* (1593), analisar o *corpus* formado pela análise de narrativas de ficção produzidas em aulas de Língua Portuguesa.

Partindo de reflexões e discussões sobre letramento na perspectiva sócio-histórica e discursiva (TFOUNI, 1995), atravessamos com os alunos a leitura de *Romeu e Julieta*, enquanto linguagens que, na maioria das vezes, se tornam refúgio. A partir dessa abordagem, são levantados os dados da pesquisa e analisados à luz do referencial teórico-metodológico, referentes à análise do discurso de filiação francesa (AD), que defende que a linguagem nunca é neutra e considera a interpretação como processo de produção de sentido.

Por tratar-se de práticas que transformam o mundo visível em dados representativos, o método qualitativo foi o escolhido por ser o que melhor se adéqua ao objeto e à forma de estudo interativo, em sala de aula, pois segundo aquilo que discute Flick (2009), em se tratando da pesquisa qualitativa "[...] os objetos não são reduzidos a simples variáveis, mas sim representados em sua totalidade, dentro de seus contextos cotidianos. Portanto, os campos de estudo não são situações artificiais criadas em laboratório, mas, sim práticas e interações de sujeitos em sua vida cotidiana".

Entendendo hipóteses não como sendo perguntas a serem respondidas na conclusão do trabalho, mas como pistas a serem analisadas no processo de investigação, apresento como hipótese básica o fato de que as dificuldades apresentadas pelos alunos no que tange a uso escrito da língua, ocorrem devido haver um certo distanciamento entre a linguagem que é usada na escola,

onde a escrita é vista com superioridade à oralidade e a linguagem de que eles fazem uso diariamente, não levando em conta a importância das subjetivações. Outra hipótese é o fato de que a instituição escolar silencia os dizeres do aluno (Pacífico, 2012), impondo sentidos únicos às suas produções, como exemplificado no conto de Helen Barclay citado no início desta seção.

A partir do paradigma indiciário, que pode ser incluído no universo da pesquisa qualitativa, analisamos os textos escritos desses alunos, levando em consideração os indícios propostos por Carlo Ginzburg (1989) para a compreensão dos fenômenos das subjetividades neles presentes, no que se refere à construção de sentidos outros da obra "*Romeu e Julieta*", bem como a assunção (ou não) da posição discursiva de autoria.

Os procedimentos analíticos aqui adotados, conforme Orlandi (2006), baseiam-se na noção de funcionamento da linguagem, por meio da qual a analista (pesquisdora) observa os processos de constituição de sentidos e de sujeitos, valendo-se de manutenções e de alterações de sentidos. A respeito das bases para análise, Orlandi (2006) adverte que o analista não trata os "dados" como meras ilustrações: ele "trata de 'fatos da linguagem' com sua memória, espessura semântica, sua materialidade linguístico-discursiva". Nesse sentido, a estrutura textual deste trabalho organizase em cinco capítulos, abordando no primeiro, um breve histórico além de conceitos fundantes da base teórico-metodológica, que é a Análise do discurso francesa (AD).

No segundo capítulo, refletimos sobre a proposta de Letramento, conforme Tfouni, na abordagem sócio-histórica e discursiva, na qual a autora defendendo que a relação entre ser alfabetizado e ser letrado não é linear, discute a teoria e metodologia da questão, abordando a noção de autoria, visto que os indivíduos não são considerados sujeitos empíricos que fazem uso da escrita, mas sim, posições de sujeito dentro do continuum do letramento, fazendo antes, um apanhado geral sobre os conceitos do termo e sua problemática. Já no terceiro capítulo, trataremos de refletir sobre a leitura e interpretação de textos no espaço escolar, sobretudo a leitura e ressignificação de textos de literatura clássica, a exemplo de *Romeu e Julieta*, sua relação de poder, do discurso pedagógico escolar e sua influência na assunção da autoria do discurso, além da abordagem sobre o direito à Literatura, conforme Cândido (1995). Ainda neste capítulo, abordaremos um pouco do contexto educacional de Shakespeare, que é o autor da obra a ser ressignificada pelos sujeitos da nossa pesquisa.

No quarto capítulo, por sua vez, descreveremos o percurso metodológico, definindo o corpus da pesquisa, os recortes, o *locus*; e por fim, no quinto capítulo, analisamos as vozes dos sujeitos-alunos, ao fazermos a análise dos indícios de autoria presentes nos textos.

1. DA BASE TEÓRICO-METODOLÓGICA

Conforme descrito na introdução deste trabalho, nesta seção apresentamos a nossa base teórica, que é também metodológica, fazendo um breve histórico de sua trajetória, enfatizando que se trata da análise do discurso de linha francesa, de agora em diante (AD), cuja busca da compreensão da forma pela qual o discurso, visto enquanto objeto simbólico, produz sentidos, seja seu principal pressuposto, além de apresentarmos alguns conceitos de suma importância para melhor compreendê-la.

1.1 Análise do discurso francesa (AD), sua história, seu objeto

Conforme Denise Maldidier (2003), A Análise do Discurso de linha francesa (AD) tem Michel Pêcheux de filiação filosófica e Jean Dubois de filiação linguística como os seus precursores. Ela surgiu, a partir das pesquisas de Jean Dubois e Michel Pêcheux, mais especificamente do discurso de encerramento de Dubois no Colóquio de Lexicologia Política de Saint Cloud e do livro Análise automática do discurso (1969) de Michel Pêcheux. (Maldidier, 2003). Conta-nos a autora, que foi amiga e colaboradora de Pêcheux, em sua obra "A inquietação do discurso: (re)ler Michel Pêcheux hoje", traduzida por Orlandi, a história cronológica da análise do discurso, passando pela trajetória inicial do autor até a chegada dele ao seu núcleo de pesquisa e atravessando seus questionamentos durante todo o processo de desenvolver um procedimento de análise e uma teoria do discurso.

Orlandi faz uma introdução sobre o trabalho de Maldidier e acentuou a força da análise de Pêcheux, cujo objetivo sempre foi entender como a ideologia se define e como ela funciona, qual a sua ligação com os processos discursivos e mais tarde com os processos inconscientes.

Maldidier(2003) procura explicar o surgimento da análise do discurso a partir de seus conceitos iniciais, que mais tarde foram modificados ou abandonados.

Conforme a autora, Pêcheux usou o pseudônimo de Thomas Herbert para lançar dois artigos, sobre o conceito de ideologia e sobre a epistemologia das ciências humanas, fazendo um suporte necessário ao seu futuro empreendimento de unir Materialismo histórico, Psicanálise e Linguística numa mesma disciplina, a Análise do discurso.

O objetivo de Pêcheux, no início, era elaborar um sistema fechado, uma máquina discursiva, de maneira que as condições de produção do discurso fossem bem delimitadas e assim, as possibilidades de enunciados disponíveis fossem previsíveis. Tudo através de um sistema informatizado fabricado para atender os objetivos da análise do discurso. Esse primeiro algoritmo foi batizado de AAD69, Análise Automática do Discurso de 1969. Com a atenção

voltada para as máquinas, para o lado informatizado da análise, Pêcheux se volta para o processo discursivo. E junto com Jean Dubois, apresenta as bases do que viria a ser a disciplina da análise do discurso.

A ideia de formação discursiva veio mais tarde, com o ensaio "Ideologia e Aparelhos ideológicos de Estado", de Louis Althusser (1974),o qual daria um fôlego maior ainda para seus pensamentos.

Somente em 1975 que Pêcheux lança o livro que foi traduzido no Brasil para "Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio", livro de conteúdo forte já com a adoção de sujeito e interpelação de Althusser absorvidos. Nesse livro, Pêcheux busca relacionar a linguística com a filosofia e as ciências das formações sociais, discutindo a prática política do "indivíduo interpelado em sujeito", expressão esta atribuída a Althusser para designar as formações ideológicas que são materializadas em formações discursivas, deixando aberto suas dúvidas e tentativas de estabelecer uma ligação forte entre linguística e análise do discurso.

Na última fase da Análise do discurso, quando a presença da Psicanálise do discurso foi decisiva, a questão da fala passou a ter mais espaço, o inconsciente firmou-se nas definições do sujeito e a máquina discursiva foi completamente abandonada. Até mesmo o conceito de formação discursiva foi questionado, e o interdiscurso ganhou a primazia.

Pêcheux considerava inaceitável manter distância entre prática linguística e prática política, indo contra o que foi chamado por ele de "realismo metafísico e empirismo lógico como duas formas de exploração regressiva das ciências pelo idealismo" (Pêcheux, 2014). Com isso, o teórico estava disposto a apresentar um novo modo de entendimento do estudo dos processos de significação, já que até então, a questão do sentido estava atrelada a uma noção sistêmica da língua, ou seja, o sentido de um termo era dado a partir da diferença dos termos dentro do sistema linguístico.

Questionando o lugar da semântica na linguística de Ferdinand Saussure, que era fundamentada na discotomia língua\fala, Pêcheux busca elaborar as bases de uma teoria materialista da significação, considerando o histórico e o político como constitutivos dos processos de significação do dizer.

Assim, sua base teórica foi elaborada a partir de releituras de três áreas do conhecimento científico, a saber: O Materialismo histórico, como a teoria das formações sociais e de suas transformações, a Linguística, como teoria dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação e a teoria dos discursos, de determinação histórica dos processos semânticos. Essas três áreas "[...] atravessadas e articuladas por uma teoria da subjetividade de natureza psicanalítica" Pêcheux (1990).

Em AD, o ideológico, o social, a história e o próprio sujeito enquanto interpelado pela ideologia devem ser considerados como elementos extralinguísticos relacionados à materialidade linguística. Pêcheux então, enfatizando a necessidade de delimitar o objeto de estudo, o faz defendendo a necessidade de "[...]se desvencilhar da problemática subjetivista centrada no indivíduo" Pêcheux (2014), focando no que o Materialismo histórico possibilita a partir da noção de *relações sociais* (relações de classes, modo de produção dominante, práticas decorrentes destas relações, as instituições em que ocorrem estas práticas, os papéis desempenhados por cada sujeito nestas relações).

O que Pêcheux defende é que o discurso pode ser produzido a partir de formações ideológicas variadas, mas tendo como base uma únicalíngua.

Nesta direção, a AD não considera o discurso como simples transmissão de informação, mas sim como algo que coloca em relação os sujeitos e os sentidos. O significado de um discurso será, então, constituído a partir das condições sócio-históricas em que foi proferido ou lido. Orlandi (2001).

Em outras palavras, partimos do discurso e vamos ao encontro das condições de produção, das formações discursivas e dos sentidos.

1.2 Conceitos fundantes em AD

1.2.1 Concepções de sujeito

A noção de sujeito é de importância crucial na construção deste trabalho que como base a AD. O sujeito, nessa perspectiva, não é empírico, como defendido até então, mas uma posição-sujeito que carrega marcas do social, do histórico e do ideológico. O sujeito é um objeto que se constitui na materialidade linguistica, mas esta, por si só não garante a análise a que se propõe o analista de discurso, sendo necessária a compreensão de que cada sequência discursiva está ligada a dizeres anteriores ou futuros, se pensarmos no jogo de imagem que os sujeitos estabelecem no momento da enunciação, pois a relação do sujeito entre o eu, o outro e tudo o que há no mundo, participa dalinguagem (Longo, 2006), sendo que esta realidade se expressa e permanece em constante criação pela fala de todos. Para a AD, o sujeito é plural, sendo sua constituição atravessada por diversos fatores externos ao próprio sujeito. Segundo Pêcheux (1988), o sujeito constitui-se pelo esquecimento daquilo que o determina. Tal esquecimento ocorre no nível de ocultação de sua causa e não de algo que foi ciente em algum momento, constituído também pelo que o antecede, caracterizado por Lacan (1964) como o campo do outro.

Para Charaudeau & Maingueneau (2012), "o sujeito do discurso é uma noção necessária para precisar o estatuto, o lugar e a posição do sujeito falante com relação a sua atividade linguageira".

Sendo assim, é a partir da noção de sujeito discursivo que é possível precisar quem fala, de que lugar ele fala, em que momento e quem o habilita a falar. Retornemos a Althusser (1974) quando afirma que o indivíduo se torna sujeito pelo assujeitamento à ideologia de forma inconsciente e é a ideologia que constitui o indivíduo em sujeito.

Essa tese de Althusser é firmada por Pêcheux, que defende que a noção de sujeito é determinada pela posição, pelo lugar de onde se fala, sendo que ele fala do interior de uma formação discursiva, regulada, regrada por uma formação ideológica.

Assim, apesar de o sujeito se achar dono de seu dizer, ele não o é, pois o discurso de cada um reproduz o discurso do outro (o já-dito), também chamado de interdiscurso. Esse interdiscurso é o que forma a memória discursiva, que pode inconscientemente emergir no discurso.

Para Orlandi (2012), o interdiscurso é todo conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que diz o sujeito. Assim, todo dizer dá-se do encontro de dois eixos: O da memória(constituição) e o da atualidade (formulação), também chamado de intradiscurso e desse conjunto, podemos averiguar os sentidos do discurso.

1.2.2 Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado

Etimologicamente, Ideologia significa "a teoria (-logia) da gênese das ideias (ideo-)". É daí que surge o termo "ideólogos".

Usado pela primeira vez por Antoine Destutt de Tracy, filósofo francês, em seu livro *Fundamentos da ideologia* (1801),o termo "ideologia" foi considerado em sentido amplo, como resultante da interação entre o ser vivo e a natureza. Em seus estudos, foi apontada a percepção, a memória, a vontade e a razão como elementos determinantes nesse processo.

Mais tarde, o termo foi retomado por Karl Marx, embora, tenha passado por deslocamentos de sentido. Isso porque Marx compreendeu que o entendimento de *ideologia* passava por uma prática que, no caso dele mesmo, é a da identificação às questões de esquerda e do comunismo, questões estas travadas contra outras identificações também ideológicas, as da burguesia. Neste sentido, Marx reconhece que o que há é a luta ideológica de classes.

Apesar de ter retomado a designação "ideologia" já em suas primeiras obras, não está presente, até certo ponto considerável de suas publicações, uma teoria da ideologia em geral

Althusser (1999).

O autor traça um paralelo entre o inconsciente ser eterno e a ideologia não ter história: "a ideologia é eterna, do mesmo modo que o inconsciente" Althusser, (1999), no sentido de que ambos transcendem qualquer história e se tornam onipresentes, eternos.

Sendo assim, ideologia (no singular) designa a ideologia em geral, aquela que não tem história, que é onipresente, que é eterna em toda a história.

Com relação ao funcionamento e a existência da ideologia, Althusser (1999) propõe duas teses: uma delas para explicar a ideologia enquanto objeto representado e, a outra para explicar a existência material da ideologia.

No tangente à representação, o autor explica que os homens produzem uma representação indireta das suas condições de existência reais, indireta porque produzem, antes, uma representação de sua *relação* com as condições de existência reais.

Toda representação ideológica então, vai acontecer a partir dessa relação imaginária dos homens com o mundo real.

Neste sentido, as condições reais de existência dos homens dependem não somente das relações de produção, mas antes, de como os homens representam imaginariamente sua relação com estas relações de produção.

A segunda tese está relacionada à existência material da ideologia: "uma ideologia existe sempre em um Aparelho Ideológico de Estado [AIE] e em sua prática ou práticas. Essa existência é material" Althusser (1999).

Ao estabelecer uma representação imaginária de suas relações com o mundo, os homens dotam-se de uma consciência que resulta em seu comportamento e este comportamento é material.

Como exemplo do AIE, podemos citar a religião: se acredita em Deus, vai à Missa, pois "acreditando nas ideias que sua consciência lhe inspira ou aceita livremente, deve 'agir segundo suas ideias', portanto, deve inscrever nos atos de sua prática material suas próprias ideias de sujeito livre"Althusser (1999).

No que se refere ao aparelho ideológico do estado (AIE), Althusser assim o define:

Um Aparelho Ideológico de Estado é um sistema de instituições, organizações e práticas correspondentes, definidas. Nas instituições, organizações e práticas desse sistema é realizada toda a Ideologia de Estado ou uma parte dessa ideologia (em geral, uma combinação típica de certos elementos). A ideologia realizada em um AIE garante sua unidade de sistema "ancorada" em funções materiais, próprias de cada AIE, que não são redutíveis a essa ideologia, mas lhe servem de "suporte"(Althusser, 1999, P. 104).

Althusser afirma que existem mecanismos de perpetuação e de manutenção de poder da classe dominante, os quais podem ser executados pelo próprio Estado, através de suas instituições (governo, forças armadas, polícia...) e porque não dizer a escola.

A diferença fundamental entre os aparelhos repressores e os ideológicos mora no fato de que os repressores funcionam através da coerção, no sentido de violência física, direta ou indireta, legal ou ilegal, mas têm a ideologia sempre como ponto de partida.

Já os aparelhos ideológicos funcionam principalmente, através da ideologia, não os impossibiltando, porém, de direta ou indiretamente também agir de forma repressora.

Como reconhece Maldidier (2003), "o artigo de Althusser marca todo o trabalho de Pêcheux na virada dos anos 70. É ele que subentende o grande momento de *Semântica e discurso*. Ao longo das páginas de sua obra, Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio (2014), encontramos um pensamento denso que busca traçar uma linha de argumentação destinada a mostrar que, desde Aristóteles até a disciplina que leva hoje o nome de *Semântica*, existe um fio condutor e uma circularidade ideológica.

Na terceira parte do terceiro capítulo de *Semântica e discurso*, ele passa, primeiro, pela explicitação do termo ideologia, retomando aqui as teses de Althusser expostas em *Os aparelhos ideológicos de Estado* (1970/1980), salientando que é preciso evitar uma visão mecanicista e evolucionista da luta de classes para avançar a tese Althusseriana do *todo complexo com dominante* que configura uma visão dinâmica da contradição.

Por essa razão, Pêcheux prefere utilizar a expressão "reprodução/transformação das relações de produção", para indicar que a ideologia não é um atributo que se possa localizar em uma classe social específica. A ideologia realiza-se nos Aparelhos Ideológicos de Estado, não como uma máquina ideológica que os converteria em um puro instrumento da classe dominante, mas porque aí se reproduzem as relações de subordinação/desigualdade que caracterizam o estado da luta de classes em uma dada formação social.

O termo "formações ideológicas" deve designar, portanto, de acordo com Pêcheux, a "materialidade concreta" da instância ideológica, isto é, o caráter regional e as ideologias práticas que podemos ligar a uma determinada cena da luta ideológica de classes. Embora a dominação ideológica não possa ser descrita como um processo mecânico, Pêcheux insiste no fato de que ela é um "processo objetivo cujo mistério é preciso desvendar". Ora, é exatamente esse mistério que é esclarecido pela tese Althusseriana de que a ideologia interpela os indivíduos em sujeitos, que fundamenta "uma teoria materialista dos processos discursivos".

1.2.3. Formações discursivas

Caracterizada pelas marcas estilisticas e tipológicas constituídas na relação que há entre a linguagem e as condições de produção, podemos afirmar que o que define as formação discursiva é a sua relação com a formação ideológica.

Foucault (2008) define algumas regras de formação discursiva dizendo que os discursos se compõem, partindo de um sistema de relações entre os conceitos, tipos de enunciados, objetos e estratégias.

A partir deste sistema de relações torna-se possível encontrar regularidades nos discursos que, inicialmente, tendem à dispersão, isto é, os discursos sempre vão remeter a uma determinada formação discursiva.

Assim, Foucault proporciona pensar o discurso a partir de questões sócio- históricas, o que é feito por Pêcheux (2014), que vai trabalhar essa noção de Foucault, sobre formação discursiva, submetendo-a a outros saberes, a exemplo do Marxismo, articulando as noções de Foucault à noção de ideologia desenvolvida por Althusser para desenvolver uma teoria materialista do discurso.

Em outras palavras, Pêcheux produz deslocamentos na noção de formação discursiva de Foucault a partir do momento em que articula esta à noção de ideologia.

A ideologia é entendida, em Pêcheux, como um dos princípios organizadores da formação discursiva, juntamente com a noção de sujeito.

Neste sentido, a formação discursiva expressa o que pode e deve ser dito a partir de determinada conjuntura ideológica.

Outro deslocamento produzido por Pêcheux está na consideração das FDs enquanto heterogêneas e não fechadas em si mesmas.

Pêcheux acredita que nenhum discurso é constituído ao acaso mas sim, que a ideologia é sempre uma força constitutiva dos mesmos e ainda, que a possibilidade de discurso ocorre na língua enquanto materialidade da qual emanam os efeitos de sentido, sendo a FD o lugar da constituição dos sentidos.

Conforme Pêcheux (2014), um mesmo sujeito pode ocupar diferentes posições no discurso, e os sentidos não se originam nele (no sujeito). Os sentidos fazem parte de um conjunto maior, provenientes de determinada formação discursiva.

Outra maneira de entender a FD é pensar que as palavras não têm seus sentidos nelas mesmas. O sentido é constituído a partir da formação discursiva à qual a palavra dita está filiada. A figura de linguagem denominada de ironia é um exemplo, quando o sentido do dito

leva, na verdade, à sua negação, ao seu oposto. As formações discursivas constituem-se portanto, como a matriz dos sentidos.

Vale ressaltar que por nenhuma formação discursiva ser fechada e homogênea, é que ela pode funcionar por meio da paráfrase, ou seja, através da retomada e reformulação de enunciados, ou por meio da polissemia.

O funcionamento parafrástico visa à manutenção de seu sentido primeiro, ou à tentativa de conter as fronteiras dos sentidos.

Já o funcionamento polissêmico rompe os limites de uma formação discursiva, misturando e ampliando as possibilidades de sentido. A polissemia permite o deslocamento dos sentidos e se vale dos equívocos (Orlandi, 2001).

Como nenhuma formação discursiva é homogênea, é preciso entender que ela possibilita ao sujeito-professor se dividir entre distintas formações discursivas, assumindo posições diferentes dentro da formação discursiva do discurso pedagógico (DP).

Uma característica importante da formação discursiva (FD) do discurso pedagógico (DP) é que ela produz efeitos de sentido estabilizados, promovendo retornos constantes ao mesmo e como consequência, os discursos identificados à formação discursiva do discurso pedagógico estão ligados ao excesso e não falta.

1.2.4 Condições de produção do discurso, memória discursiva e formações imaginárias

Uma noção muito importante na análise do discurso (AD) é a de condições de produção. Elas referem-se ao contexto imediato ou ao contexto amplo em que se insere o enunciado, sendo que o contexto imediato refere-se à circunstância em que o enunciado foi proferido, enquanto que o contexto amplo refere-se às condições sócio- históricas e ideológicas.

Temos portanto, que o sujeito que produz um enunciado ocupa um determinado lugar na sociedade e que estes lugares podem ser definidos, por exemplo, através das relações de poder.

A memória tem um papel importante quando se pensa este contexto amplo da condição de produção (Orlandi, 2001). A"memória", aqui, tem um sentido diferente daquele ligado à memória cognitiva.

As noções de *memória discursiva* e *interdiscurso* são exemplos disso de acordo com Orlandi (2001) e tendem a equivaler às duas noções, enquanto outros autores trabalham assegurando a aproximação e a diferença entre eles.

O *intradiscurso* é definido por Pêcheux como a relação interna que se estabelece em um discurso, ou seja, o que eu dizemos em relação ao que eu já dissemos ou ao que ainda vamos

dizer.

De acordo com Orlandi (2001), interdiscurso e memória discursiva são noções que se ligam na teorização em AD.

Nas palavras da autora, o interdiscurso é " aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente, ou seja, é o que chamamos memória discursiva: o 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 de palavra (Orlandi, 2001, p. 31). Em outras palavras, os saberes de uma formação discursiva (FD) incorporam elementos do pré- construído e se reconfiguram. O que emerge do interdiscurso no momento da enunciação estaria ligado à noção de memória discursiva.

A memória discursiva constitui as possibilidades do dizer no momento da enunciação pois há sempre uma memória discursiva ligada a um processo histórico.

Courtine (2009), trabalha com sequências discursivas a partir da temporalidade, formulando a ideia de que um texto é uma dispersão de sequências discursivas organizadas a partir de alguns domínios: o domínio da memória, o domínio da atualidade e o domínio da antecipação.

No domínio de memória, são identificadas sequências discursivas anteriores a uma "sequência discursiva de referência", e é possível verificar quais efeitos de memória ocorrem na atualização do enunciado, efeitos estes que podem ser de lembrança, transformação, ruptura, esquecimento, etc.

Vemos então, que este domínio está ligado à memória discursiva e, portanto, refere-se ao que, em uma determinada conjuntura histórica, pode emergir.

O domínio de atualidade tem como efeito a atualização de um acontecimento passado. Ele é constituído pelo conjunto de sequências discursivas que estão em relação no momento do acontecimento linguístico, como se no instante em que o discurso se atualiza, outros discursos se atualizassem. Estes discursos que se atualizam podem se aproximar ou refutar a sequência discursiva de referência.

Sendo assim, o domínio de antecipação é o efeito de que, da mesma forma que há sempre um já dito, há sempre um "ainda a ser dito", sendo impossível estabelecer um fim a um processo discursivo, mas sendo possível antecipar efeitos de sentido a partir do trabalho de análise.

Ainda de acordo com Courtine (2009) "toda produção discursiva que se efetua nas condições determinadas de uma conjuntura movimenta – faz circular – formulações anteriores, já enunciadas". Isso significa que os discursos se atualizam através da memória.

Vale observar que não se trata da memória em termos psicológicos, cognitivos, mas sim da memória discursiva, noção esta ligada ao domínio de formulações discursivas preexistentes.

Neste sentido, os discursos são acontecimentos que podem remeter a outros discursos através do *efeito de memória*. A noção de memória discursiva diz respeito, portanto, "à existência histórica do enunciado no interior de práticas discursivas regradas por aparelhos ideológicos" (Courtine, 2009).

Neste sentido, a memória discursiva está ligada à noção de ideologia, pois é no embate ideológico que se define o "dizer" e o "não dizer", o esquecimento e a lembrança, a refutação e a aproximação.

Os efeitos de memória que remetem a uma FD ocorrem em dois tempos históricos, conforme Courtine, sendo que os enunciados ocorrem no "tempo longo de uma memória", constituindo os saberes de uma formação discursiva e a formulação de um enunciado ocorre no "tempo curto da atualidade de uma enunciação".

Desta maneira, o efeito do funcionamento destes tempos históricos é representado pelo interdiscurso e intradiscurso, proporcionando a atualização de discursos passados através do efeito de memória. Vemos, portanto, que para Courtine, *memória discursiva* e *interdiscurso* são noções que se ligam por serem causa/efeito do modo de funcionamento discursivo.

Em outras palavras, o efeito de memória é decorrente da atualização de um discurso através do interdiscurso e do intradiscurso.

2. LETRAMENTO

2.1 Letramento em uma perspectiva geral

Os conceitos atribuídos ao letramento sofrem variação através dos tempos e das diversas culturas, atendendo às demandas em relação à leitura e à escrita.

Não podemos falar em concepções de letramento sem citar Brian Street, para quem o letramento deve ser pensado em uma perspectiva mais ampla e nesse sentido, ele defende que é preferível falar de "práticas de letramento" do que de letramento.

Isso porque para ele, existem diversos modos de representarmos "nossos usos e significados do ler e escrever em diferentes contextos sociais" (Street, 2007).

Uma das grandes contribuições de Street foi delinear duas posições antagônicas sobre o letramento, sendo essas posições denominadas de modelo autônomo e modelo ideológico.

Assim sendo, é importante que saibamos do que se trata cada uma delas, para sabermos que práticas estão sendo utilizadas no cotidiano de nossas salas de aula.

No enfoque denominado de Modelo autônomo, Street vê o letramento em termos técnicos, "tratando-o como uma coisa autônoma, separada, independente do contexto social" (Street, 2010).

Nesse modelo de Letramento são estabelecidas dicotomias, entre oralidade e escrita, letrado e não letrado, além de delegar poder aos povos letrados, desvinculando a escrita de seu contexto de produção e associando-a ao desenvolvimento cognitivo.

É geralmente, o modelo praticado nas escolas, o qual diz respeito ao fato de que:

[...] O processo de interpretação estaria determinado pelo funcionamento lógico interno ao texto escrito, não dependendo das (nem refletindo, portanto) reformulações estratégicas que caracterizam a oralidade (Kleiman ,1995, p. 22).

Quando entendemos o letramento como uma coisa única, restrita ao uso individual ou relacionada apenas com as atividades escolares estamos reduzindo-o.

Por esta razão é que o modelo autônomo de letramento praticado na escola é bastante criticado pelos estudos realizados hoje, na área da sociolinguística, uma vez que para a escola, "a escrita seria, nesse modelo, um produto completo em si mesmo, que não estaria preso ao contexto de sua produção para ser interpretado..." (Kleiman, 2010).

Em contrapartida a esse modelo de letramento que a escola veicula, Street propoõe o

modelo Ideológico do letramento e destaca que "[...] todas as práticas de letramento são aspectos não apenas da cultura, mas também das estruturas de poder numa sociedade" (Kleiman,1995).

Sendo assim, o modelo ideológico de Letramento não é bem uma negação à proposta do modelo autônomo, uma vez que as práticas de letramento estariam veiculadas aos aspectos sócio-culturais, bem como por eles determinadas, o que implicaria na ideia de que a escrita assume amplitude de significados nos diferentes contextos em que ela se faz presente.

O senso comum entende por letrado o indivíduo que frequenta ou já frequentou a escola, que sabe redigir e ler corretamente, ou seja, alguém que tenha muita cultura(escrita); enfim, ser letrado é aquele plenamente alfabetizado (conhecedor das regras gramaticais), ficando então, na oposição a esse conceito, a pessoa que nada sabe, a que não possui, a que não é capaz, ou seja, a ausência de habilidades e falta de cultura.

No Brasil, o termo Letramento surgiu em meados dos anos 80, ou seja, há quase quarenta anos, nos campos da Linguística Aplicada e da Educação em obras como "*No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*" de Mary Kato (1986), a quem se atribui o uso pela primeira vez da palavra em português.

Depois, em "Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso" de Leda Verdiani Tfouni (1988); "Os significados do letramento", de Ângela Kleiman (1995) e "Letramento: um tema de três gêneros" de Magda Soares (2012).

O ponto comum entre as obras citadas é que os significados relacionados ao letramento foram fortemente contextualizados no campo do ensino da língua escrita, no intuito de atender uma nova realidade social, na qual tornou-se imprescindível o desenvolvimento de habilidades a serem usadas para ler e escrever no contexto das práticas sociais que envolve escrita e leitura, as quais se pautam na linguagem como produto cultural e social.

Entretanto, o letramento vai muito mais além das habilidades de ler e escrever, pois estas, muitas vezes, são desempenhadas apenas como atividades mecânicas de decodificação de palavras.

Sendo assim, o letramento deve ser tomado numa perspectiva que domine a linguagem em todos seus contextos, como ferramenta de interação com o meio e que produza significados e sentidos por meio da leitura, proporcionando reflexões e elaborando discursos, já que no contexto linguístico, o letramento acontece em diversas esferas da atividade humana, não devendo acontecer a valorização de uma ou outra modalidade, mas sim, reflexão e análise de suas interfaces.

Tomada como tradução do termo inglês "literacy", que é entendido de várias maneiras e

em vários contextos, talvez seja esta a origem da polissemia no entendimento do termo.

Alguns estudiosos que enxergaram a amplitude por trás da palavra passaram a adotar diferentes posições teóricas, desencadeando assim, visões polissêmicas do termo, o que tornou ainda mais complicado o seu entendimento.

Tfouni (2010, p. 31) postulou algumas das perspectivas sob o termo *literacy* e seu uso na literatura inglesa, que por ser usado de forma indiscriminada, acabaram criando um mal-entendido entre os que trabalham na área e os que usam de forma indiferentes. Dentre elas, a perspectiva Individualista-restritiva, cujo termo literacy é voltado somente para a aquisição da leitura\escrita, relacionando-o com o progresso da civilização e o desenvolvimento tecnológico. Na perspectiva cognitiva enfatiza-se o aprendizado como produto das atividades mentais e consequentemente, vê o indivíduo (criança) como responsável central pelo processo de aquisição da escrita, uma vez que pressupõe que o conhecimento e a habilidade tem origem nesse indivíduo focando no processo interno e ignorando as origens sociais e culturais do letramento.

Ao analisarmos estas perspectivas, notamos um ponto comum entre elas: a aquisição da leitura/escrita de textos.

Se deixarmos de lado as perspectivas, notaremos que a ênfase será dada nas práticas, nas habilidades e no conhecimento, focando sempre na direção da codificação/decodificação de textos escritos, ou seja, há uma superposição entre letramento e alfabetização.

A esse respeito, Tfouni; Assolini (1999) afirmam que:

Por conta dessa concepção equivocada de letramento (enquanto sinônimo de alfabetização) a escola vem produzindo grande quantidade de "leitores" até capazes de decodificar qualquer texto, mas com enormes dificuldades para atribuir novos sentidos ao texto (Tfouni; Assolini, 1999, p. 29).

Muitas definições de letramento, no sentido destas perspectivas, podem ser compreendidas como favoráveis à tese da "grande divisa", que é uma teoria que na sequência sintetizaremos para que melhor entendamos a perspectiva aqui adotada.

A grande divisa conciste em dividir os usos orais e usos letrados da língua, sendo que os mesmos aparecem sempre isolados como defende o ensino tradicional.

Ao uso oral, seria conferido raciocínio emocional, contextualizado e ambíguo enquanto que o letrado seria visto como raciocínio abstrato, descontextualizado e lógico.

Conforme Street (2010), o enfoque do "modelo autônomo", já citado, onde o letramento é sinônimo de alfabetização, estando sempre voltado apenas para o texto escrito, seria uma versão moderna da "grande divisa", que é muito criticada por ele e por muitos outros autores,

incluindo Ewald (1988) para quem a visão da superioridade da comunicação escrita sobre a oral conduz a uma atitude de "grafocentrificar", que coloca ambas as modalidades de maneira reificada, fora do contexto humano. (Carvalho, apud Tfouni, 2010, p. 37).

2.2 Letramento na perspectiva sócio-histórica e discursiva

Diante de tantas acepções da palavra para tratar desse importante conceito e acreditando não ser esta uma questão já fechada, acreditamos que seja necessário esclarecer que a concepção ado tada neste trabalho, trata-se da perspectiva sócio-histórica do Letramento, que tem a Professora e pesquisadora Leda Verdiani Tfouni como uma das maiores referências.

Defendendo uma proposta de um novo discurso teórico e abordagem sobre a questão da aquisição da escrita, Tfouni (2006) busca entender o avesso do ponto de vista comumente investigado a respeito do tema letramento, que é abordar a perspectiva de indivíduos não-alfabetizados.

No decorrer do seu livro "Letramento e Alfabetização", Tfouni explica que "A necessidade de se começar a falar em letramento surgiu da tomada da consciência principalmente entre os linguistas, de que havia alguma coisa além da alfabetização, que era mais ampla e até determinante desta" (Tfouni, 2010).

Ela, então, propõe que os não-alfabetizados não são comparáveis a um grupo de uma sociedade iletrada. A esse lugar em que se pode localizar pessoas que pertencem à sociedade com sistemas escritos e que não necessariamente dominam esses sistemas, deu-se o nome de letramento.

Tfouni defende ainda que a relação entre escrita, alfabetização e letramento é como a de um produto e o seu processo: os sistemas escritos são um produto cultural, a alfabetização e o letramento um processo de aquisição do sistema escrito.

A alfabetização se torna aquisição do sistema escrito, geralmente, através do processo de escolarização, e por isso, tem o seu caráter individual de instrução formal.

Já o letramento envolve aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita, indo além da investigação acerca dos processos de aprendizado e práticas da linguagem de quem é alfabetizado e que compreender em escalas amplas do processo dessa aquisição como práticas psicossociais correspondentes às "letradas" em sociedades ágrafas, portanto, o letramento não se encerra no código gráfico da língua.

É do nosso conhecimento que a escrita surgiu cerca de 5.000 antes A.C., derivando de

processo lentos de fusão e difusão dos sistemas escritos simbólicos nas sociedades antigas, carregadas de influências político-econômicas mesmo a respeito da complexidade de sua estrutura e dos símbolos gráficos: pictográficos, ideográficos ou fonéticos, pois o sistema escrito serviu desde o começo a representação concreta de ideias e de pensamentos humanos, nunca sendo produto neutro.

Nessa perspectiva, o letramento é entendido aqui como um processo que deve ser remetido às transformações da sociedade, valorizando os discursos e mostrando que os sujeitos ocupam diversas posições, sendo a oralidade uma ferramenta importante para esse processo o qual se utiliza da alfabetização, mas que também pode ser percebido sem ela.

Assim, no intuito de esclarecer a diferença de conceito entre os termos, afirma a autora:

Enquanto a alfabetização ocupa-se da aquisição por um indivíduo ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade (Tfouni, 2006, p. 20).

Além disso, ela explicita o uso da escrita como objeto de desenvolvimento social, cognitivo e cultural das pessoas, e para tanto, ela expõe dois entendimentos que se tem sobre a alfabetização, sendo um deles "um processo de aquisição de habilidades de escrita e leitura".

Ao defender a alfabetização como um processo individual e infinito, ela justifica que a causa desta incompletude seja a constante dinâmica em que vive a sociedade.

Em seus trabalhos, Tfouni demonstra preocupação com as teorias que defendem a alfabetização como um processo de escolarização, sem levar em conta as distinções do ponto de vista ideológico.

Com relação ao outro entendimento que a autora tem sobre a alfabetização é a de que a mesma seja um processo de representação que evolui historicamente e não somente como um código de transcrição gráfica.

Nesse sentido, o Letramento procura examinar não somente as pessoas que lêem e escrevem, como também aquelas consideradas "analfabetas", pois todos os indivíduos, mesmo os não alfabetizados, podem ser afetados pelas práticas letradas, mesmo levando em conta que isso não ocorre da mesma forma para todos.

Nesse contexto, as narrativas orais de D. Madalena são citadas por Tfouni e retomadas por Pereira (2009), para comprovar o fato de que o letramento ocorre mesmo sem a alfabetização.

Para exemplificar esta questão, podemos citar as diferenças de classes, as quais não permitem que o conhecimento seja partilhado de forma homogênea, o que resultaria, fatalmente, na exclusão do processo de letramento de alguns grupos sociais.

Através de exemplificações como essas e de exposição de pontos de vistas de outros autores estudiosos do tema, Tfouni (2006) busca responder a seguinte questão: "Pode-se encontrar em grupos não alfabetizados características que usualmente são atribuídas a grupos alfabetizados e escolarizados? Se a resposta for positiva, estaremos mostrando que letramento e alfabetização são distintos e devem ser estudados separadamente. [...] e a resposta de fato é positiva" (p.13). A partir desse ponto, Tfouni desenvolve a ideia difundida de que, possivelmente, por ser notado que o raciocínio lógico e o pensamento por silogismos são subprodutos da escrita, os indivíduos que não estejam neste domínio (os não- alfabetizados) não poderiam desenvolver esse tipo de pensamento. Mas, segundo as pesquisas de Tfouni, apresentadas por ela mesma, os dados aprovam o contrário desta crença: "Ao contrário do que se pensa, os não-alfabetizados têm capacidade para descentrar seu raciocínio e resolver conflitos e contradições que se estabelecem no plano da dialogia" (Tfouni, 2006, p. 13).

Concluindo, Tfouni vê que a alfabetização produz não só aculturação ao indivíduo, mas, também alienação, e, os indivíduos que não possuem escolarização, mas são letrados, nem sempre optam por buscar a aquisição "concreta" de sua própria cultura, por causa de sua condição, e tudo isso é fator irremediável de carga ideológica dentro do sistema da escrita.

Vale ressaltar que o letramento não é uma abstração, ao contrário, é um conjunto de práticas aplicadas nas mais diferentes situações, nos diversos espaços e nas diferentes atividades de vida das pessoas, permeadas por condições reais.

2.3 Letramento e autoria

Ao iniciar esta seção, o faço, retomando Tfouni (2006. P. 54), quando conceitua ser autor como "[...] aquele que estrutura seu discurso (oral e escrito) de acordo com um princípio organizador contraditório, porém necessário e desejável", o qual lhe possibilite adotar uma posição crítica no processo de produção do discurso.

Nesta perspectiva, não é mais possível investigar o letramento avaliando apenas aspectos linguísticos, fazendo-se necessário considerá-lo numa perspectiva discursiva. Sendo assim, valorizar os diversos usos da língua e usar a oralidade para fundamentar a escrita é o primeiro passo para a conquista de um trabalho de qualidade.

Um dos grandes problemas do ensino de língua materna no Brasil é considerar que o aluno, ao entrar para a escola, não tenha qualquer conhecimento linguístico, iniciando-se, então um trabalho com o ensino de língua materna, como se o aprendizado fosse língua que a criança jamais tivera contato, deixando de lembrar-se de que ela é falante nativa desta língua e que

conhece (inconscientemente) a maioria das regras e das normas que a regem.

É sabido que o registro oral de uma língua é estruturado por normas e regras que compõe uma gramática tão complexa quanto o registro escrito da língua padrão.

Sendo assim, o objetivo da escola, ao ensinar a língua materna, deveria ser então, o de "mostrar como funciona a linguagem humana [...] quais os usos que têm, e como os alunos devem fazer para entenderem esses usos nas suas modalidades escrita e oral, em diferentes situações de vida" (Cagliari, 2009).

Marcuschi (2010), afirma que a ideologia de que exista uma forma "correta" de falar e escrever, a qual durante muito tempo foi defendida pela escola, ainda não cumpriu seu papel como transformadora social e por essa razão, ele propoe que a escola não deve voltar sua atenção somente para as regras gramaticais, mas sim para os usos da língua, uma vez que o que realmente determina a variação linguística é o uso que fazemos dela, sendo a escrita, uma das manifestações reais desse uso.

Assim, sua função é transformar a sociedade e ela não se atentou sequer para a pluralidade cultural que habita seu próprio espaço.

Levando em consideração que oralidade e escrita são duas modalidades de uso da língua que devem ser valorizadas e respeitadas, não se pode mais aceitar estas duas modalidades como dicotômicas, como se fossem duas línguas distintas, pois sabemos que se trata de registros formais e informais da fala e da escrita.

Podemos perceber que, geralmente, nas práticas escolares, a oralidade é evitada ou desprezada, não sendo considerada como recurso de autoria. Os alunos são, de certa forma, "coagidos" a repetir o discurso escolar e quase nunca são colocados na posição de autores.

Nesse sentido, entendemos que nosso papel, enquanto pesquisadores, é buscar, no interior dos discursos produzidos, a função que exerce aquele que poderá ser denominado de autor, ou melhor, função-autor, visto que se trata de uma posição que o sujeito assume no momento da escrita e que varia a cada nova situação.

Possenti (2013) afirma que não se pode falar em autoria, em termos foucaultianos, quando se trata de textos escolares, mas é possível afirmar que tais textos possam revelar indícios de autoria. Com relação à perspectiva histórica do letramento, ao fazer referência à autoria do discurso, Tfouni engloba não só textos escritos, como também os textos orais.

Em sua proposta de letramento, ancorada pela AD, Tfouni (2001), considera que a relação entre ser alfabetizado e ser letrado não é linear e para tanto, ela discute a teoria e metodologia da questão, visto que os indivíduos não são considerados sujeitos empíricos que fazem uso da escrita, mas sim, posições de sujeito dentro do continuum do letramento, o que

implica a consideração da perda: as práticas orais.

A proposta defendida por Tfouni é a de um *continuum*, a graduação de um saber sobre a escrita, que seria independente de variáveis tais como alfabetização, escolaridade e escolarização e sendo assim, os discursos é que serviriam de suporte às práticas letradas e não mais a língua.

A dicotomia língua oral/língua escrita, então, deixa de existir, já que partiríamos de dois princípios recíprocos. Aqui, o que está em questão não é se o sujeito é alfabetizado, mas em que medida ele pode ocupar a posição de autor, sendo " o autor, uma posição discursiva diferente da de escritor ou de narrador".

Tfouni (2005, p.128), afirmando que "a autoria de um texto se instaura quando o sujeito do discurso ocupa uma posição que lhe permite lidar com a dispersão e aceitar a deriva que sempre se instala...", faz uma retomada de seus trabalhos anteriores, colocando seu ponto de vista, no qual defende que a interpretação ocorre durante o processo da enunciação e não posteriormente como afirma Guimarães (1999), não sendo portanto, um processo anáfórico, mas sim, dêitico, onde autor e enunciador constituem juntos o trabalho da autoria.

Para ela, o autor busca construir para o leitor a ilusão de linearidade, coesão e coerência, livre de dispersão, enquanto o sujeito linguajeiro prende-se a dupla ilusão: ser senhor de seu discurso e ter o seu dizer como a tradução literal de seu pensamento.

Sendo a essência do trabalho de autoria o embate entre a ilusão da livre escolha e a irrupção do real, quebrando a ilusão de transparência da língua. Nas palavras de Tfouni (2005) "No momento em que se dá conta de que as palavras não recobrem totalmente o mundo, o sujeito perde seu apoio como autor e se refugia no grande outro para buscar esse real"

Em conformidade com Orlandi (2001), em termo real do discurso, o que temos é a incompletude e a dispersão. Então, mobilizando os conceitos de dispersão e deriva, Tfouni descreve o processo de autoria, isto é, o sujeito que ocupa a posição de autor quando retroage sobre o processo de produção de sentidos, procurando amarrar a dispersão que está sempre se instalando, devido à equivocidade da língua e produzindo o que Lacan denominou de lugares do processo de enunciação, onde há indícios de que o sujeito efetuou um movimento de retorno ao enunciado, pode, assim, olhá-lo de outro lugar.

A autoria do discurso tem relação com a noção de sujeito do discurso, sendo que o autor trabalha nos intradiscursos, ou seja, na formação discursiva em que existem vários conceitos subentendidos na sua própria estrutura semântica, confirmando uma ideologia, enquanto que o sujeito trabalha na dimensão do interdiscurso, que é o "já dito" e ambos não podem ser concebidos de forma separada (Pêcheux, 1988).

Nessa perspectiva, o autor é aquele que estrutura seu discurso (oral ou escrito) de acordo com um princípio organizador, que é também um movimento de deriva e dispersão dos sentidos inerente a qualquer sujeito.

O sujeito precisa controlar a dispersão para dar ao seu discurso um efeito de fechamento e para que isso aconteça, algumas formas possíveis de dizer são descartadas em prol de outras que são ditas, marcando a autoria pela perda e pelo desejo de completude.

O controle do texto é uma das atitudes necessárias à ascensão da autoria, embora não podemos negar que não é raro o apagamento da autoria em textos escolares, uma vez que os livros didáticos e grande parte dos professores trazem "fórmulas prontas" de como dizer algo, não deixando aparecer o seu eu.

Assim, o autor está, constantemente, descartando outras formas do dizer e por isso, podemos afirmar que a escrita é marcada pela falta, pois é preciso cercar a dispersão para que aconteça o sentido de fechamento.

A coincidência de posições discursivas entre o sujeito e o autor tanto pode se dar do oral para o escrito quanto do escrito para o oral. Assim, o processo de letramento aqui apresentando não tem uma relação necessária com a escolarização formal e alfabetização. Uma vez clarificados os conceitos, passemos à questão das análises segundo as luzes de Tfouni que diz "o autor como uma posição discursiva, diferente da de escritor o de narrador" (Maingueneau 1993 apud Tfouni, 2001, p. 82).

A deriva tem a ver com o surgimento do real, uma vez que o real está na falta, pelo processo de deriva, outras possibilidades de significação que surgem, quebram a ilusão da unidade e dessa forma o autor é aquele que ,em seu processo de contenção dos sentidos depara-se com um duplo real da língua: a sistematicidade e a equivocidade. Na luta entre consciente e inconsciente, torna-se claro que o indivíduo não é o dono de suas escolhas, como a AD sempre defendeu e é nesse momento, que o sujeito emerge.

A presente dissertação pretende analisar as produções textuais de alunos do nível fundamental e médio da cidade de Anagé, especificamente do 9° e 1° ano em situações pedagógicas que promovam a discussão, a leitura e a produção de textos, promovendo à leitura critica, bem como a construção de textos que tragam marcas de autoria.

O objetivo maior é analisar se as produções dos textos trazem a emergência da autoria, tendo como fundamentação teórica a Análise do Discurso de "linha" francesa que faz abordagem histórico-social do letramento, tal qual formulada por Tfouni de suas escolhas, como a AD sempre defendeu.

3. Das tessituras reflexivas

3.1 A escola da supremacia da escrita

A escola, como toda instituição social é um espaço para significação e ressignificação.

Entender quais efeitos de sentido emanam dos dizeres de seus protagonistas, que são os sujeitos-alunos pode ajudar a compor um quadro especifico referente à construção dos discursos sobre a linguagem escrita, esta que se institui dentro dos muros da escola, mas que não se restringe a esse espaço, pois é significado pelos indivíduos que a integra, conforme sua história, suas experiências e nas relações já vivenciadas, de acordo com as imagens já estabelecidas a respeito desse espaço.

Normalmente, o sujeito vai à escola para aprender a escrever e lá adquire seus conhecimentos, sendo "devolvido" ao seu meio, na forma-sujeito da escrita.

Em resposta a uma das hipóteses levantadas nesta pesquisa, qual seja o fato de que as dificuldades apresentadas pelos alunos ocorrem por haver certo distanciamento entre a linguagem usada na escola, onde a escrita é vista com superioridade à oralidade e a linguagem de que eles fazem uso diariamente, corroboramos o entendimento de Orlandi (2002), uma vez que, assim como nós, ela defende que deveria haver uma inversão, a escola deveria "ir para" a cidade e proporcionar que o sujeito trabalhasse a escrita nela, vivenciando com maior vigor a escrita enquanto real da história.

Somente assim, seria possível que a escrita e o conhecimento fosse considerado não como algo restrito àqueles muros, mas sim como algo que faz parte do mundo. Em conformidade com o que atesta Silva:

Todos falamos português, mas não o mesmo português. E quem torna isso viável, ou seja, a construção de barreiras invisíveis na sociedade, apagando ou reforçando as diferenças e desigualdades, é a escola (Silva, 2015, p. 279).

Orlandi (2002) refere-se à sociedade ocidental como uma "sociedade da escrita", uma sociedade em que as tecnologias da escrita predominam. Essa predominância ocorre no contexto atual das redes sociais, na expansão do acesso à internet através do celular e dos aplicativos voltados para troca de mensagens, como o Whatsapp, temos um exemplo do predomínio da escrita nas relações diárias, desde relações profissionais até relações informais.

Há uma naturalização da escrita como forma de funcionamento da nossa sociedade. Olhar para as relações dos sujeitos com a escrita em nossa sociedade significa, nas palavras da autora, "compreender a língua como fato social" (Orlandi, 2002).

Enquanto professores em atividade, percebemos que o discurso sobre a escrita dos alunos e sobre a próprio aluno, enquanto sujeito aprendiz, aproxima-se, não de um discurso sobre a língua e sobre o sujeito enquanto histórico e social, mas sim de um discurso sobre os sintomas, sendo a escrita o elemento utilizado de forma a fornecer os subsídios sobre os "estágios" em que cada criança se encontra. Caso a criança falhe, procura-se entender quais fatores biológicos poderiam estar causando aqueles sintomas. Já se o aluno não consegue produzir texto com a qualidade que a gramática exige, os mesmos são questionados pela escola, sendo que uma análise sobre a língua e sobre o discursivo iria de encontro à análise que busca simplesmente diagnosticar.

É por isso que defendemos, nesta pesquisa, utilizarmos o campo de estudos de letramento, na abordagem discursiva, afim de que a verdade do sujeito em convergência e em processo de letramento possa ser compreendida e assim modificar a perpetuação da generalização escolar de alunos e aos imperativos do cognitivismo, pois muitos professores ainda desconsideram a importância do processo sócio-histórico construído pelo sujeito na atribuição de sentidos. Muitos deles ainda entendem que ler seja sinônimo de decodificar e não possibilitam que seus aluno assumam-se como autores do seu próprio discurso.

3.2 Escola, Leitura e discurso pedagógico escolar

Entendemos que a sala de aula é um espaço de múltiplos sentidos, de múltiplos dizeres, em que cada sujeito-aluno estabelece suas relações de sentido que vão compondo seus dizeres.

Ao refletirmos sobre o papel da escola no que tange ao ensino e prática de leitura, cabenos questionar se a escola é um ambiente que dá ao aluno condições de produzir sentido. Também deve ser questionado se estas aulas de leitura proporcianam aos alunos condições para que eles se constituam enquanto sujeitos leitores com autonomia na produção de seus discursos.

Considerada como a maior agência de letramento, cujo papel deve ser o de fomentar valores acerca do ato de ler, propiciando a leitura polissêmica, já que é aquela que promove a disputados sentidos, nem sempre a Escola enquanto instituição faz o seu papel.

É sabido que ao longo dos anos, muitas transformações tem ocorrido na âmbito escolar, que outrora tenha se apresentado como um aparelho de repressão, partindo de sua estrutura física feita de altos muros, no modo de arrumar as cadeiras enfileiradas, no modo de agir do seu quadro administrativo-pedagógico, entre outros aspectos e que agora, tem-se apresentado de forma mais "aberta". A teoria de Letramento proposta por Tfouni (2001) visa restituir aos alunos e professores a possibilidade de escrever e falar sobre suas próprias ideias, já que , por

muito tempo, o prejuízo causado no processo de autoria pelas práticas escolares ocasionou uma reversibilidade de sentidos autoritários, e que tem dificultado o sujeito de ocupar diferentes lugares de interpretação e se constituir enquanto interprete e autor. Até mesmo os professores, muitas vezes, têm se encontrado assujeitados, interditados e por que não dizer silenciados em seus dizeres, por não ser considerada a relação entre o simbólico e as relações de poder.

É sabido por nós, que fazemos parte dessa instituição, que no que se refere às produções de leitura que entre os discursos discutidos por Orlandi (2001), que o que fundamenta o sistema escolar é o discurso do tipo autoritário, onde a leitura e os gestos de interpretação são vistos como homogêneos, o que, conforme Pacífico (2002) vem proporcionar o silenciamento no dizer do sujeito-aluno.

No intuito de melhor refletirmos sobre o discurso autoritário que fundamenta o discurso pedagógico escolar, abro um parêntese para o expôr as tipologias discutidas por Orlandi(2001). A autora estabelece diferenças entre os modos de funcionamento dos discursos. As diferenças foram definidas a partir das condições de produção e das formas pelas quais ocorrem os efeitos de sentido. Em outras palavras, é levado em consideração o objeto do discurso e os interlocutores e os processos polissêmicos e parafrásicos. Temos então o discurso lúdico, o discurso polêmico e o discurso autoritário. No discurso lúdico, os interlocutores estão presentes de forma a deixar circular os sentidos, e a polissemia está aberta. Esta tipologia proposta por Orlandi parte do próprio discurso enquanto determinação histórica e ideológica. No discurso polêmico, o locutor não é agente exclusivo, mas sim disputa espaço com os interlocutores em uma relação de tensão e contenção parcial da polissemia. E no discurso autoritário, o locutor se coloca como agente exclusivo, sendo a polissemia contida, sendo que aqui, a utilidade e o interesse do interlocutor não estão em jogo. Ao contrário, os conteúdos apresentam-se como algo que se "deve" saber, no imperativo, e se instaura a noção de "erro" e "acerto".

Uma vez que o discurso tem caráter da heterogeneidade, é possível que mais de uma dessas tipologias seja atribuída a um mesmo discurso, sendo essa categorização de grande importante para pensarmos as formas de constituição do discurso do professor em relação à escrita de seus alunos, isso porque os discursos lúdico, polêmico e autoritário vão instituir formas diferentes de circulação de sentidos.

Assim, a constituição de sujeitos-leitores nas aulas de leitura, no âmbito das salas de aula só é possível se transformarmos o discurso autoritário da escola em algo que abra possibilidades das múltiplas experiências que a leitura fornece, pois ele (o discurso da escola) desarticula a interlocução, trazendo sempre um retorno constante a um mesmo dizer sedimentado, já que o sujeito-professor não é mostrado como mediador do saber científico, mas sim como origem do

próprio saber, sendo o seu discurso, um "discurso de poder".

3.3 A escola e a importância da Literatura

Ao refletirmos sobre a leitura pelo viés teórico escolhido para esta pesquisa, a AD, a concebemos como um processo de instauração de sentido, onde o texto não pode ser visto como um produto acabado, já que o autor do mesmo não rege suas vontades pela consciência individual.

Em concordância com Coracini (2002, p. 15), "Ler é um processo discursivo em que se inserem os sujeitos produtores de sentido - autor e leitor – ambos, sócio historicamente determinados e ideologicamente construídos."

Acreditamos na importância da formação de leitores e esta formação começa antes mesmo do indivíduo aprender a decodifica as palavras, pois os mesmos atribuem sentido quando escutam histórias narradas, desde bem cedo, mesmo antes do processo de alfabetização.

Por esta razão, o contato com o livro e com os diversos gêneros literários fazem-se necessários.

Nas palavras de Cosson (2011, p. 17) : "No exercício da literatura podemos ser outros, podemos romper o limite do tempo e do espaço da nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos."

Na contramão dessa ideia, a Literatura enquanto disciplina escolar não tem ocupado o merecido protagonismo que deveria ocupar, se comparada às outras disciplinas, principalmente, no que tange à carga horária. Ela (a literatura) tem se mostrado pouco significativa, pois é normalmente atrelada à disciplina Língua Portuguesa, que por sua vez, integra a grande Área de Linguagens e suas tecnologias.

Levando em conta que para alguns alunos, o único espaço que pode proporcionar o acesso à literatura seja o ambiente escolar, cabe-nos, enquanto educadores, refletirmos se a literatura está realmente sendo tratada como um direito de todo ser humano como defende Cândido (1995), que em seu ensaio "O direito à literatura", ao explorar o significado dos direitos humanos, questiona a ausência da literatura entre aqueles que deveriam ser considerados direitos básicos de todo ser humano, como alimentação, moradia, vestuario, saúde, amparo da justiça e resistencia à opressão pois a mesma serve para o conhecimento do mundo e do ser. Esse pensamento deveria ser prioritário no contexto escolar, no entanto, muitas vezes contribuimos com esta exclusão ao deixarmos de trabalhar textos literários, sobretudo os considerados clássicos, na educação básica.

Não é difícil encontramos escolas onde os textos literários são usados somente como pretextos para se trabalhar a gramática, mesmo porque, ler Shakespeare na escola – ou qualquer

outro autor ou autora do cânone – é, por si só, um exercício difícil para os estudantes da educação básica, pois foge dos gêneros de textos literários com os quais estão acostumados a ler .

Ao ser subjugada ao ensino de língua Portuguesa, usando-a simplesmente, como ferramenta para se desenvolver habilidades de interpretação textual, a Literatura apresenta sua importância reduzida. Trabalhar a produção de textos a partir da literatura, numa perspectiva discursiva, então é muito pouco discutida. Mesmo a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) é um documento que pouco se preocupa com essa questão, pois há muito poucas abordagens sobre autoria nos PCNs.

O assunto surge somente no tópico "Produção de textos escritos" quando o documento propõe categorias didáticas para ensinar a produzir textos a fim de que os alunos:

[...] possam construir os padrões da escrita, apropriando-se das estruturas composicionais, do universo temático e estilístico dos autores que transcrevem, reproduzem, imitam. É por meio da escrita do outro que durante as práticas de produção, cada aluno vai desenvolver seu estilo, suas preferências, tornando suas as palavras do outro. (BRASIL, 1998b, p. 77).

A forma como o documento apresenta a língua dá a ideia de que ela é um objeto externo ao sujeito e que pode ser dominado por ele. A língua parece pronta para ser aprendida pelo sujeito.

Antes de apresentar as categorias didáticas para o ensino da produção textual,os PCNs abordam sobre o fazer a obra, sobre o ofício de ser autor. Fazendo-se importante ressaltarque autoria é iniciativa individual e não do sujeito.

O documento entende que, para o aluno, o processo de redação do texto é tarefa bastante complexa, pensando-se que ele os realiza solitariamente e objetivando a redução dessa complexidade é que são propostas quatro categorias pedagógicas: transcrição, reprodução, decalque e texto de autoria. (BRASIL, 1998b, p. 76).

Assim, os PCNs entendem que um autor é uma pessoa, um indivíduo que faz uma tarefa: escrever sua obra. Notam que um autor para executar a tarefa conta com o apoio de vários outros profissionais, diferentemente do aluno que muitas vezes coordena o fazer sua escrita sozinho. Percebe-se que há nestes pontos uma visão empírica do autor: um autor é aquele que produz uma obra, ou um texto, no caso do aluno. Ao se referir à autoria, percebe-se que a ideia que deixa entrever é de autoria como produção textual do indivíduo: um dizer produzido por ele e sobre ele. As DCEs parecem entender autoria de uma outra forma.

Por esta razão, a proposta de trabalho da literatura na Educação básica é frustrante

para os educadores que a enxerga como uma rica e inesgotável modalidade de arte, pois na nossa visão, a escola é – ou pelo menos deveria ser – a instituição ideal para esse tipo de trabalho.

Defendemos que a escola também tem o dever de quebrar com a inércia dos alunos, proporcionada ao longo dos anos, por essa facilidade trazida pelo senso comum.

Pelo ponto de vista do aluno adolescente, encontramos outro problema no que tange ao trabalho com textos clássicos: Na visão da maioria deles, a escola é vista como uma instituição reguladora e castradora e, em geral, não procuram ou procuram se envolver pouco com as atividades.

Assim, é nosso desejo que aconteça uma ressignificação dessa relação do aluno com a escola. E não somente para o aluno, mas também para o professor, que cai nas armadilhas e em todas as facilidades da lógica, pois muitas vezes, os professores tornam-se reféns, por exemplo, de metodologias e ferramentas de ensino/aprendizagem mais práticas ou que já funcionaram outras vezes em sala de aula.

Por tais razões, evita-se experimentar trabalhar com proposições que exigem mais dedicação e concentração do aluno. Os textos do cânone surgem como uma alternativa para desconstruir essa lógica.

Pode-se questionar se promover a leitura de Shakespeare não seria um modo de reforçar a perpetuação do paradigma da literatura canônica. Porém, não é nossa intenção manter a lógica do cânone, no entanto, proporcionar, aos alunos, a oportunidade de lerem a fundo e na íntegra um texto clássico é também problematizar por que tal obra é considerada canônica.

Assim, a experiência de leitura de Romeu e Julieta em sala de aula é muito mais que um trabalho de sensibilização literária com contato direto com um texto. É proporcionar, aos alunos, uma visão mais ampla sobre o que é literatura e uma noção sobre quais elementos e fatores podem tornar determinadas obras clássicas ou não. Ademais, a leitura de clássicos por parte dos alunos, cremos nós, que os prepararia para leituras de outros gêneros.

Desse modo, pensamos que a leitura de uma obra de Shakespeare no contexto educacional vai ao encontro de várias das funções primordiais da escola, como gerar tensão com o senso comum, promover o autoconhecimento e o conhecimento da sociedade em que vivemos, além de oportunizar que sejam repensados os processos de ensino/aprendizagem de literatura e de arte.

Nesse sentido, é preciso que se projetem mudanças favorecedoras de condições adequadas e apropriadas para o ensino de Literatura nas escolas da rede básica, e mais que isso, é necessário uma compreensão maior sobre o lugar e o papel da literatura no contexto escolar,

mais especificamente, na sala de aula, dada a sua importância.

Em se tratando das competências dos alunos, ainda temos, no contexto escolar, uma valorização da capacidade de memorizar e fazer cálculos em detrimento da produção artística e da criatividade. Isso é facilmente percebido nas dinâmicas avaliativas, as quais, em sua maioria, são feitas a partir de questões de múltipla escolha em aulas que dinamizam atividades referentes à ciência da linguagem, os métodos avaliativos contemplam pouco o uso criativo da linguagem.

Ao afirmar que uma das funções intrínsecas da literatura é explicar elementos que nos humanizam, sem excluir o papel contraditório da natureza humana, Candido (1995) distingue a literatura em pelo menos três faces básicas: Se ela é construção de objetos autônomos como estruturas e significado; se é uma forma de expressão, onde as emoções e a visão de mundo se manifestam; o u se é uma forma de conhecimento.

Assim, o ensino da literatura é um convite para refletirmos sobre questões éticas, compreendendo aqui literatura, à luz do entendimento de Cândido como uma modalidade artística capaz de aguçar atos, efeitos e sentidos de humanização, pois ela aumenta o campo da experiência de mundo, antecipando problemas reais e fazendo com que entendamos o funcionamento de aspectos do mundo, antes de vivenciá-los, portanto, estudar literatura é compreender e questionar engrenagens da sociedade em que vivemos, seja individual ou coletivamente.

Nessa perspectiva, a literatura romanesca em Romeu e Julieta expressa uma língua de interação social e emocional que cumpre o papel de transmitir a realidade, ideias e sentimentos em relação ao mundo, pois toda literatura prescinde de significações, já que nos tira do lugar habitual e nos transporta ao universo, onde somente individuos dotados de subjetividade podem perceber essa grandeza sublime, que reside no interior de cada um de nós.

Contudo, a literatura só pode ser considerada literatura na medida em que o leitor participe do jogo ficcional e é um pouco disso que buscamos fazer neste trabalho, ao trabalharmos a narrativa de ficção com os aluno.

3.4 Shakespeare e seu contexto

Romeu e Julieta é o texto ressignificado pelos sujeitos da nossa pesquisa. Cabe-nos expor um pouco de Shakspeare, que é o autor da obra, bem como um pouco do seu contexto.

Romeu e Julieta foi-nos apresentado pelo grande dramaturgo inglês William Shakespeare

que a partir do uso da linguagem, nos proporciona essa "viagem" inspiradora. Cabe delimitar, aqui, nosso entendimento temporal quando nos referimos ao teatro elisabetano pois pode haver certa confusão de conceitos, já que o termo elisabetano pode ser entendido apenas como o período do reinado da rainha Elizabeth I, de 1558 a 1603, ano de seu falecimento. Todavia, consideramos o teatro elisabetano como o nome genérico do "conjunto da dramaturgia escrita entre, mais ou menos, 1587 e 1642" (Heliodora, 2004, p. 24-25).

Filho de John Shakespeare, um luveiro com relativa eminência na comunidade e Mary Arden, filha de um bem-afamado fazendeiro cavalheiro da região, nascia em 1564, na pequena cidade de Stratford-upon-Avon, pertencente ao condado de Warwickshire, localizado no centrosul da Inglaterra William Shakespeare, o terceiro de oito filhos do casal de classe média.

Apesar do fato de que a família Shakespeare gozasse de certo prestígio social, pressupõe-se que os pais de William eram parcialmente alfabetizados. John, como titular de importantes cargos cívicos em Stratford- upon-Avon, sabia ler; no entanto, durante toda a vida, assinou documentos apenas com rubricas, o que levou pesquisadores a deduzirem que sua competência escrita não estivesse no mesmo nível que a leitura. Ainda com base nas rubricas de documentos legais da época, podemos afirmar que Mary tampouco sabia ler e escrever (GREENBLATT, 2011, p. 21). Talvez por esta razão e pelo desejo de manterem o status social da família, procuraram dar uma educação de qualidade para todos os filhos, o que fez com que a família fizesse questão de investir numa boa escola para os padrões da época.

Outro fator que favoreceu o contato de William Shakespeare com os estudos da linguagem e da literatura foi o próprio reinado da rainha Elizabeth I, pois esse foi um período de fomento do ensino/aprendizagem de língua inglesa e línguas clássicas (Latim e Grego) e de popularização de textos clássicos nas escolas. Naquele tempo, estudar línguas clássicas como latim e grego não era apenas considerado um ato formativo para adquirir erudição ou para compreender panoramas socioculturais de um passado distante, mas também considerado um método de elaboração de um currículo mais completo, o qual pudesse promover uma difusão de cultura e de civilidade, o que, consequentemente, proporcionaria ascensão social para os estudantes, representando assim, uma promessa de melhoria de vida. (GREENBLATT, 2011).

No período elisabetano, havia um grave problema na metodologia de ensino/aprendizagem, já que, embora houvesse grande atenção ao resgate da tradição de estudos clássicos e da inserção de conteúdos referentes às belas-artes em sala de aula, os procedimentos da educação formal eram extremamente rígidos e elitistas, pois não havia um sistema de educação universal gratuita na Inglaterra. A exclusão de mulheres e pobres também é notada, uma vez que as meninas eram proibidas de frequentar espaços acadêmicos e filhos de famílias

pobres (boa parte da população inglesa no século XVI) não tinham condições de frequentar à escola, por decorrência de problemas financeiros ou porque as crianças deveriam começar a trabalhar desde cedo para ajudar nas despesas domésticas. (GREENBLATT, 2011).

Mesmo com as dificuldades de acesso universal à educação, no fim do século XVI, mais de um terço da população inglesa era alfabetizada, o que caracterizava um índice elevado que comprovava o comprometimento da corte elisabetana com a educação.

Heliodora (2004) cita alguns dos fatores da época que propulsionaram os estudos da língua inglesa de uma forma diferenciada na educação do período. A saber: o surgimento da imprensa, a estandardização da ortografia, a criação de escolas, a facilidade de comunicação com outros povos, o retorno da literatura clássica ao ensino/aprendizagem, o desenvolvimento do comércio e, por conseguinte, a ascensão e o desenvolvimento da classe média.

King's New School era o nome da escola que Shakespeare estudava. Ela seguia os padrões ortodoxos de ensino/aprendizagem da época, baseados em estudos de latim e grego, perspassando por textos clássicos dessas línguas. Os horários do colégio eram intensivos e os rigores chocariam os jovens de hoje. Todavia, é nesse bruto sistema educacional que Shakespeare entra em contato direto com aquilo que, com seu potencial transgressor e reflexivo, representava por si só uma fuga das amarras do sistema educacional da época: O teatro. (GREENBLATT,2011).

Os exercícios teatrais referentes às peças clássicas reforçaram ainda mais o gosto de Shakespeare pelas representações. O conteúdo do teatro elisabetano está basicamente centrado nos conflitos entre os conceitos de Bem e de Mal, mesmo que esses conceitos não estejam representados como personagens-tipo ou de forma alegorizada ou caricata.

As tragédias de Shakespeare representam esse paradigma, tendo trazido para época uma inovação, uma vez que, os conceitos de bem e mal não são tratados de forma estanque, imutável ou isolada. Não há personagens totalmente maldosas, bem como não há personagens santificadas e imaculadas.

É interessante notar que as personagens de Shakespeare andam no limiar desses conceitos, mostrando como o bem e o mal são frágeis, fugazes e maleáveis.

Na era elisabetana, comumente as companhias de teatro tinham o hábito de perambularem de vilarejo em vilarejo para conduzirem apresentações em locais públicos. Parte da sociedade considerava os atores como pessoas indolentes e desocupadas, muito embora, o público era vultoso em tais apresentações. Os palcos de teatros independentes não possuíam nenhuma iluminação e funcionavam com os mais escassos recursos de produção do cenário. Nesse sentido, a limitação técnica abria pouca margem para uma interação visual da plateia, a não ser

o figurino. Portanto, nessa época, a primazia do teatro independente acontecia através dos recursos da linguagem e suas operações.

Sem marcadores de tempo e espaço, a ação do palco elisabetano era "determinada apenas" pelo texto do poeta dramático; sendo iluminados pela luz do sol, esses palcos podem ser usados em toda a sua área e, portanto, permitem que os atores tenham ampla mobilidade e apareçam em maior número". (HELIODORA, 2004, p. 49). Para além das inovações no conteúdo, Shakespeare teve um estilo diferenciado: Tinha habilidades como poeta, o que nos faz jamais separar o Shakespeare poeta do Shakespeare dramaturgo, muito embora, nesse estudo, nosso interesse seja o gênero dramático, mais especificamente sua peça trágica Romeu e Julieta. Heliodora (2004, p.310), afirma que "a capacidade imediata de diálogo com o público e a sociedade é o que faz dele um legítimo autor popular". Geralmente, as tragédias são histórias de figuras da nobreza que cometem um erro ou uma falha determinante, que os leva a uma reversão da sorte e com Shakespeare esse fato não é diferente, mas mesmo que as tragédias tenham como foco as classes mais altas, elas incitavam debates públicos sobre problemas da época. Ainda de acordo com Bárbara Heliodora (2004, p. 43), o dramaturgo foi o "único elisabetano, entre centenas de pessoas envolvidas com teatro, a ser ator, autor, sócio de companhia e sócio de casa de espetáculo", o que se conclui que sua boa forma educacional nos clássicos, aliada a sua experiência nas companhias de teatro, seja a provável razão da sua consolidação como um dos mais importantes nomes da literatura mundial.

4. PERCURSO METODOLÓGICO

Para discutir a questão principal dessa pesquisa (Como os sujeitos-alunos posicionam-se como escritores de seus textos e contextos e quais indícios de autoria podem ser percebidos em suas narrativas, no processo de letramento de adolescentes da rede básica do município de Anagé-BA") e dessa forma, alcançar nossos objetivos, utilizaremos como base teórica, a Análise do discurso de linha francesa (AD), que é uma disciplina de interpretação, a qual busca analisar efeitos de sentidos produzidos pelos sujeitos, constituídos no discurso, tendo Michel Pêcheux e Eni Orlandi, como principais autores estudados. Partindo do princípio de que um discurso nunca é homogêneo, também fundamentamos esta pesquisa nos estudos sobre o Letramento conforme Leda Verdiani Tfouni, para quem a narratividade oferece uma perspectiva aberta de interpretação, num contraponto ao fechamento do discurso científico. (TFOUNI, 2006), além das contribuições do apontamento de indícios de Ginzburg (1989).

Dessa maneira, nesse capítulo buscamos mostrar nosso caminho metodológico percorrido para a elaboração do trabalho e o alcance do nosso objetivo.

Ao trazermos as delimitações presentes na AD, estamos cientes que falar desse campo não é uma tarefa fácil, pois conforme afirma o próprio Pêcheux (2014) não há "discurso científico" puro já que o analista também é interpelado.

Portanto, ressaltamos que enquanto analistas também temos nossa história, tendências e ideologias.

Interessante recordarmos de forma resumida as principais concepções que aparecem neste trabalho e que acreditamos ser de suma importância para compreendermos mais claramente nossas análises.

A primeira diz respeito à noção de sujeito. É importante lembrar que o sujeito da AD não é o indivíduo, sujeito empírico, mas o sujeito do discurso, que se determina na relação com o outro e que carrega consigo marcas do social, do ideológico, do histórico.

A segunda relaciona-se com o *continuum*, que na visão de Tfouni, consiste numa graduação de um saber sobre a escrita, que independe de variáveis como alfabetização, grau de escolaridade e tempo de escolarização, ou seja, o letramento (Tfouni, 2001).

E foi através das narrativas que pudemos perceber que o sujeito pode, de certo distanciamento, falar de si e de acontecimentos próprios, fazendo emergir sua subjetividade e seu inconsciente, que determina sua escolha da fala e da história, não havendo neutralidade, pois por mais distante que o sujeito pareça estar do seu objeto, nele inevitavelmente está implicado.

A narrativa trata de um discurso que propicia a emergência do inconsciente, já que ela pode materializar a demanda do sujeito por meio da escuta e assim, levá-lo para além da sua consciência, por is so não necessariamente sua estrutura se compõe de início, meio e fim, principalmente uma narrativa específica.

Essa narrativa que se dá somente por meio da linguagem, também permite ao sujeito assumir uma posição perante o outro, construir laços significativos e, diferente das teorias que facilitam o seu apagamento, o considera em sua autoria e singularidade.

Assim, é por meio das marcas, das pistas, dos rastros do narrador que identificamos sua autoria nas narrativas, ou seja, por mais neutras que elas possam parecer, sempre haverá indícios que identificamos como próprios do sujeito.

Orlandi (2015) afirma que o sujeito está inscrito no texto e na narrativa que produz, pois, a função de autor que o sujeito assume está associada enquanto produtor de linguagem, pois por meio das narrativas, o sujeito aluno elabora aspectos da sua experiência pessoal, um discurso que irrompe com os significantes da sua própria subjetividade.

Assim, o papel do pesquisador aqui é principalmente de escuta e análise. O manejo e a intervenção é uma forma que o sujeito que escuta a demanda lida com a mesma.

É nesse sentido que um dos nossos objetivos foi escutar os adolescentes e suas histórias.

Ao permitir que se conte a história à sua maneira e seu modo, validamos que eles assumissem seu papel de responsáveis e autores de seus textos.

4.1 Formação do corpus

O *corpus* a ser analisado nessa pesquisa pela transcrição de narrativas produzidas em aulas de Língua Portuguesa, com os alunos do 8º ano do ensino fundamental do Centro Educacional Renato Viana e do 1º ano de Ensino Médio do Colégio Estadual Renato Viana, ambas situadas no município de Anagé-Sudoeste baiano, coletadas no ambiente das aulas de Língua Portuguesa, ministradas pela pesquisadora, que também é professora das escolas citadas.

Assim, a realização do recorte das narrativas que forma o *corpus* analisado é feita pelo próprio analista, considerando os aspectos referentes à materialidade discursiva necessários para produzir os sentidos, dentro da temática pesquisada.

O próprio corpus é constituído e recortado e não coletado simplesmente.

A noção de "recorte", segundo Orlandi (2006) diz da subjetividade presente no trabalho do analista de discurso com o que faz texto.

O recorte é portanto, uma unidade discursiva, porém, mesmo entendendo que o recorte

como unidade discursiva não traz perdas linguísticas de análise, para esta dissertação, em alguns casos disponibilizamos algumas produções textuais integralmente pois, ao investigarmos as marcas do movimento interpretativo que não se apresenta de forma linear, necessitamos que o leitor compartilhe da produção como uma unidade em si para poder trilhar o movimento construído pelo sujeito no texto que dialoga tão intensamente com outros sentidos.

O objetivo não é informar sobre algo, mas sim explicitar a polissemia presente nas situações de interlocução. A polissemia representa o "jogo entre explícito e implícito que instaura aquilo que se pode considerar como conhecimento atribuído por um ou outro interlocutor. Não é um dado, é uma construção" (Orlandi, 2006).

O recorte não nos coloca diante de um sentido único. Ao contrário, nos deparamos com as várias possibilidades de se obter os efeitos de sentido.

Conforme a autora, muitos sentidos são possíveis, mas, a depender das condições de produção, pode haver a dominância de um sentido que se "institucionaliza como produto da história".

A partir dos aspectos teóricos apresentados na metodologia dessa pesquisa, faz-se necessário descrever as etapas e manejos da constituição do corpus que será analisado e interpretado, utilizando as contribuições do referencial teórico da AD, nos colocando a escutar através das narrativas, esse lugar do inconsciente.

Conforme já citado, para a análise de dados, foram levadas em conta as contribuições da análise do discurso de filiação francesa (AD), numa reflexão sobre autoria, discurso pedagógico escolar e um corpus linguístico composto por narrativas elaboradas por alunos de 8° ano, do Ensino Fundamental, da Rede municipal de Anagé, no Sudoeste baiano e por alunos do 1° ano do Ensino Médio do Colégio Estadual Renato Viana, situado na mesma cidade.

A construção da autoria, vista pela perspectiva sócio- histórica e discursiva do letramento é o principal objetivo de investigação, usando apontamentos de indícios conforme Ginzburg (1995).

Vale ressaltar que foram produzidas narrativas orais e escritas. No entanto, neste trabalho, só serão analisadas as produções escritas, porém fazemos questão de esclarecer que o fato de optarmos somente por analisar os textos escritos nada tem a ver com compactuamos com as ideias do modelo da teoria da grande divisa, a qual defende uma concepção de superioridade da escrita ao oral. Ao contrário, defendemos a teoria da perspectiva discursiva proposta por Leda Tfouni e difundida por seu grupo de seguidores, a qual demonstra que a autoria também faz-se presente nas produções orais e que não depende de o sujeito ser ou não alfabetizado.

No que se refere às condições de produção, a atividade foi realizada após uma série de

algumas aulas teóricas sobre gênero dramático e aos alunos foi dada a responsabilidade de recriar a história de Romeu e Julieta.

As produções textuais ocorreram mediante ações motivadoras desenvolvidas em sala de aula, isto é, a partir de propostas didáticas que buscavam proporcionar ao aluno a possibilidade de fazer uso de sua liberdade de criar e produzir.

Desse modo, os alunos produziriam seus textos com naturalidade.

Com a antecedência necessária, foi proposta a leitura da obra Romeu e Julieta de William Shakespeare, na íntegra,o qual foi oferecido a eles, uma versão digital de 1988, mas deixando-os livres, caso quisessem ler outra versão.

Foram ministradas quatro aulas expositivas teóricas sobre Shakespeare, sua obra, seu contexto de vida e duas aulas sobre o gênero dramático e o teatro elisabetano.

Foi Solicitado que cada um dos grupos, previamente organizados, apresentassem, em forma de seminário, as percepções sobre os atos que formam a obra, apresentando as personagens, suas características e seus conflitos, diferenças discursivas entre outras percepções.

E por fim, foi proposta uma versão escrita individual de Romeu e Julieta, a partir da versão lida.

Nesse contexto, no intuito de obter êxito e chegar às produções finais, os quais seriam o nosso objeto de pesquisa, outros objetivos foram adicionados com a dinâmica, quais sejam: Analisar os efeitos dessas ações para os alunos do oitavo ano do ensino fundamental e 1º ano do Ensino Médio, ao ressignificarem o processo de ensino/aprendizado de leitura literária em sala de aula; Proporcionar leitura de texto da literatura universal ao fomentar atividades que os levassem à desinibição e à melhoria de suas relações interpessoais; Proporcionando aos alunos, a partir da leitura na íntegra de *Romeu e Julieta*, o desafio de se colocarem como personagem de seus textos, desenvolvendo a alteridade.

A princípio, muitas dúvidas surgiram sobre o que escrever, se podia somente recontar, se poderia inventar outros personagens, etc.

Depois das dúvidas e hesitações iniciais, começaram seus textos.

Cabe ressaltar que tentamos deixar os estudantes livres para a sua leitura individual da peça, mas, previamente, ministramos aulas expositivas (sobre Shakespeare e seu contexto histórico e sobre a obra) para fundamentar a leitura. Frisamos que as aulas foram elaboradas a partir de comentários mais abrangentes, sem nos determos a detalhes do texto dramático.

Dividimos a turma em grupos, e cada grupo foi responsável por apresentar, para turma, uma leitura atenta de um ato. Isso não dispensou o resto dos alunos de os lerem. O fato da

pesquisadora conhecer a rotina da escola por estar inserida em seu contexto, favoreceu a dinamização do trabalho com a coleta de dados.

4.2 O paradigma indiciário de Ginzburg

A narrativa é um tipo especial de gênero discursivo. As experiências de um indivíduo podem ser, de alguma maneira, reconstruídas a partir da investigação da narrativa de suas histórias.

No contexto da educação, elas evidenciam os discursos do sujeito. Sendo assim, suas análises podem se tornar desafiadoras para o pesquisador.

Na tentativa de minimizar ou até solucionar o desafio, busco refúgio no paradigma indiciário, proposto pelo historiador italiano Carlo Ginzburg, que muito tem contribuído com a análise das narrativas. Ele recorre à investigação de signos, pistas, indícios e sinais que indiciam a compreensão da origem do discurso.

Trata-se de um sistema de análise que ganhou força a partir do Século XIX e apontou a importância de levar-se em consideração os dados aparentemente negligenciados, mas que na medida em que podem ser relacionados com pistas não diretamente alcançáveis, no primeiro contato do pesquisador com o material coletado, indicando outros rumos para as questões inicialmente levantadas.

O paradigma indiciário pode ser considerado um tipo específico de pesquisa qualitativa. Ele traz ainda que em meio as especulações dessa nova perspectiva, podemos perceber sua ligação posterior com a psicanálise.

Assim, Ginzburg cita que Freud "[...] declarou de maneira ao mesmo tempo explícita e reticente a considerável influência intelectual que Morelli exerceu sobre ele, numa fase muito anterior à descoberta da psicanálise" (GINZBURG, 1989).

Ginzburg partiu da ideia de que a história tradicional ocultou ou simplesmente ignorou uma série de detalhes que, ainda que considerados de pequena importância, eram relevantes para a explicação dos fatos históricos.

Em um de seus textos, ele ressalta a pertinência de se trabalhar em história com um novo método interpretativo centrado nos resíduos, que possam eventualmente ser considerados reveladores.

Nessa perspectiva, o historiador poderia operar com pistas, sintomas e indícios e não apenas com fatos explicitados.

Tais pistas poderiam até captar aspectos da realidade, inatingíveis através das fórmulas clássicas de investigação.

O princípio de que indícios mínimos podem ser reveladores de fenômenos mais gerais foi sendo adotado em vários campos de conhecimento, modelando significativamente as ciências humanas.

Ginzburg usa a expressão "rigor flexível" para caracterizar o paradigma indiciário, no interior do qual, não se trabalha com regras explícitas, formalizadas ou preexistentes, mas com a intuição, defendendo que quando a linguagem não é clara e evidente, aparecem pontos que escapam e que podem ser analisados, chamados pontos de deriva e é nessa perspectiva que buscamos nos agregar para chegarmos ao objetivo da nossa pesquisa.

5. RECONTANDO ROMEU E JULIETA (Análise dos textos)

Com a finalidade de respondermos nossa questão de pesquisa, buscamos, na superfície textual, encontrar marcas de autoria presentes nas produções escritas pelos alunos. E é recontando a história de Romeu e Julieta que o corpus desta pesquisa é construído.

Os recortes a seguir tratam de narrativas que foram produzidas por adolescentes, após a leitura da história da tragédia Romeu e Julieta, escrita por William Shakespeare.

A sinopse da narrativa escolhida retrata uma história de amor entre dois jovens, marcada pela submissão da moça à sua família, esta que a proíbe de relacionar-se com Romeu, por ser ele membro da família inimiga.

O desfecho trágico da peça levanta algumas questões acerca de uma época, vez que Romeu e Julieta optam por morrer, diante da impossibilidade de suas famílias anuírem com o seu casamento, já que na época em questão, o casamento era uma instituição absolutamente sagrada e indissolúvel.

O casal, que se conheceu há tão pouco tempo, está totalmente disposto a lutar pelo seu amor, tomando todas as medidas que estavam ao seu alcance em prol da permanência e longevidade de seu relacionamento. Porém, com a impossibilidade de futuro, cometem suicídio, o que, curiosamente, acaba sendo a razão da volta da paz entre as famílias.

Ao analisarmos os textos, pudemos observar que, embora não houvesse uma tomada de posição pelo uso da primeira pessoa em todos os textos dos alunos, foi possível localizar a subjetividade marcada por outros recursos, visto que em quase todas as situações, o locutor assume-se responsável pelo seu dizer.

Conforme observado, a ocorrência da deriva e a dispersão de sentido, também se faz presente. Inicialmente, dá-se pela ocorrência de hesitações e marcas típicas da oralidade, mas também é revelada através do uso dos dêiticos, conforme as análises que seguirão. Aspectos como marcas de singularidade, efeito de suspense...são outros indicios também encontrados nas produções, mas vale ressaltar que em algumas ocasiões, o texto, na íntegra, funcionou como recorte para melhor analisar o surgimento dos indícios de autoria. Vejamos pois, as análises a seguir.

Texto 1

Transcrição

Pedrina e Gilberto

Bom, eu vou contar prá vocês uma linda história de amor. Ela aconteceu num lugar muito próximo daqui, num país chamado Cascavel, que mesmo tendo o nome de cobra lá só morava gente boa. Ainda assim, tinha vizinhos que brigavam e ficavam de mal.

Numa casa moravam os pais de Gilberto e na outra os pais de Pedrina. Eles eram brigados, os pais, mas os filhos se apaixonaram quando se conheceram num forró. Os pais proibiram eles de namorar, mas eles nem ligaram, se encontravam escondidos todos os dias, até que resolveram se casar. A mãe dela chorou, o pai dele brigou, só que nada adiantou. Ela ficou esperando um bebê, só que quando o bebê nasceu, ela morreu de parto, e ele, depois de pouco tempo morreu de saudade dela.

Análise:

O texto I inicia-se com uma dispersão, com o uso do termo "bom", característico da oralidade, que logo é controlada, através da retomada do fio do intradiscurso, pelo controle da dispersão e da deriva, o qual é de fundamental importância para a autoria.

Neste contexto, a autoria ocorre no momento em que a dispersão é controlada pelo produtor do texto. A função-autor é definida, então, por um processo de retroação ao que já foi formulado mediante o controle da dispersão com o estabelecimento de uma continuidade de sentidos. Após a breve hesitação, notamos que a narrativa, apesar de recortada de partes do interdiscurso, cria um efeito de novidade; aparenta tratar de uma nova história, com novos personagens, novo ambiente, diferentes da trama de Romeu e Julieta, pois não há uma repetição do texto lido, mas uma nova produção, o que nos faz lembrar que "assumir o lugar de autor significa permitir ao sujeito identificar-se com determinada formação discursiva [...]" (Souza; Pacífico, 2011).

Um fato que chama a atenção é a narrativa em 1ª pessoa, revelando que o sujeito explicitase por meio do uso da primeira pessoa do singular, como podemos perceber através do uso do pronome "eu" e do verbo na primeira pessoa "vou" em "eu vou contar". Em seguida, notamos o uso de uma 3ª pessoa "ela", usada não para deliminar pessoa, mas como um elemento anafórico de retroação ao foco do dizer que é a história narrada.

Nesse momento, o sujeito-autor aparece, fazendo com que possamos imaginar que o "acontecido tenha sido real", prendendo a atenção de quem ler, usando um efeito de suspense,

ao adiantar que irá contar "uma linda história de amor". O termo "eu" é normalmente assumido por todo locutor, "com a condição de que ele, cada vez, só remeta à instância do seu próprio discurso" (Benveniste, 1995).

Além da coesão e coerência, podemos perceber a singularidade quando o narrador nomeia e caracterizar personagens e ambientes, assim como quando o mesmo emite sua opinião a respeito da vizinhança, conforme recorte II.

Há uma ressignificação de elementos da experiência do sujeito. Em muitos momentos, percebe-se a nomeação de personagens, de lugares, de comportamentos etc.; o autor introduz na narrativa elementos de sua realidade, fazendo parte da ficção criada por ele: O país que ele denomina Cascavel e a festa que ele afirma ser um forró. Na narrativa em questão, pudemos perceber um grande número do uso de dêiticos, que não pode passar despercebido na análise. Assim, os destacamos na tabela abaixo, como recorte:

Recorte I, II e III

Deiticos de pessoas	Dêiticos temporais	Dêiticos espaciais
"eu vou contar uma	"se encontravam escondidos	"Ela aconteceu num lugar
história" (Linha1)	todos os dias"	muito próximo daqui "
	" quando o bebê nasceu"	
		'' lá só morava gente boa."
	"depois de pouco tempo	
	morreu de saudade dela"	

Charaudeau & Maingueneau (2012) caracterizam a referência dêitica "pelo fato de que seu referente só pode ser determinado em relação à identidade ou à situação dos interlocutores no momento em que falam" (Charaudeau; Maingueneau, 2012), que por sua vez, só existe em alocução com um "tu", apresentado no texto como "vocês".

Podemos observar também que o uso do verbo no pretérito perfeito do indicativo "aconteceu" faz referência a um tempo anterior relativamente ao momento do "eu" que fala, assim como os demais adjuntos adverbias de tempo presentes no contexto e que marcam, por meio de uma referência interna, o tempo presente utilizado na enunciação. Os dêiticos espaciais, por sua vez, nos permitem situar o ponto de origem do locutor e seu alocutário, o lugar em que a mensagem foi enunciada.

No recorte acima, observamos que o locutor utilizou, logo no início da narrativa, os adjuntos adverbiais "próximo daqui", e "lá", o que assinala um marco de referência espacial que tem

como eixo central o sujeito que fala.

A ocorrência de outros elementos de ostentação que permitem inferir o lugar em que, no ato de enunciar, encontram-se o locutor e o alocutário. Assim, podemos perceber que a manifestação do espaço linguístico ocorreu por meio do uso do advérbio "lá" que só existe em contraposição a um "aqui".

RECORTE IV

"A mãe dela chorou, o pai dele brigou, só que nada adiantou..."

Pereira (2012), em seu artigo "Interdiscursividade e oralidade em Gabriela, cravo e canela, de Jorge Amado: Alteridades com a literatura de cordel", cita a genialidade de Jorge Amado em suas diversas produções, para falar das "vozes do povo" que tocam o campo mítico de constituição da cultura brasileira (Pereira, 2012). E para tanto, ele aborda a evocação de "falas anônimas", que indicam ritmos e rimas muito comuns na literatura oral, mais especificamente presentes na literatura de cordel.

Esta mesma percepção podemos ter do recorte IV, onde tambem podemos observar a musicalidade da rima presente na narrativa dos fatos, mostrando o discurso como lugar de interatividade, como um espaço de constituição de identidades e alteridades. Belintane (2013), ao afirmar que o mito, a lenda e as narrativas são efeitos da função poética em que a criança, no nosso caso, os adolescentes, pairando pelo *non sense*, abre ao estranhamento e assim revitaliza "[...] o psiquismo, suas possib ilidades de releitura tanto da vida quanto da palavra [...]" (Belintane, 2013, p.123).

Por esse viés, entendemos que a linguagem é uma atividade constitutiva por um processo de incorporação de significantes que sustentam a unidade imaginária do discurso da escrita (Tfouni, 2001-2006).

Notemos que este encadeamento da rima retoma a parte da trama que indica que "os pais proibiram" (sic.) e "se encontraram escondidos". Estes segmentos, que tem função clichê, uma vez que a proibição de namoro, no ideal romântico é quase fórmula já esperada, mesmo assim são indiretamente retomados destacando possíveis movimentos de retroação para a posição de autoria (Tfouni, 2001, 2006,2021).

TEXTO II

Transcrição:

Era uma vez um rapaz e uma moça que se apaixonaram, suas famílias não queriam o namoro porque suas famílias eram inimigas. Aí eles buscaram ajuda. Mas sua mãe queria que ela se casasse com um príncipe. O príncipe é quem mandava naquela cidade. A cidade era Verona. O padre da cidade queria ajudar e mandou eles se casar. os dois não podiam se encontrar. Ela fingiu que morreu e quando ele soube, ele não ficou sabendo que era fingimento e se matou também bebendo veneno. Quando ela acordou viu que ele morreu de verdade, ela se matou, dessa vez, de verdade.

Análise:

O texto tem início com a conhecida forma clichê das narrativas "Era uma vez", não traz um título, mas o desenrolar do fatos revela uma tentativa de linearidade, baseada em sinais de pontuação, já que as ideias não são encadeadas por conectivos, como a maioria das narrativas. A seguir, podemos perceber uma insistência do narrador em manter fidelidade ao texto original, revelando influência do discurso pedagógico escolar, na tentativa de dar um efeito de homogeneidade ao sentido, explicitado nos seguintes elementos: casal apaixonado, famílias inimigas, pedido de ajuda, ajuda vinda pelas mãos do padre, fingimento de morte, desencontro de informações, trágico final usando como instrumento para o duplo suicídio, veneno e arma. Foi utilizado o mínimo de marcas coesivas para conectar esses elementos: om "porque" explicativo, informando a causa do namoro ser proibido, a presença do termo "Aí", não para expressar lugar, mas para antecipar um efeito de continuidade das ações. O que se percebe depois é a paráfrase do texto original, dando indícios de efeitos que engessam o sujeito-aluno na fôrma-leitor (Pacífico, 2002). A fôrma leitor é um conceito de leitura, onde a mesma é moldada como em uma fôrma, não permitindo circulação dos sentidos, ficando a mercê dos conceitos que trazem o livro didático, nesse caso, o livro parafraseado.

Para tratar dessa questão do discurso autoritário, revelado pelo discurso pedagógico escolar e suas consequencias na posição de autoria, Pacífico (2015) afirma:

^[...] Na escola, através do trabalho do professor, os alunos deveriam ser alçados à posição de autor, porém o que se cria é um simulacro em que o aluno é "autorizado" a produzir certos discursos, certos sentidos e, assim, ocupar o lugar de quem apenas reproduz e este não é, verdadeiramente, o lugar da autoria (PACÍFICO, 2015, p.222)

É importante ressaltar que essa naturalização dos sentidos de *autoridade/autoritarismo* já se encontram fixados no imaginário da sociedade em relação à Escola e também da própria Escola em relação a si mesma.

Mas apesar de toda essa similaridade com o texto original, podemos perceber indicios de autoria na expressão contida no recorte VI.

Recorte VI

" Mas sua mãe queria que ela se casasse com um príncipe. O príncipe é quem mandava naquela cidade."

Podemos dizer que para alguém se tornar autor , o mesmo deve assumir (consciente ou não) a atitude de dar voz a outros enunciadores. Assim, no recorte VI revela uma voz que evidencia o lugar social ocupado pela mulher, sua relação e posição dentro da instituição família, enquanto filha e enquanto mãe, seus desejos e obrigações, além da visão tradicional do que é ideal de casamento, que deve ser com alguém que ocupe uma posição de poder social, entre outros atributos. Ao ser revelado o desejo da mãe, evidencia-se o silenciamento da filha, já que não é revelado se a mesma compartilha ou não das ideias da mãe sobre o casamento, deixando evidente as vozes do patriarcalismo, que consiste na obediência dos filhos à hierarquia familiar, naturalizando essa formação ideológica. Assim, fica claro que a voz do autor é atravessado pelo discurso de outros, não lhe pertencendo mas, sim a toda uma comunidade cultural. O uso da 3ª pessoa revela o deslocamento do protagonismo para a mãe e isso aponta posição de contrariedade, evidenciando que cabe à mãe mostrar à filha o lugar social que ela (a filha), sendo mulher, deve ocupar. E à filha cabe obedecer e não questionar.

TEXTO III

Transcrição:

Odete e Xavier

Odete é uma bela princesa que está prestes a assumir o trono e se tornar rainha.

O pai de Odete morreu a 4 anos atrás, na época, ela tinha 16 anos. A mãe de Odete, é uma

rainha muito gentil com a filha e deixou que ela mesma escolhesse com quem queria se casar, apesar do rei já ter prometido a mão de Odete ao Julian. Porém Odete nunca quis se casar com ele.Um dia Odete estava caminhando pelo reino e viu um belo de um rapaz, seu nome era Xavier, e ficou completamente apaixonada por ele.

Ela foi correndo contar para sua mãe que havia decidido com quem iria se casar. A rainha achou Xavier o príncipe perfeito para Odete. Xavier também aceitou casar-se com Odete. Julian foi avisado sobre o casório e tentou dar um jeito dele não acontecer. Então ele foi até o quarto de Xavier e colocou veneno em um copo com água, mas Odete acabou indo até o quarto de seu noivo e bebendo desta água, vindo a óbito.

E com a morte da princesa, Xavier acabou assumindo o trono após a morte da rainha, e logo depois casou-se com Alice, uma mulher que ele se apaixonou após a morte de sua ex-amada Odete.

Análise:

O texto III apresenta título, o qual denomina os protagonistas da história. O início da narrativa já acontece com a apresentação das personagens denominadas no título. O texto não começa com a forma clichê de narrativas, portanto, será esta narrativa um conto de fadas? Pelo início dela, dáse a impressão que sim, pois apresenta a protagonista como uma princesa, filha de uma rainha, a quem ela diz ser muito gentil com a filha, um reino e a perspectiva desta em vir a assumir o trono. A formação discursiva, a princípio, explicita ideias feministas, pois trata-se de um reino dominado por mulheres. O rei já é falecido, a rainha é gentil e a princesa tem permissão para escolher seu futuro marido, contariando o tradicionalismo dos casamentos arranjados, já que o pai já lhe havia prometido em casamento. Neste ponto, revela-se o encontro da princesa com o seu eleito, que apesar de ter seu nome e seus atributos físicos destacados, não traz explicação de quem ele seja, se é principe ou plebeu, se compartilha ou não do sentimento da princesa. Aliás, até então, os homens não são destaques na narrativa, já que tanto Xavier quanto Julian, ao serem apresentados, não são muito bem referenciados ao leitor, caracterizando uma dispersão. Somente ao apresentar Xavier à sua mãe é que percebemos o controle dessa dispersão, conforme o recorte a seguir.

Recorte VII

A rainha achou Xavier o príncipe perfeito para Odete.

O sujeito narrador, ao recuperar a coerência do texto, através da impressão da mãe sobre Xavier, retomando o sentido da história, pois ao explicitar sua impressão sobre Xavier, acaba revelando sutilmente quem ele é o que pretende ser, ao aceitar casar-se com a princesa.

Por ter características de "conto de fadas", há uma expectativa de que o desfecho seja com a forma clichê "...e foram felizes para sempre", o que não acontece, pois apesar de o sujeito-autor conseguir fazer com que o leitor mantenha-se preso até aqui, mesmo com tanta dispersão, neste ponto, novos elementos que até então não havia sido mencionados aparecem, a exemplo do surgimento de novos personagens a exemplo de "Alice", caracterizando mais dispersão.

Recorte VIII

"Julian foi avisado sobre o casório e tentou dar um jeito dele não acontecer. Então ele foi até o quarto de Xavier e colocou veneno em um copo com água, mas Odete acabou indo até o quarto de seu noivo e bebendo desta água, vindo a óbito."

Quem é Julian? Foi avisado por quem? Qual a sua relação com Odete? Qual o motivo para que ele deseje a morte dela? Quais as relações que ele mantém na casa de Odete que o permite entrar no quarto dela e envenenar a água? Qual o destino final da rainha?

Tais perguntas ficaram sem resposta, revelando dispersões que não foram controladas até o fim da narrativa causando surpresa e um ato falho no desfecho. Linguisticamente falando, a dispersão ocorre quando não há ancoragem entre o que fora dito e o que será dito, ou seja, não há "um referente preciso na cadeia linguística".(Tfouni, 2012). Apesar disso, o surgimento desse novo personagem que muda o rumo da narrativa e que causa um efeito de surpresa, nos faz perceber um retorno a um "já-dito". Percebemos aqui a circulação de vozes da poesia, através de Carlos Drummond de Andrade, em seu conhecido poema "Quadrilha", que fala sobre os desencontros amorosos, em sua obra "Alguma poesia" de 1930, iniciado por "João amava Tereza..." e que finaliza inusitadamente com outros fatos e outras pessoas, causando surpresa a quem o lê.

Coracini (2007) compreende interdiscurso como "fragmentos de múltiplos discursos que constituem a memória discursiva – que não deve ser confundida com a memória cognitiva" (p.9). São as diversas vozes que dialogam no campo discursivo. A autora ainda afirma de "modo simplificado, que o interdiscurso são as inúmeras vozes, provenientes de textos, de experiências" (Coracini, 2007, p.9).

Esses conceitos são extremamente importantes para que possamos localizar o "autor" nessa formação discursiva. Percebemos então que a singularidade da aluna vem à tona ao relacionar um comportamento humano, transformando a narrativa que tinha tudo para ser encantada e com final feliz em um "texto" de fim surpreendente, trazendo uma lição de moral antiga e, às vezes, atual, qual seja " O futuro, a Deus pertence".

RECORTE IX

The end!

Outra expressão que merece análise é a expressão em inglês "the end", que aparece em destaque no recorte acima, que é traduzido é traduzido para a língua portuguêsa como "fim" e geralmente aparece no final de filmes, dando um efeito de fechamento.

Muitos discursos escritos elaborados dentro da instituição escolar marcam o final de uma produção com a palavra "fim", o que pode ser compreendido como efeito único, acabado e absoluto encontrado no discurso pedagógico "Precisa ser concluído"! Assim, achei interessante o uso da expressão para indicar que não há nada mais para declarar, o que nos leva a pensar que o sujeito-aluno precisa dar uma fim a seu texto pois é assim que se valida a proposta de produção escrita na instituição escolar. Para atender essa expectativa da escola, o sujeito tenta seguir seu modelo, não se arriscando a dizer mais nada. Ao usar o termo em inglês e não em português, faz um retorno a uma experiência exterior, o final da maioria dos filmes.

Para Gallo (1992), o "fecho" é sempre uma marca de autoria. Ela ainda afirma que no interior de uma teoria e de uma metodologia sempre estão presentes a tensão entre o novo e o diferente. Por isso, a posição que cada sujeito aluno assume ao finalizar o texto e fazer com que exista uma possível coerência dependendo da posição que ele assume como autor.

TEXTO IV

Transcrição:

Na cidade de Verona, Itália, tinha duas famílias que eram brigadas e não se falavam, as duas famílias pretendiam matar uma a outra se voltasse a se falar. Romeu, filho único dos Montecchio, iria se casar com Gabriela, uma menina bonita que adorava dançar.

Em um dia Romeu ficou sabendo que ia acontecer uma festa muito boa, porém ele não podia ir pois a festa era da família Capuleto. Mesmo sabendo que sua família não deixaria ele ir na festa, ele como era muito teimoso resolveu ir escondido. Ele se arrumou e colocou uma peruca para ficar irreconhecível. Chegando na festa ele viu Julieta, filha única dos Capuletos, e eles dançaram muito durante a festa inteira, e se apaixonaram a primeira vista.

Mesmo conhecendo suas origens e sabendo que não podiam ficar juntos, resolveram se encontrar e se casar escondidos até mesmo sabendo que aquilo era um crime. Um dia quando Romeu e seu amigo Mercúrio andavam pela cidade e deram de cara com Teobaldo, primo de Julieta, e brigaram feio. Como resultado dessa briga, Teobaldo e Mercúrio morrem.

Diante disso, o príncipe de Verona decide exilar Romeu da cidade. No entanto, ele aparece durante a noite para se encontrar com sua amada Julieta. Só que Páres, um jovem nobre e parente do príncipe a quem Julieta estava prometida, descobre tudo e tenta matar os dois, sem nem pensar nas consequências.

Análise:

A história narrada no texto IV inicia-se pela denominação do local, onde se desenvolve a narrativa. Obedece o mesmo formato dos demais, apresentando muitos elementos coesivos para garantir a linearidade do texto. A fidelidade ao texto original, desde o nome próprios das personagens, inclusive os sobrenomes, quanto aos lugares e as ações. Diferente da trama original, nesta, quem já é prometido em casamento é Romeu e não Julieta. Denominada Gabriela, a única referência que se faz sobre ela, além do fato de ser a pretendida de Romeu, é que gosta muito de dançar. Na sequência, a expressão "em um dia" aparece para indicar progressão de tempo e situar o leitor nos preparativos para a festa onde acontecerá o grande encontro do casal. A expressão cumpre a função de anunciar os acontecimentos seguintes. Esta marca pertence ao Discurso da Oralidade. Sua presença comprova a ligação do Discurso de oralidade a serviço de um Discurso da escrita. Um indício de autoria apresenta-se no recorte a seguir:

RECORTE X

Mesmo sabendo que sua família não deixaria ele ir na festa, ele como era muito teimoso resolveu ir escondido.

Ao utilizar uma oração subordinada concessiva, o sujeito responsabiliza-se pelo seu dizer ao revelar a postura rebelde de Romeu, que mesmo sabendo que a família não aprovaria sua ida à festa, resolve ir assim mesmo. Não se revela se a festa é de máscara como no texto original, mas o mistério do rosto é mantido com o elemento "peruca" para ficar irreconhecível. A história segue parafraseando a história original: ele vai à festa, eles se conhecem, eles dançam, se apaixonam e resolvem se casar. Neste ponto, surgem elementos causadores de estranheza para o leitor, conforme o recorte abaixo:

RECORTE XI

Mesmo conhecendo suas origens e sabendo que não podiam ficar juntos, resolveram se encontrar e se casar escondidos até mesmo sabendo que aquilo era um crime.

O termo "aquilo" é um elemento anáforico que retoma algo que já foi dito antes.. Neste contexto, porém, o termo pode ser considerado um ato falho, pois não é possível saber o que ele retoma. É o amor? o casamento? O que mesmo o que é considerado crime?

Ao refletir sobre o conceito de anáfora, que em linguistica, é o processo pelo qual o termo gramatical retoma a referência de um sintagma anteriormente citado no mesmo contexto fico a analisar se o termo poderia estar relacionado com os "não-ditos" do discurso (expressão de Pêcheux, 1990), o não-dizer apontando o sentido por trás do dizer, desta forma, o que não foi dito também é importante dentro da análise, pois indica que o sentido pode, muitas vezes, ser outro. Nesta perspectiva, entende-se que os sentidos podem ser lidos num texto, mesmo não estando ali, o que está implícito, que não é dito, mas é significado. Assim, se amar não é crime, casar não é crime, o que é crime não foi explicitado na materialidade linguística. Porém o uso da oração concessiva permite-nos retroagir aos fatos históricos e sociais, fazendo-nos perceber que o que significado como crime é a desobediência, à voz do patriarcalismo tão evidente no foco da história.

Recorte XI

"...Um dia quando Romeu e seu amigo Mercúrio andavam pela cidade e deram de cara com Teobaldo, primo de Julieta, e brigaram feio. Como resultado dessa briga, Teobaldo e Mercúcio morrem."

Aqui o sujeito autor manifesta-se assumindo a responsabilidade do seu dizer quando suprime o termo "assassinar", ação atribuída a Romeu que é o heroi da narrativa, preferindo substituir por outro mais ameno, uma oração subordinada consecutiva, usada para informar que Teobaldo e Mercurcio morreram "em decorrência da briga com Romeu", sem mencionar que o heroi cometeu assassinato.

Ao deixar de usar um termo, que normalmente não é atribuído aos "herois" e representantes do bem, um genérico é usado para produzir naturalização de sentido.

Ao enunciar que Teobaldo e Mercucio morrem em decorrencia da briga , silencia o fato de Romeu ter cometido um crime, percebendo-se assim o que afirma Tfouni (2005, p.139) quando afirma que "ocupar o lugar do autor do discurso implica que o sujeito, refugiado no grande outro, ou no interdiscurso, pode realizar uma inversão e retroagir, realizando gestos de interpretação de seu discurso.

TEXTO V

Transcrição:

Vou narrar uma história que minha professora de português apresentou para a classe na semana passada. Ela disse que a história aconteceu muito tempo atrás na cidade de Verona, com dois italianinhos chamados Romeu e Julieta. Eles eram lindos, jovens e ricos mas havia um problema: suas famílias eram rivais. A primeira vez que se viram foi num baile à fantasia e os dois estavam mascarados, mas mesmo sem ver seus rostos, o amor surgiu em seus corações. Quando eles descobriram que suas famílias eram inimigas já estavam apaixonados. Todas as meninas da época tinham seus maridos escolhidos pelas suas famílias e Julieta já tinha seu pretendente, mas o Frei Lourenço decidiu casá-los assim mesmo. Tempos depois, Romeu se envolveu numa briga e acabou matando outro rapaz. Daí então, ele foi condenado e exilado da cidade. A família de Julieta tinha agora mais um motivo pra não aceitar Romeu porque ele era agora um fora —da- lei. Só que eles já eram casados e o frei

bolou um plano para que eles pudessem fugir juntos. Julieta deveria fingir sua morteenir para poder sair da cidade. Uma pessoa ficou de avisar Romeu da trama só que houve um desencontro e Romeu não ficou sabendo que a morte era falsa e desesperado, a ver sua amada morta, tomou veneno e morreu. Quando Julieta acordou, percebeu que Romeu tinha morrido e pegando a arma que estava lá jogada, se matou também.

Análise:

Ao dar início a narrativa, o sujeito autor explicita-se por meio do uso da primeira pessoa do discurso, retomada na desinência número pessoal do verbo na primeira pessoa "vou" em "eu vou contar", mas em seguida, notamos o deslocamento para uma terceira pessoa, quando ela atribui a história que ela vai contar ao trabalho apresentado pela professora de Português. Isso possibilita-nos alegar que o sujeito escritor não se inclui diretamente nos fatos narrados, por meio do sujeito oculto do verbo "vou narrar", tendo em vista que ele afirma que o que o fato que ele irá narrar foi apresentado anteriormente pela professora de português. Com isso, ele exime-se da responsabilidade do dizer, atribuindo-o a outro locutor. A seguir, ele delimita local e tempo em que a narrativa ocorreu, apresentando as personagens, fazendo uso de um adjetivo no diminutivo, demostrando carinho pelos mesmos e prossegue atribuindo mais adjetivos aos personagens: "jovens, lindo e ricos..." e nesse ponto, apresentando uma expressão catafórica, a saber, "mas havia um problema...", o autor antecipa algo que irá acontecer, dando efeito de suspense. Na sequência, o que se percebe é a apropriação dos elementos mencionados no texto original: "baile de máscaras, amor nos corações, famílias rivais..." Nesse ponto, a narrativa é interrompida por uma outra uma voz que fala no discurso, representada pela expressão recortada abaixo:

Recorte XII

Todas as meninas da época tinham seus maridos escolhidos pelas suas famílias e Julieta já tinha seu pretendente

Neste recorte, a ideia pode causar estranhamento a um leitor dos dias de hoje, os quais tem toda liberdade de escolhas e o ambasamento dos movimentos feministas. Por essa razão, o narrador sente a necessidade de justificar ao leitor a prática do casamento arranjado, tentando naturalizar essa ideia, ao revelar que Julieta também já tem seu pretendente. Com isso, há indícios de que aqui, a fala do locutor é atravessada pelo discurso pedagógico escolar, pois para

estabelecer essa relação de causa e consequência, o locutor usa a conjução "e", que mesmo sendo aditiva, nesse contexto agrega a ideia de explicação: "Julieta já tinha seu pretendente porque todas as meninas da época tinham seus maridos escolhidos pelas suas famílias...", criando efeito de aplicação, tal qual a professora o faz em seu discurso em sala de aula.

TEXTO VI

Romeu e Julieta

Será uma cotovia? Será um rouxinou? ou será uma borboleta?

É somente Julieta! A mais apaixonada das moças do baile de máscara.

A Senhora Capuleto, vendo que sua filha virou uma mocinha, resolveu empiriquitá-la e dá permissão para que fosse a seu primeiro baile. Lá haveria rapazes de boa família, bonitos e ricos pra poder casar. A menina, coitada! Ainda brincava de boneca, não queria se casar, mas sua mãe, insistiu:

-Você tem que casar! Se ficar velha, matrimônio não vai mais arranjar. Julieta ficou contrariada, mas não podia desobedecer sua mãe. Vestiu seu vestido rosa, calçou seu sapato de cristal, colocou sua tiara e sua máscara de asa de borboleta e ficou num canto amuada, esperando a festa acabar.

Foi aí que apareceu um rapaz. Era lindo de viver. Também estava mascarado mas tinha um sorriso lindo e grandes olhos azuis. A mocinha que não queria se casar, se apaixonou e quando ele veio lhe tirar prá dançar, ela correndo, aceitou. O nome dele era Romeu, que pena! O filho da família inimiga, mas nada disso importou. Ele também de seu amor compartilhou. Quando suas famílias descobriram, trataram logo de atrapalhar o namoro que mal começou. Julieta teve logo uma ideia de pedir ajuda na casa de Deus, falando com o santo Frei Lorenço que ajuda a eles não negou. Fez logo o casamento gritando para os noivos que Deus uniu, o homem não separa. Só que o deles, o homem separou. Romeu era procurado pela policia e o delegado em sua casa não tardou. Com muita vergonha, Romeu se envenenou e Julieta seguindo o mesmo, da torre do castelo se atirou.

Análise:

Diferente dos demais começos, o texto inicia-se com vozes indagadoras, usando nomes de animais, criando efeito de suspense, jogando com a expectativa do leitor, expondo uma posição sem atribuí-la à ninguém, antes de apresentar a personagem principal Julieta. Ao nomear os animais, dois deles é uma retroação ao texto original, a saber "cotovia e rouxinol". A seguir, outra personagem é apresentada ao interlocutor, a mãe de Julieta, cujo sobrenome já a caracteriza como tal.

O sujeito-narrador aqui, para dar mais veracidade à ideia, retrata a voz da mãe de forma literal, usando para isso o discurso direto, o que, de certa forma também, o exime da responsabilidade do dizer. Altamente coeso, a narrativa apresenta muitos outros indícios de autoria, não apresentando dispersão, apresenta a expressão popular "linda de viver" com um efeito de singularização de outra expressão popular, a saber, "lindo de morrer". Há uma retroação ao interdiscurso na expressão "sapato de cristal", atribuído a Cinderela dos contos de fadas. No ápice da história, a expressão "foi aí" aparece como marca de progressão discursiva pois assinala a temporal da narrativa.

Ela cumpre a função de anunciar os acontecimentos que seguirão. Esta marca pertence ao Discurso da Oralidade, marcando no enunciado esta assimilação da oralidade. E por fim chega o final, com um efeito de surpresa, já que Romeu não morre por amor a Julieta mas por vergonha da prisão pelo crime que cometeu e o salto da torre sendo o instrumento de morte de Julieta.

RECORTE XIII

-Você tem que casar! Se ficar velha, matrimônio não vai mais arranjar.

RECORTE XIV

Julieta teve logo uma ideia de pedir ajuda na casa de Deus, falando com o santo Frei Lorenço

Nos dois recortes, podemos perceber um assujeitamento ao discurso religioso. Primeiro pelo uso do termo matrimônio (o sétimo sacramento) e depois pela frase imperativa da obrigatoriedade do casamento. Qual seria o motivo desta obrigação? Tudo leva a crer que o casamento é visto como um imperativo religioso. Por que uma menina, "que ainda brinca de boneca", não pode ficar sozinha? Predomina a necessidade de constituir família e cumprir com

o "crescei e multiplicai".

Esse discurso se complementa no recorte XIV, ao referir-se ao templo como a casa de Deus e ao Frei como santo. As palavras do padre sobre a indissobilidade do casamento é outro indício desse assujeitamento. O recorte que retrata as falas da mãe, ao mesmo tempo que é uma marca de assujeitamento religioso como já abordado, revela também, marcas de atravessamento do discurso pedagógico, expresso na marca lingüística do uso da expressão *ter*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação de Mestrado será bem-sucedida se cumprir com a tarefa de repensar as práticas de letramento na rede básica de ensino. Em função disso, ela pode tornar-se fonte de consultas em trabalhos sobre leitura, discurso e autoria em textos de estudantes.

Ao longo da pesquisa, nosso objetivo foi investigar os indícios de autoria presente nos textos escritos por alunos que frequantam a rede básica de educação, tanto estadual quanto municipal da cidade de Anagé-Ba.

A partir das análises feitas, pudemos constatar que quando permitido o debate e a discussão no espaço escolar, é possível acontecer a polissemia e diferentes discursos serem gerados, mesmo abafados, muitas vezes pela Ideologia do Sistema escolar, através do discurso pedagógico ou do modelo do Livro didático como única referência.

Apesar disso e com base nos dados analisados, observamos que os alunos, mesmo se filiando às formas padronizadas da formatação textual demandada pela escola, interpretam lugares do interdiscurso, de modo a pontuar indícios de autoria.

Em um primeiro momento, poderíamos considerar que isso talvez seja uma manobra frente às formações imaginárias (o que se espera de um texto) para assim transitar por outros lugares do interdiscurso e marcar seu processo de ressignificação, no caso, em relação à narrativa shakesperiana.

Temos consciência de que para instaurar a autoria, o rompimento de determinadas regras, às vezes, faz-se necessário, muito embora, nem sempre é visto com "bons olhos" no contexto da escola, uma vez que a língua é vista como algo ordinário, que não deve ser atingida e por esta razão, qualquer indício de "quebra" dessa ordem, é considerado como um posicionamento fora da língua.

Entendemos que a autoria não é um ato individual, já que ela reclama do sujeito-autor um sentido que circula socialmente. Nas palavras de Orlandi "Quando o sujeito fala, ele está em plena atividade de interpretação e está atribuindo sentido às suas próprias palavras em condições específicas" (Orlandi, 2007).

Assim, cabe à escola trabalhar os gêneros discursivos nessas condições específicas tais como elas configuram-se na sociedade, sem que sejam transformados em atividades escolares fora de contexto, já que os gêneros discursivos relacionam-se, dialogicamente, com outros gêneros que vieram antes e cabe a nós, enquanto professores, trabalharmos a prática de produção textual, sem nos restringirmos a modelos prontos que não proporcionem aos sujeitos-alunos a inscrição nos próprios textos, de modo que possamos propiciar uma significativa

relação do sujeito com a linguagem.

Claro que não podemos esquecer da complexidade da atividade de escrita, principalmente, se pensada com relação à autoria, que tem a missão de inserir o sujeito na escrita, de controlar a coerência e a coesão dos textos e a historicidade do sentido do dizer, mas apesar de tudo, consideramos esta pesquisa muito proveitosa no sentido de poder contribuir para uma nova visão no trabalho com a autoria, assim como também podemos dizer que o trabalho com a leitura e a produção de sentido no contexto escolar.

Através da ressignificação de obras literárias podemos ajudar a construir estas condições para que o sujeito assuma a posição de autor de seus textos, apesar de termos em mente que existe uma relação desigual de saber e de poder, as quais sustentam as condições de produção no contexto escolar.

Por fim, defendendo que ser papel da escola oportunizar novas condições para que os sujeitos-alunos assumam a posição de autores de seus textos, usando a escrita como materialidade de seus posicionamentos históricos e ideológicos.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Nova reunião**: 23 livros de poesia. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

ASSOLINI, F. E.; TFOUNI, L. V. **Os(des)caminhos da alfabetização, do letramento e da leitura.** Paidéia (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto, v. 9, n. 17, p. 25-34, dez, 1999.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado.** Trad:José de Moura Ramos, Lisboa: Presença, Martins Fontes, 1974

BELINTANE, C. Vozes da escrita: entre crianças e menestréis. Estilos da clínica, v.1, n. 1, p. 36-51, 2008.

BELINTANE, C. **Oralidade e alfabetização**: uma nova abordagem da alfabetização e do letramento. São Paulo, SP: Cortez, 2013.

BENVENISTE. **O aparelho formal da enunciação**. In: Problemas de Linguística Geral II. Campinas, SP: Pontes, 1989. p. 81-90.

CAGLIARI, L.C. Alfabetização & linguística. São Paulo: Scipione, 2009.

CANDIDO, A. A educação pela noite e outros ensaios. São Paulo: Ática,1989.

CANDIDO, A.O direito à literatura. In: Vários escritos. São Paulo: Duas cidades, 2011

CHARAUDEAU, P. & MAINGUENEAU, D. **Dicionário de análise do discurso**; coordenação da trad. Fabiana Komesu. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2012

CORACINI, M.J.F. **Sujeito e Subjetividade:** discursividades contemporaneas (org) João Bôsco Cabral dos Santos. Uberlândia, EDUFU, 2009. **In. Discurso, Sujeito e Subjetividade**, pp.25-42

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2011.

COURTINE, Jean-Jacques. **Análise do discurso político**: o discurso comunista endereçado aos cristãos. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

ELIA, L. O conceito de sujeito. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2010.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa.** Trad. Joice Elias Costa. Porto alegre: Artemed, 2009.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber.** Trad. Luiz Felipe Baeta Neves, 7ª Ed, Rio de janeiro: Forense Universitária, 2008

FREIRE, P. A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam. 23ª Ed.

São Paulo:Cortez.1989

GALLO, S. M. L. **Discurso da escrita e ensino**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1992

GALLO, S.M.L. **Autoria: questão enunciativa ou discursiva?** Revista Linguagem em (Dis)curso. V.1 n.2, 2001

GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. **Mitos, Emblemas eSinais**. São Paulo, v. 28, n.1, p143-179, 1989.

GREENBLATT, Stephen. **Como Shakespeare se tornou Shakespeare.** Trad. Donaldson, M Garschagen e Renata Guerra. São Paulo:Companhia das letras, 2011

HELIODORA, B. Reflexões shakespearianas. Rio de janeiro: Lacerda,2004

KATO, M. No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1986.

LONGO, L. Linguagem e Psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

MAINGUENEAU, D. **Novas tendências em análise do discurso**. Trad. Brasileira. Campinas, São Paulo: Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2ªed., 1993.

MALDIDIER, Denise. **A inquietação do discurso:** (re)ler **Michel Pêcheux hoje**. Trad, Eni P. Orlandi, Campinas: Pontes, 2003.

MARCUSCHI, L. A. (2000). **Da Fala para a Escrita: atividades de retextualização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MAZIERE, F. **A análise do discurso**: história e práticas. Tradução: Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2007.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso**: princípios & procedimentos. 12. ed. Campinas: Pontes, 2015. 100p.

ORLANDI, E. P. Discurso e leitura. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ORLANDI, E. P. **O discurso pedagógico**: a circularidade. In: E. P ORLANDI. A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso. 4ª. Ed. Campinas/SP: Pontes, 2001.

PACÍFICO,S.M.R.; Argumentação e autoria nas redações de universitários:Discurso e silêncio. Curitiba/PR: 1ª Ed.Appris, 2012

PACIFICO, S. M. R **Argumentação e autoria:** o silenciamento do dizer. 2002. Tese (Doutorado). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP, Ribeirão Preto, 2002

PACIFICO, S. M. (2015) **Professores em movimentos discursivos:Espaços para interpretação e autoria,** Revista eletrônica de estudos integrados em discurso e argumentação, n° 5(1), p. 218-234

PÊCHEUX, M. (1969), **Análise automática do discurso(AAD-69**). In: GADET e HAK (org).Por uma análise automática do discurso). Campinas: Ed Unicamp,1990. p.61 a 162)

PÊCHEUX, M. **Análise de discurso**: Michel Pêcheux. Textos selecionados: Eni Puccinelli Orlandi. 2ª edição. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. 5. ed. Campinas, SP: Ed. da Unicamp, [1975] 2014.

PEREIRA, A. C. Interdiscursividade e oralidade em Gabriela, cravo e canela, de Jorge Amado: Alteridades com a literatura de cordel. Editora UEPG. Ponta grossa, PR. 2012

PEREIRA, A. C. **Letramento: o alcance político de uma questão**. Acta Scientiarum – Education, 2017.

PEREIRA, A. C.; FERREIRA, M. A. . Letramento e escrita: problematizando indícios de autoria em livros de histórias elaborados por alunos das séries iniciais. **Linguagens, Educação e Sociedade**, v. 23, p. 206-228, 2018.

PEREIRA, A. C. **Mito e autoria nas práticas letradas**. 2009, 332p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/ UESP. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009

POSSENTI,S. Questões para analistas do discurso. São Paulo,SP: Parábola editorial, 2009.

SILVA, Mariza Vieira da. **História da alfabetização no Brasil**: sentidos e sujeito da escolarização. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2015.

SOUZA, J. C. R.; PACIFICO, S. M. R. **Sujeito e autoria no contexto escolar: contribuições da Análise do Discurso.** Revista da SPAGESP, v. 12, n. 2, p. 68-84, 2011.

TFOUNI, L. V. **LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO**.8ª Ed. São Paulo, Cortez, 2006.-(Coleção Questões da nossa época; v.47)

TFOUNI, L. V. **LETRAMENTO E AUTO RIA: uma proposta para contornar a questão da dicotomia oral-escrito**.Revista Anpol, n° 18. P. 127-141. Jan-jun, 2005.

TFOUNI, L. V. A dispersão e a deriva na constituição da autoria e suas implicações para uma teoria do letramento. In: SIGNORINI, I. (org.). Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento. Campinas, SP. Mercado das letras, 2001. P. 77-97(Coleção ideias sobre linguagem)

TFOUNI, L. V.; PEREIRA, A.C Letramento, heterogeneidade e alteridade: análise de narrativas orias produzidas por uma mulher não-alfabetizada. Alfa, São Paulo, v. 49, n. 1, p. 31-49, 2005.

TFOUNI, L. V. Letramento e autoria: dispersão e deriva dos sentidos,. Cadernos de linguística, v. 2, n. 1, p. 1-20. 2021

TFOUNI, L. V.; MONTE-SERRAT, D. M. A abordagem histórica do letramento: ecos da memória na atualidade. Scripta (PUCMG), v. 17, p. 23-48, 2013.

TFOUNI, L. V.; RODRIGUES, K. **O Herói em narrativas orais de adolescentes em situação de rua**. Linguagem em (Dis)curso –LemD, Tubarão, v. 6, n. 2, p. 157-177,2006