



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Andréa Costa Alegria

**Autoria e produção de sentidos na escola a partir da perspectiva discursiva  
de ensino de língua**

São Gonçalo

2023

Andréa Costa Alegria

**Autoria e produção de sentidos na escola a partir da perspectiva discursiva de ensino de  
língua**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Estudos Linguísticos.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Andréa Rodrigues

São Gonçalo

2023

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

A366  
TESE

Alegria, Andréa Costa.

Autoria e produção de sentidos na escola a partir da perspectiva discursiva de ensino de língua / Andréa Costa Alegria. – 2023. 124f.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Andréa Rodrigues.  
Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Leitura – Teses. 2. Escrita – Teses. 3. Ensino – Teses.  
4. Autoria – Teses. I. Rodrigues, Andréa. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.

CRB/7 – 6150

CDU 028.5

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Andréa Costa Alegria

**Autoria e produção de sentidos na escola a partir da perspectiva discursiva de ensino de  
língua**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Estudos Linguísticos.

Aprovada em 05 de julho de 2023.

Banca Examinadora:

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Andréa Rodrigues (Orientadora)  
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Bethania Sampaio Corrêa Mariani  
Universidade Federal Fluminense

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Juciele Pereira Dias  
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

São Gonçalo

2023

## DEDICATÓRIA

Este trabalho está dedicado a todos os meus alunos, aos de hoje, aos de ontem e aos de amanhã, aos meus colegas que compartilham comigo este desafio: ser professor, e ao meu pai que me conduziu até aqui, que me ouviu generosamente, que me viu antes de mim, que segurou minha mão, e que repetiu muitas vezes, cheio de orgulho: “minha filha é professora”. É para vocês!

## AGRADECIMENTOS

A Deus e à espiritualidade pela vida, pelas boas oportunidades... pelas ruins também e por estar sempre rodeada de pessoas muito especiais.

À Andrea Rodrigues, orientadora muito querida, a quem aprendi a admirar pela disponibilidade, pelo profissionalismo e competência, pela orientação tão cuidadosa, por compartilhar comigo esse percurso tão único com carinho e afeto, por tantos sentidos construídos e pelos que ainda, com certeza, serão!

A todos os professores e professoras que fizeram parte do programa de Pós-Graduação do PPLIN e que muito contribuíram para a minha formação.

À companheira de tantos anos de escola pública, Ana Beatriz Arena pelo incentivo, pelas discussões sempre tão pertinentes, pelas gargalhadas e pelas lutas por uma educação pública de qualidade, por tantas trocas cheias de força, sou profundamente grata!

Aos meus alunos e alunas que se aventuraram comigo com entusiasmo e que tanto contribuíram para este trabalho. Pelo sobe e desce à sala de leitura, pelas arrumações na sala, pela dedicação e pelos sentidos que construímos e produzimos juntos. A sala de aula produz sentidos... muitos!

Ao meu amigo Levi Puri pela parceria, pela participação na pesquisa, por estar sempre disposto a não me deixar desistir e me estender a mão sempre com generosidade. Como agradecer por tanto!

Aos meus filhos Daniel, Paula e Rafaela porque sempre me serviram de inspiração pela força que têm e por tanta determinação para alcançar aquilo que pretendem. Por trazerem luz à minha vida e porque existem!

Ao meu marido, Roberto, pela cumplicidade, pela paciência, pela alegria de todo dia, pela dedicação em tornar os dias mais leves com amor, afeto e cuidado. E pelas tantas vezes que me ouviu e torceu para que eu chegasse até aqui.

À Luisa, minha filha do coração, que mesmo sem saber, também me inspira sempre! Obrigada pelo carinho, pelo acolhimento e pela relação que construímos juntas!

Por fim, ao meu pai, à minha mãe por terem me proporcionado caminho, pelas palavras de incentivo, pelo socorro sempre bem-vindo e, às vezes, tão necessário, por um amor tão genuíno e presente, meu mais profundo agradecimento.

Tornei-me professora pelas mãos do meu pai... que já não está mais aqui, mas continua comigo... Continuei professora porque me constituí de muitas vozes, porque sou processo em

construção e porque vou tecendo a sala de aula, misturando a minha história com a história dos meus alunos, vamos reinventando, refazendo, reconstruindo, recomeçando, reescrevendo, (re) vivendo.

Permaneci professora pelos tantos colegas com quem troquei, debati, aprendi, cresci, me inspirei e descobri novos sentidos e trilhei muitos (per)curros, desviei de outros e seguimos na travessia. Muito obrigada!

Há um tempo em que é preciso  
abandonar as roupas usadas  
Que já têm a forma do nosso corpo  
E esquecer os nossos caminhos que  
nos levam sempre aos mesmos lugares  
É o tempo da travessia  
E se não ousarmos fazê-la  
Teremos ficado para sempre  
À margem de nós mesmos.

*Fernando Teixeira de Andrade*

## RESUMO

ALEGRIA, A. C. *Autoria e produção de sentidos na escola a partir da perspectiva discursiva de ensino de língua*. 2023. 124 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2023.

Este estudo buscou desenvolver atividades de leitura e produção de textos na sala de aula de ensino fundamental como práticas sociais, que constituíram um *corpus* discursivo em que foi possível analisar traços de autoria por parte dos alunos. O pressuposto é que o funcionamento material da língua não seja somente linguístico, mas vinculado ao social e ao modo de produção dos processos discursivos. A premissa mais representativa quanto a isso, segundo Pêcheux (1988), é que o sentido estrito de um texto não existe somente em si, ele é definido pelas posições ideológicas desenvolvidas no processo sócio-histórico de sua produção. Ou seja, esse discurso vem da memória exposta aos efeitos dos acontecimentos sócio-históricos, o que a torna suscetível a regularizações e desregularizações enunciativas concomitantes e os sentidos entram em um processo de constante re-atualização. Além disso, pretende-se analisar como, quando e se acontece autoria nos textos de estudantes do ensino fundamental 2 em práticas de leitura e escrita, além de apreender os sentidos decorrentes da articulação entre os enunciados, tanto na escrita como na leitura. A proposta é enfatizar os efeitos que a Análise do Discurso pode produzir no trabalho docente e, conseqüentemente, nas atividades de leitura e escrita realizadas na escola. Os contos populares de origem indígena e afro-brasileiros foram o ponto de partida, como uma forma de resgatar saberes e valores silenciados em relação a esses povos ao longo dos tempos, quando os não indígenas e os não africanos se distanciaram desses saberes, que se revelam em diferentes materialidades discursivas e como esses discursos ressoam na escola. A partir do arquivo formado com os textos dos alunos, formou-se o *corpus* discursivo. O *corpus* discursivo foi estendido pelas atividades de leitura oral dos textos produzidos em rodas de leituras semanais com turmas do oitavo ano, constituindo um repositório de leituras. Durante processo, os alunos leram contos, lendas, mitos indígenas e afro-brasileiros, de autores diversos, construíram um repertório de leituras, formando um arquivo pedagógico, o que serviu de base para a atividade de leitura e de produção dos textos que produziram. A análise do *corpus* discursivo, de caráter descritivo-interpretativo, fundamentou-se na abordagem teórico-metodológica da Análise do Discurso materialista, especialmente nos seguintes conceitos: (1) o papel da memória na produção discursiva do sentido (PÊCHEUX, 1999), (2) nas reflexões de Mariani (2016a, 2016b) sobre a língua e a diversidade linguístico-social, nos estudos de Orlandi e outros pesquisadores sobre as práticas de leitura, escrita e autoria (INDURSKY, 2001, 2010, 2011a, 2019; LAGAZZI-RODRIGUES, 2017; ORLANDI, 1987, 1999, 2017).

Palavras-chave: Leitura. Escrita. Ensino. Autoria.

## ABSTRACT

ALEGRIA, A. C. *Authorship and production of meanings at school from discursive perspective of language teaching*. 2023. 124 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2023.

This study seeks to initiate and encourage reading- and writing-related activities in the primary-school classroom as a form of socialization. These activities constitute a discursive *corpus* through which authorial characteristics can be analyzed on the part of the students. I begin from the premise that the materialistic function of language is not merely linguistic but indeed linked to the individual's Society and the mode of production of discursive processes. According to Pêcheux (1988), the most coherent explanation for this phenomenon is that the strict interpretation of a text does not exist in of it self, but is defined by the ideological positions developed over the socio-historical course of its production. That is, such discourse comes from memory exposed to the effects of socio-historical events, which leaves it susceptible to concomitant standardizations and de-standardizations of enunciations and in which meaning is constantly re-evaluated. Furthermore, I intend to show how, when and if authorship occurs in the texts of students in primary school (escola fundamental II), particularly in reading and writing practices, in addition to how we learn to identify meaning derived from articulations between enunciations in both written and spoken discourse. The intention is to emphasize the effects that Discursive Analysis can have on teaching practices, and consequently on reading and writing exercises in schools. Folk tales with in both indigenous and afro-brazilian culture initiate the analysis, as a form of regaining often-silenced forms of knowledge and values. These peoples' histories were overlooked when non-indigenous and non-african authorities sought to distance themselves from this knowledge, a pattern to be seen in several discursive subjects and how this discourse is disseminated in schools. The data analysis, with a descriptive-interpretative nature, was based on the theoretical-methodological approach of the Analysis of the Materialist Discourse, specially on the following concepts: (1) Pêcheux's (1999) notions about the role of memory in the discursive production of meaning, (2) in the reflections of Mariani on language and linguistic-social diversity (MARIANI, 2016a, 2016b), in the studies of Orlandi and Other researchers about the practices of reading, writing and authorship (INDURSKY, 2001, 2010, 2011a, 2019; LAGAZZI-RODRIGUES, 2017; ORLANDI, 1987, 1999, 2017).

Keywords: Reading. Writing. Teaching. Authorship.

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO: UM CAMINHO POSSÍVEL .....</b>	<b>10</b>
<b>1</b>	<b>NO CURSO E NO PERCURSO DA ANÁLISE DO DISCURSO .....</b>	<b>32</b>
1.1	<b>Análise do discurso .....</b>	<b>32</b>
1.2	<b>Discurso e ideologia .....</b>	<b>36</b>
1.3	<b>Formação discursiva .....</b>	<b>41</b>
1.4	<b>Arquivo pedagógico .....</b>	<b>43</b>
<b>2</b>	<b>AUTORIA E SUJEITO .....</b>	<b>46</b>
2.1	<b>A categoria autor e autoria .....</b>	<b>46</b>
2.2	<b>O sujeito .....</b>	<b>57</b>
<b>3</b>	<b>METODOLOGIA .....</b>	<b>62</b>
3.1	<b>Natureza da pesquisa .....</b>	<b>62</b>
3.2	<b>Contexto da pesquisa .....</b>	<b>63</b>
3.3	<b>Elaboração das práticas propostas .....</b>	<b>64</b>
3.4	<b>Elaboração das práticas de leitura e escrita e critérios para análise dos textos .....</b>	<b>69</b>
<b>4</b>	<b>O ACONTECIMENTO PEDAGÓGICO: RELATOS E ANÁLISES DAS PRODUÇÕES DOS ALUNOS .....</b>	<b>72</b>
4.1	<b>O ponto de partida .....</b>	<b>72</b>
4.2	<b>O início da aventura .....</b>	<b>73</b>
4.3	<b>Construindo o arquivo pedagógico .....</b>	<b>74</b>
4.4	<b>Uma visita mais que emocionante .....</b>	<b>77</b>
4.5	<b>“O pássaro da sorte” .....</b>	<b>79</b>
4.6	<b>O percurso dos contos africanos e indígenas .....</b>	<b>82</b>
4.7	<b>A etapa final: as produções textuais .....</b>	<b>83</b>
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>92</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>99</b>
	<b>APÊNDICE – Modelo de autorização termo de autorização para uso de imagens e produções .....</b>	<b>107</b>
	<b>ANEXO – O arquivo pedagógico .....</b>	<b>108</b>

## INTRODUÇÃO: UM CAMINHO POSSÍVEL

O desejo diz: eu não gostaria de ter que entrar, sozinho, nesta ordem arriscada do discurso. Eu não gostaria de ter contas a ajustar com ele no que ele tem de cortante e decisivo [...] eu só teria de me deixar levar, nele e por ele, como um naufrago feliz.

*Foucault*

O que dizer sobre o ensino de língua na escola, sobre o ensino de Língua Portuguesa na sala de aula? O que os estudantes falam de si mesmos? Como se veem nesse espaço social frequentemente tão cheio de padrões?

Diante da necessidade de algumas palavras introdutórias, trago implicadas acima algumas das questões que me motivaram a pesquisar esse espaço de dizer e não dizer que envolve o aluno da escola pública: marcado por um espaço social, situado em um contexto escolar e sendo levado a práticas de leitura e de escrita dentro desse contexto e dessa caracterização - aluno da educação pública.

Aventurar-me em uma pesquisa de investigação e análise que se ocupa do campo da autoria requer algumas reflexões quanto à natureza desse espaço, em que sentido o padrão e o não padrão se articulam dialeticamente, em que sentido a autoridade e a ideologia dialogam e em que sentido a memória sustenta o movimento dos sentidos.

De certo, não tenho a pretensão das respostas prontas e concretas, busco, sim, compreender como os alunos podem se posicionar no espaço escolar em que estão inseridos, assumindo a responsabilidade pelo que dizem, e acreditando que podem falar e escrever o que pensam. Cada estudante tem diferentes processos de identificação, vive em determinadas circunstâncias de contexto histórico-social, tem seu modo de perceber o mundo, de apreendê-lo e de escrever sobre ele, tornando-se, portanto, único.

A ideia de singularidade, ou seja, o fato de compreender cada aluno como único, considerando a articulação sujeito/língua/história e seus efeitos, de perceber que os alunos podem procurar seus próprios caminhos sem que se prendam a modelos, a padrões pré-estabelecidos e terem que corresponder sempre ao se “espera deles”, parte das minhas vivências

enquanto docente, em vê-los amedrontados na hora de escrever, de percebê-los sem vontade por se acharem incapazes de se expressar, segundo o que se “espera” deles.

Para Orlandi (2009, p. 39), as condições de produção, que constituem os discursos, funcionam a partir de alguns fatores e um deles é a relação de sentidos, ou seja, os sentidos resultam de relações: um discurso aponta para outros que o sustentam.

Para Michel Pêcheux, discurso é “o efeito de sentidos entre interlocutores socialmente constituídos” (PÊCHEUX, 1969, p. 82), um objeto sócio-histórico no qual a Linguística está pressuposta. Pêcheux critica a evidência do sentido e o sujeito intencional como origem do sentido.

O discurso me parece, em Michel Pêcheux, um verdadeiro nó. Não é jamais um objeto primeiro ou empírico. É o lugar teórico em que se intrincam, literalmente, todas as suas grandes questões sobre a língua, a história, o sujeito. A originalidade da aventura teórica do discurso prende-se ao fato que ela se desenvolve no duplo plano do pensamento teórico e do dispositivo da análise de discurso, que é seu instrumento. (MALDIDIER, 2003, p. 15-16).

Segundo Pêcheux, não é possível analisar um discurso como um texto, isto é, como se fosse uma sequência linguística fechada sobre si mesma, já que é necessário referi-lo ao conjunto de discursos possíveis a partir de um estado definido das condições de produção (PÊCHEUX, 1997). Pêcheux define discurso como efeito de sentidos entre os pontos A e B e diz que não se trata de uma simples produção de mensagem, muito menos de informação. Ao tratar de lugares de A e de B (ou seja, lugares de sujeitos), Pêcheux (1997, p. 79) esclarece que não se está falando da “presença física de organismos humanos individuais”, pois “A e B designam lugares determinados na estrutura de uma formação social”. E dá exemplos: lugares do patrão, diretor, chefe da empresa e do funcionário da repartição, do contramestre, do operário. Como ele mesmo afirma:

Nossa hipótese é a de que esses lugares estão representados nos processos discursivos em que são colocados em jogo. Entretanto, seria ingênuo supor que o lugar como feixe de traços objetivos funciona como tal no interior do processo discursivo; ele se encontra aí representado, isto é, presente, mas transformado; em outros termos, o que funciona nos processos discursivos é uma série de deformações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar outro. Se assim ocorre, existem nos mecanismos de qualquer formação social regras de projeção, que estabelecem as relações entre as situações (objetivamente definíveis) e as posições (representações destas situações). (PÊCHEUX, 2010, p. 81-82).

Segundo Fernandes, ainda sob o pseudônimo de Thomas Herbert (2011, p. 35) discurso “é instrumento de transformação política”, onde a materialidade ideológica é logo remetida à

prática política e mobiliza a palavra “discurso” como “uma das instâncias reais da ideologia” (HERBERT, 2011, p. 35), referindo-se à ideologia como um “sistema de operações” a fim de produzir evidências imaginárias.

O instrumento de transformação da prática política é o discurso, como sistema articulado que remete à prática social complexa – seja ela sob a forma de Mito e de sistema – compreende-se finalmente que a prática política tem por função transformar as relações sociais reformulando a demanda social (demanda também é comanda, no duplo sentido que entendemos daqui por diante), por meio de um discurso. (HERBERT, 2011, p. 51-52).

Assim, o discurso é visto como um processo discursivo amplo, não existe começo, nem ponto final, ele sempre terá relação com outros dizeres realizados, imaginados ou possíveis. Conforme Pêcheux (1997), discurso é efeito de sentido entre interlocutores. Esses mecanismos de funcionamento do discurso - relações de sentidos, relações de força e antecipação - constituem as formações imaginárias que, para Pêcheux (1997, p. 82) “designam o lugar que A e B se atribuem cada um, a si e ao outro, a imagem que eles fazem do seu próprio lugar e do lugar do outro”.

Por tudo isso, suponho que será mais fácil compreender por que os alunos se sentem amedrontados quando convidados a escrever. Sob o ponto de vista da Análise do Discurso, a questão do preconceito linguístico está inserida como uma discursividade em circulação, mantida pelas relações sociais, institucionais e administrativas que interessam às instâncias de poder (ORLANDI, 2002).

Tradicionalmente, até o período da Filosofia das Luzes, o conceito de preconceito não trazia a conotação negativa que traz nos dias de hoje. Mariani, a partir de Gadamer (1988 apud MARIANI, 2008, p. 29), declara que “preconceito significa um julgamento que é formulado antes que todos os elementos que determinam uma situação tenham sido examinados”.

Desse modo, esse conceito não era associado a um falso julgamento, mas sim a um julgamento infundado, ou seja, a um conceito antecipado, sem reflexão prévia. Na perspectiva iluminista, para que um julgamento fosse reconhecido como tal, era necessário “ter havido uma base, uma justificativa metodológica” (MARIANI, 2008, p. 29).

Destaco uma questão importante que se refere à discussão em torno da norma que leva para a sociedade o debate sobre quem tem a competência ou o direito de determinar o que é certo ou errado na língua nacional ou de quem é a responsabilidade de definir o que deve ser ensinado nas escolas. De um lado os gramáticos ligados à tradição da norma, de outro os linguistas que enxergam a língua por meio de pesquisas e de reflexões baseadas na realidade

linguística social atual. A língua não é única, existem variedades linguísticas definidas pelas situações de uso em determinada realidade social. O conceito de norma linguística foi criado para capturar a realidade social da língua.

Conforme Xoán Lagares (2016) observa, existe uma oposição entre norma padrão e norma culta: a norma padrão é descrita e prescrita nas gramáticas normativas, como a forma ideal de uso, e, a norma culta, aquela, efetivamente, usada pelas pessoas consideradas cultas, ou seja, as pessoas com alto grau de letramento usam a língua tanto na modalidade oral como na modalidade escrita. O autor ainda propõe um conceito de norma sociolinguística a qual se refere não apenas às práticas, mas também às avaliações que grupos sociais fazem da variação linguística e que acabam delimitando as comunidades de fala, ele diz:

Portanto, a diferença entre o que chamo norma culta e norma popular é tanto ideológica, quanto linguística; ou seja, ela se situa tanto na diferença entre os padrões coletivos de comportamento linguístico, quanto no que Weinreich, Labov & Herzog denominaram problema da avaliação (evaluation problem). Para equacionar teoricamente isso, reformulei o conceito estruturalista de norma linguística, com base nos princípios teóricos da Sociolinguística, criando o conceito de norma sociolinguística. (LAGARES, 2016, p. 22).

No que diz respeito ao trabalho pedagógico com a norma padrão, registrada na gramática normativa e em livros utilizados na escola, considero que estamos diante de um desafio que tem a ver com o ideal linguístico cultivado nas escolas, um ideal que, ao meu ver, deixa de lado a heterogeneidade da língua, um ideal que marginaliza e exclui as variedades linguísticas presentes no espaço escolar. Gnerre (1998, p. 25) elucida que “a gramática normativa escrita é um resto de épocas em que as organizações dos Estados eram explicitamente ou declaradamente autoritárias ou centralizadas”. Quando a escola enfatiza o ensino centrado na gramática, reforça o preconceito e a ideia de que o português é uma língua muito difícil, apenas alguns são capazes de compreendê-la e utilizá-la corretamente. É a ideologia dominante se sobressaindo, levando ao pensamento de que uns são superiores e, outros, inferiores.

Afinal, qual é a concepção de língua veiculada para os alunos? Nesta pesquisa, vou considerar o uso padrão e as variedades que se apresentarem nos textos dos alunos, buscando compreender as motivações que os levam a operar a língua no espaço escolar da sala de aula. Aqui no Brasil, é por meio do processo de historicização da língua portuguesa que se torna possível observar as diferenças na língua. Orlandi (2007a) nos explica que essas diferenças são produzidas pela relação do português brasileiro com as línguas africanas, indígenas e a língua dos imigrantes. A língua brasileira apresenta suas variantes, as quais se constituem tanto no continente americano como em relação ao espaço em que se pratica: a deste território habitado

por diferentes línguas: “o Brasil tem sua língua oficial, ao lado das muitas línguas indígenas, falares regionais, línguas de imigração etc.” (ORLANDI, 2007a, p. 59).

Tais definições afloram o que Orlandi e Souza (1988) nomeiam de língua fluida e língua imaginária. A língua fluida se constitui de mudança contínua e movimento, nela estão envolvidos processos muito distintos; portanto, a língua fluida é aquela que não pode ser contida na estrutura de sistemas e fórmulas. É a língua do uso, do coloquial e da oralidade e, mais ainda, a produção de sentidos pode ocorrer no lapso, na ambiguidade ou nas elipses. Segundo as autoras, “a língua fluida é a que pode ser observada e reconhecida quando focalizamos os processos discursivos, através da história da constituição de formas e sentidos, tomando os textos como unidade (significativas) de produção.” (ORLANDI; SOUZA, 1988, p. 34).

A língua, para Orlandi (2005, p. 17-18), “é da ordem material”, o simbólico está sujeito a múltiplos efeitos de sentidos, os quais têm, no real da língua, no equívoco, a possibilidade de emergência. Orlandi (2005, p. 77) afirma que língua “é estrutura não fechada em si mesma, sujeita a falhas”. Na relação entre a estrutura do sistema linguístico, da regra estabilizada e o sujeito que a significa, há sempre o movimento de sentidos. Segundo Leandro Ferreira, isso acontece porque a língua é

[...] um sistema passível de jogo, as marcas significantes da língua são capazes de deslocamentos, de transgressões, de rearranjos. E isso faz com que um determinado segmento possa ser ele mesmo outro, através da metáfora, da homofonia, dos lapsos da língua, dos deslizamentos sêmicos, enfim de jogos de palavras e da dupla interpretação de efeitos discursivos. (FERREIRA, 2000, p. 108).

Assim, pode-se dizer que a linguagem, para a Análise do Discurso, é compreendida a partir do seu funcionamento que ocorre pela multiplicidade de sentidos que uma palavra pode assumir, uma vez que o que lhe constitui é o seu contexto histórico. Levar em conta todos os sentidos possíveis no processo de interpretação é reafirmar a incompletude da linguagem. Literalidade, sentido legitimado ou dominante causam a impressão de que os conteúdos de um texto se explicam por si.

De acordo com Lagazzi (2011, p. 499), não se pode deixar de perceber ou observar que os elementos de uma materialidade significativa devem remeter a outros elementos, buscando-se, no exercício parafrástico, contrapontos que ajudem a compreender a produção de sentidos na evidência resultante do trabalho da ideologia. A atenção com o funcionamento dos sentidos é que diferencia o trabalho com o discurso, para Lagazzi (2011, p. 504), “pensar os sentidos como efeitos produzidos sobre a cadeia significativa em condições de produção é dar consequência ao primado do significante, e não apenas do significante verbal”.

Como a linguagem é sempre passível de equívoco, os sentidos não se fecham, estão em curso, pois “há muitos modos de significar e a matéria significante tem plasticidade, é plural” (ORLANDI, 1996, p. 9). Michel Pêcheux afirma que o equívoco é constitutivo da língua, de modo que não há enunciado sem falha. Assim,

[...] todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de sentido para derivar para um outro.[...] Todo enunciado, toda sequência de enunciados é, pois, linguisticamente descritível como uma série de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar de interpretação. (PÊCHEUX, 1997, p. 53).

De outro modo, a língua imaginária é a que os estudiosos consolidam na sua sistematização, é a língua da norma, do padrão, do correto e da escrita. Línguas imaginárias “são as línguas-sistemas, normas, coerções, as línguas instituições, a-históricas. É a sistematização que faz com que elas percam a fluidez e se fixem em línguas imaginárias” (ORLANDI; SOUZA, 1988, p. 28). Aqui a autora estabelece uma relação direta com a noção de língua gramatical, sistematizada, regrada, formulada, produzida por estudiosos ao longo de sua história e que impregnam o imaginário dos sujeitos na sua relação com a língua. Assim, a língua gramatical caracteriza-se por perder a fluidez e, devido a essa perda, fixa-se em língua imaginária. A gramática remete ao lugar de manutenção da língua padrão, numa tentativa de interditar a língua fluida e conter os possíveis sentidos que possam emergir – como modos distintos de existência da linguagem. Orlandi retoma o que diz Pêcheux e Gadet quanto à distinção metodológica do fato de que existe língua e existem línguas, nas palavras dos autores, “a língua gramatical e o corpo pleno da língua.” (PÊCHEUX; GADET, 2004, p. 63 apud ORLANDI, 2013, p. 13).

Penso, então, como a supervalorização da norma culta na escola pode ser excludente, não só quanto à questão social mas também quanto à não consideração de sentidos produzidos com a língua e na língua. Eis que me deparo com muitos questionamentos sobre o processo escolar de ensino-aprendizagem, mas o principal é: o que está funcionando nesse contexto, tão nebuloso aos olhos dos professores, para que os alunos, na sua grande maioria, sejam tão criticados quanto às suas qualidades de leitores, autores, sujeitos reflexivos no mundo?

Mariani propõe uma discussão acerca do ensino de língua, e afirma que:

[...] é necessário virar do avesso algumas (aparentes) certezas a fim de não ficarmos repetindo nem generalidades sobre a linguagem, geralmente compreendida como instrumento de comunicação e de representação do mundo, nem determinados chavões sobre as línguas naturais, como ‘francês é uma língua menos valorizada atualmente’, ‘a moda agora é aprender o espanhol (ou mandarim!)’, ‘quem não sabe

inglês não consegue emprego”, “saber uma língua estrangeira permite melhorar de vida”, “o ensino de língua portuguesa está recoberto de preconceitos”, e assim por diante. (MARIANI, 2016a, p. 44).

A autora também comenta que na grade curricular das escolas já está decidido, como ela mesma diz, “o efeito de evidência da unidade e homogeneidade da língua” (MARIANI, 2016a, p. 50). Isto é, não há discussão, pressupõe-se a homogeneidade e a unidade da língua, o que se observa, então, é que a escola e o sistema não reconhecem a realidade heterogênea da língua. Em muitas escolas, ainda se insiste em dizer que os alunos não sabem nada, que não escrevem ou leem e a justificativa é, quase sempre, a falta de interesse e/ou o uso exagerado da tecnologia e até a “falta de base” dos anos anteriores.

Não me parece fazerem sentido essas explicações, ou, ainda, não consigo aceitar as respostas de que essa questão se relacione às condições sócio-econômicas-culturais, até porque essas incidências podem ocorrer em qualquer escola e não só naquelas das camadas sociais mais desfavorecidas.<sup>1</sup>

Parecem-me comentários naturais no ambiente escolar e se tornam verdades inquestionáveis, aceitas pelo senso comum. Logo, concluo que a questão não seja essa, mas a ideologia que esses discursos trazem, identificados com uma determinada formação discursiva que reforça a separação de classes, a imobilidade social desses alunos, pertencentes a camadas tão pobres da população, na incapacidade mesmo de alunos e suas famílias terem uma prática escolar, hábitos de estudos, etc. Inclusive, há nesse discurso também uma visão bastante negativa dirigida às famílias desses jovens, o que é uma visão também generalizante, impedindo uma *práxis* pedagógica inovadora. Volto, então, a recorrer a Mariani quanto ao ensino da língua na escola:

No caso de se falar sobre o ensino de língua materna, pensemos aqui na língua portuguesa, nossa língua oficial e nacional, já se encontra um primeiro problema, pois não há como fazer coincidir plenamente o materno com o oficial e nacional. Além disso, usualmente ensinam-se regras de uma forma escrita da língua padrão, que é a da chamada norma culta. Sem dúvida, cabe à escola ensinar a norma, mas não caberia à escola, também, reconhecer a diversidade? Indo mais além: reconhecer a diversidade linguística é algo suficiente para desfazer a história das desigualdades linguístico-sociais? (MARIANI, 2016a, p. 50).

---

<sup>1</sup> Nesta pesquisa, vou utilizar a noção de língua fluida, a que não pode estar contida dentro de um arcabouço dos sistemas e fórmulas, ou seja, a língua do uso, do coloquial e da oralidade. Aquela que pode ser observada e reconhecida, quando se analisam os processos discursivos no contexto de sua produção, segundo Orlandi e Souza (1988).

As relações dominantes se manifestam no dia a dia escolar e a forma como se apresentam faz com que sejam reproduzidos, ideologicamente, os mecanismos de controle. Relações de saber/poder que perpetuam práticas no interior da escola. Essas relações de poder estão identificadas com essa formação discursiva elitista que ecoam para outros espaços, interditando posições dos alunos enquanto intérpretes. Assim como o professor, o aluno também é permeado pela ideologia de seu tempo sócio histórico.

Infelizmente, muitos estudantes estão submetidos ao que a mídia costuma chamar de cultura do crime — entre o direito e a violência (DIEGUES, 2015). Conforme Patti (2009), o contexto sócio-histórico desses jovens é o cenário político em que as disputas de sentidos estão situadas (discurso polêmico) e/ou caladas/impostas (discurso autoritário), em que os conflitos constitutivos das relações sociais ora se configuram ora se revelam na paráfrase ou na polissemia. Esta disputa em jogo está localizada em regiões de poder, domínios de poder, materializados nas divisões dos morros pelo tráfico, pelas facções. Infelizmente, alguns jovens consideram heróis os chefes do morro, outros acreditam ser muito bom entrar para o tráfico aos 18 anos, veem os trabalhadores como perdedores. Algumas meninas se vangloriam, porque namoram bandidos, dizem: “*só namoro bandido, professora.*” Patti (2009, p. 278) nos traz um exemplo:

Na voz de um garoto que se enuncia como um menor, sua história no tráfico emerge pela transferência com seu fiel, que lhe serve de figura de proteção contra os que o “esculacharam” e que depois dele “começar a andar” com os “bandido”, “afrouxaram”, ele é quem lhe dá um reconhecimento e dinheiro, quem fortalece e que dá a possibilidade de um futuro no social ilegal: ele sonha em ser bandido. Os sentidos de força (“fortalece”), que ele não tem enquanto menor, enquanto aquele que não tem tamanho, deslizam para o sentido capitalis.

Patti (2009, p. 68) nos diz que existem crianças que se identificam com o narcotráfico, com a violência, já que, além de lhe oferecer o necessário para sobreviver, oferece-lhe um lugar que simboliza reconhecimento, alguém fala por elas, e isso deixa efeitos para o sujeito, nas palavras da autora: “fazendo falar os mesmos sentidos inscritos nessa formação discursiva, quais sejam, aqueles em que subir na carreira e crescer só fazem sentido se estiverem vinculados ao tráfico” (PATTI, 2009, p. 68). Ainda, segundo Patti (2009, p. 68), por outro lado, há aquelas que não naturalizam as práticas ilegais nem a violência que acompanha essas condições de produção dos dizeres, e, portanto, vivem em conflito com tanta falta de garantias de sobrevivência e de dignidade para viverem com suas famílias

Na minha vivência com esses adolescentes, na escola, posso inferir que, de fato, essas são questões relevantes para que as atividades no tráfico representem uma possibilidade de

obter *status* social e ganhos econômicos difíceis de serem alcançados de outra forma. Além disso, penso que muitos desses jovens, pobres e negros, ao serem tratados quase sempre de forma discriminatória, correm o risco de serem atraídos pela possibilidade de se sentirem mais valorizados nesse ambiente do crime. No entanto, é importante ressaltar que essas situações são pontuais e não se referem a uma generalização.

Meu encontro com a Análise do Discurso foi determinante para pensar discursivamente sobre essas questões que tanto me angustiam e sufocam. Por que não valorizar e ouvir o que o aluno tem a dizer ou a não dizer? Pensar sobre o processo de o sujeito se constituir ou não como autor na escola, de que modo os sentidos desta função são constituídos e que efeitos produzem. Ninguém passa pela Análise do Discurso impunemente, eu também não passei. Apaixonada por esse novo – velho – caminho e sentindo a necessidade de me embrenhar cada vez mais por essa aventura marcada pela inquietação, envolvi-me pelo quadro teórico que escolhi para pensar nas questões que me inquietavam: o que é ser autor na escola? Como se dá a produção de sentidos em práticas de leitura e escrita a partir da perspectiva discursiva de ensino de língua?

Perco um caminho de investigação amparada no aporte teórico dos estudos sobre a Análise de Discurso materialista, como destacam Pechêux (1997, 1988) e Orlandi (2005, 2015, 2017) em obras fundamentais como: *O Discurso, Semântica e discurso, Por uma análise automática do discurso* e ainda Orlandi em *Discurso e leitura, Análise do discurso: princípios e procedimentos, Língua e conhecimento linguístico, Cidade dos sentidos, Discurso e textualidade*. Busco investigar a maneira como as questões relativas à autoria e a suas noções subjacentes<sup>2</sup> operam na realidade dos alunos, na produção de leitura e de escrita desses jovens. As atividades orais e escritas realizadas na sala de aula serão consideradas dentro do conjunto de práticas de leitura e escrita, já que terão como ponto de partida a leitura na perspectiva discursiva, em que está presente a ideia de que a leitura é “produzida” (ORLANDI, 1987, p. 180).

Interessa-me, particularmente, pensar a prática discursiva da escrita. Destaco a afirmação de Indursky (2016) de que pensar a escrita é concebê-la como um dos meios que possibilitam o relacionamento do sujeito com a história, com a sociedade e com a sua contemporaneidade; é um modo de o sujeito se constituir no corpo e na memória social. Pensar a escrita como um processo e não como um texto — um produto acabado que apresenta início, meio e fim, mas implica, sim, o movimento de tramar fios discursivos vindos do intertexto e do interdiscurso, ou seja, o dizer que retoma outros dizeres, de outros sujeitos, de outros espaços.

---

<sup>2</sup> Essas noções serão retomadas no Capítulo 1.

“O discurso é da ordem do que já foi dito em seu retorno produz a inter-incompreensão (desconstrução do “outro”) num movimento de concentração de sentidos” (ORLANDI, 2008, p. 52). Indursky (2016, p. 35) destaca também que “a escrita consiste em um tecer e retecer de fragmentos de discursos outros. Ela trabalha com o simbólico e produz um espaço simbólico, em que diferentes vozes anônimas (ou não) ecoam, se entrelaçam e, mesmo, por vezes, se contradizem”.

Autoria é um princípio que precisa ser trabalhado nas atividades de produção textual na escola. Se a autoria se origina na função-autor que dá unidade ao texto, como nos traz Orlandi (2008), isso significa que os alunos, ao produzirem seus textos, devem se colocar na posição de autores desses textos, conferindo-lhes sentido. A autoria é construída no diálogo estabelecido entre textos e discursos. Exercer a função de autor requer que o sujeito assuma responsabilidade pelo que enuncia. Como Orlandi explica:

A responsabilidade do autor é cobrada em várias dimensões: quanto à unidade do texto, quanto à clareza, quanto à não-contradição, quanto à correção, etc. Existe uma relação institucional com a linguagem. Uma ilustração disso que estamos falando é a situação comum em que o professor considera certos textos de alunos, até compreensíveis, mas inaceitáveis. O que o professor está cobrando, e está faltando, é que o aluno assuma a posição de autor. (ORLANDI, 2008, p. 80).

Em outras palavras, o que Orlandi esclarece é que as práticas da escola e do professor, por vezes, impedem ou até mesmo prejudicam a assunção da autoria por parte do aluno. Deve ser papel da escola facilitar a transição do sujeito de enunciador para autor, de modo que o aluno tenha controle sobre os mecanismos do processo discursivo (onde se constitui autor) e dos mecanismos dos processos textuais (onde fica marcada a autoria). Não se trata de criar discursos, como bem explica Lagazzi:

Assumir a autoria colocando-se na origem de seu dizer é fazer do dizer algo imaginariamente seu, com começo, meio e fim, que seja considerado original e relevante, que tenha clareza e unidade. E dessa maneira responsabilizar-se pelo que foi dito e pelo que foi silenciado. (LAGAZZI-RODRIGUES, 2017, p. 102).

Para a Análise do Discurso, o sujeito tem a ilusão de estar na origem do dizer. Essa forma de pensar traz a questão da materialidade discursiva e também um aspecto social relevante para o funcionamento da autoria, que não se esgota na perspectiva linguística, porque a relação do sujeito com a língua é incompleta e exposta à falha, ao equívoco, o sentido encontra-se na possibilidade de deriva, de ruptura, como nos diz Orlandi (2005, p. 15-16).

Conforme Pêcheux (2015, p. 128), a enunciação não deve ser pensada na esfera individual da fala, mas na esfera social do discurso enquanto processo que é determinado tanto pela base linguística sobre a qual ele se realiza quanto pelas relações de classe de uma formação social dada assumindo-se como produtor de linguagem, cujo discurso sempre é afetado pela exterioridade, isto é, pela história, pela ideologia, pelas relações de poder, portanto, está assujeitado às diversas regras institucionais (PÊCHEUX, 2015, p. 128), “o processo do discurso não deve, evidentemente, ser confundido com o ato de fala do sujeito falante individual”, pois não se centra sobre um “sujeito falante”. Orlandi (2008) explica que, na instituição escolar, falta compreender como o aluno assume sua função de autor, ela diz:

Autor é a função que o eu assume enquanto produtor de linguagem. Sendo a dimensão discursiva do sujeito que está mais determinada pela relação com a exterioridade (contexto sócio-histórico), ela está mais submetida às regras das instituições. Nelas são mais visíveis os procedimentos disciplinares. (ORLANDI, 2008, p. 77).

De acordo com Lagazzi-Rodrigues (2017), pensar o estudo da autoria é pensar o texto como um espaço de possibilidades relacionais, é ver a escrita como um processo que envolve a sociedade, e não o autor como uma figura constituída de inspiração. A autora ensina também sobre a forma do dizer:

A forma do dizer, o significante, é a base sobre a qual os sentidos se produzem, em diferentes condições. E por isso a inspiração deve ser entendida como um processo relacional entre significantes, e entre significados, na história. A autoria se produz, portanto, no trabalho com o significante, delimitando textos. Um trabalho em que as condições de produção são determinantes. (LAGAZZI-RODRIGUES, 2017, p. 96).

Parafraçando Lagazzi-Rodrigues (2017), a inspiração pode ser entendida como um processo que implica a relação não só entre significantes mas também entre significantes e significados, na história. É no trabalho com o significante delimitando textos e levando-se em conta a importância das condições de produção que se produz autoria. Na condição de autor de um texto, o aluno pode posicionar-se de diferentes maneiras sobre o tema abordado, trabalhando com a clareza e a não contradição.

Lagazzi-Rodrigues (2017, p. 102) também nos diz que “o autor se constitui à medida que o texto se configura”. O aluno não se constituirá como autor se não houver incentivo ou se seu texto não for considerado relevante, segundo os parâmetros escolares. Isso acontece, por exemplo, quando o aluno escreve algo que o professor não pediu, quando escreve e não se sente à vontade para mostrá-lo ou ainda quando o seu texto foge ao tema proposto. Tudo isso pode provocar um distanciamento entre o aluno e a autoria.

Na hierarquia institucionalizada da escola, os sujeitos do cenário na prática docente ficam presos aos lugares institucionalizados do professor e do aluno, um em oposição ao outro, na evidência da transmissão hierarquizada de conteúdo, em que as únicas escolhas possíveis residem em um conjunto já determinado. A Escola é, em essência, na visão de Althusser (1985), um Aparelho Ideológico de Estado (AIE), e, como tal, está a serviço do Estado. Nessa linha, abandonamos a concepção de que o Estado é um instrumento ou ferramenta, e passamos a defini-lo como um lugar na luta de classes, a ser ocupado pela classe dominante – a burguesia. Para Althusser, as ideologias dessas instituições nos aparelham e somos invariavelmente resultados delas. A relação de Althusser com a Análise do Discurso está na ideia de que a linguagem consiste, também, numa materialidade da ideologia e que nela podemos identificar traços ideológicos do sujeito.

Estão todos convidados a percorrer comigo esse caminho, com certeza sairei ainda mais atenta, ainda mais estimulada e com mais coragem de me envolver nos desafios que me esperam. Busco conciliar um olhar crítico sobre as minhas práticas. Hoje, sinto-me não só capaz, como confiante para olhar para o meu passado, o meu presente e o meu futuro enquanto professora e agente para a transformação social dos jovens que encontro nas escolas. Uma transformação provocada por um conjunto de práticas que promovam nesses jovens a autoria nos modos de ler, de falar e de escrever, transformando-os dentro do contexto em que vivem, convocando-os a praticarem movimentos de leitura e de escrita e que possam se posicionar a partir do lugar social em que estão inseridos. Esse tipo de provocação, devo confessar, marca a minha trajetória ao longo de todos os anos (e até hoje).

Mobilizo nesta pesquisa as noções de sujeito, língua, discurso e suas relações constitutivas com a história (o interdiscurso); pensar essa relação tendo como foco a função da autoria produzida na escola e seus efeitos. De acordo com Orlandi (2003), a Análise do Discurso entende a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade social. Esta mediação é feita pelo discurso, ou seja, pelas práticas discursivas nas quais o homem se insere, sendo capaz de significar e significar-se. O discurso torna possível tanto a permanência e a continuidade, quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade na qual vive (ORLANDI, 2003).

É importante pensar que a Análise do Discurso tem como unidade o *texto*, no entanto não como um objeto de análise de conteúdo, como se o sentido fosse único. Em outras palavras, ao falar ou escrever o sujeito já está sob os efeitos do interdiscurso sem perceber,

[...] o interdiscurso é todo o conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos. Para que minhas palavras tenham sentido é preciso que elas já façam sentido. E isto é efeito do interdiscurso: é preciso que o que foi dito por um sujeito específico, em um momento particular se apague na memória para que, passando para o “anonimato”, possam fazer sentido em “minhas” palavras. (ORLANDI, 2015, p. 33).

A produção de texto e a leitura são práticas muito utilizadas em sala de aula, desde os professores alfabetizadores, até os de língua e das demais áreas do conhecimento, porém pouco se debate na escola quanto às teorias linguísticas que se propõem a pensar sobre o texto e a leitura, e isso se deve ao fato, já apontado por Indursky, de que o texto é uma questão bastante naturalizada para todos nós, uma vez que se considera conhecê-lo suficientemente a ponto de trabalhar com os alunos sem avaliar o próprio olhar pedagógico, teórico e até mesmo político sobre a função textual.

O fato de a escola falar e trabalhar o texto a maior parte do tempo, leva-nos a pensá-lo de uma forma naturalizada e a concebê-lo como parte do senso comum mesmo antes de iniciar o processo escolar. Um conjunto de palavras, de frases encadeadas de forma clara e coerente com começo, meio e fim. Indursky (2017), inclusive, traz uma reflexão consistente acerca da categoria texto e faz uma investigação por diferentes campos teóricos.

À luz da Análise do Discurso, no entanto, cabe trazer a noção do interdiscurso trazido por Pêcheux (2009) como aquilo que fala sempre antes, em outro lugar e independentemente. Com essa definição, o autor nos mostra que o pré-construído, e os seus modos de apresentação (nocional-ideológico e conceptual-científico), é determinado materialmente pela estrutura do interdiscurso. O conceito de pré-construído trabalhado por Pêcheux (2009) pode ser entendido como um já-dito anterior e exterior, independente, que retorna no enunciado. Portanto, ao falar ou escrever já se está sob o efeito do interdiscurso.

Para pensar texto enquanto categoria, vou levar em conta o texto pela perspectiva da Análise do Discurso tal como foi proposto por Pêcheux e como é praticado, hoje, no Brasil, por Orlandi (2003)<sup>3</sup> e outros pesquisadores.

Etimologicamente, a palavra texto vem do latim *texere* (construir, tecer), cujo particípio passado *textus* também era usado como substantivo, e significava 'maneira de tecer', ou 'coisa tecida', e ainda mais tarde, como estrutura. Como se vê, a questão é antiga e sempre inquietante. À luz dos antigos gramáticos, o texto não era tomado como objeto de estudo, bastava o falante fazer bom uso das frases e formulá-las em períodos coerentes. Indursky (2017, p. 39) traz uma

---

<sup>3</sup> Nesse estudo, Orlandi (2003) discute a diversidade da Análise do Discurso e como os estudos realizados no Brasil hoje, estabelecem relações de inscrição com a Análise do Discurso fundada por Pêcheux. É a essa inscrição à qual fiz referência para o campo brasileiro da Análise do Discurso.

reflexão sobre essa questão e salienta que o sentido do texto muda conforme o aporte teórico de que nos cercamos para concebê-lo. A autora se preocupa em formular respostas para a categoria texto associando-as às noções de sujeito, autor, leitor, condições de produção, ideologia, sentido e historicidade, à luz da Análise do Discurso.

Ainda segundo Indursky (2017), os sentidos do texto se alternam de acordo com o aparato teórico que o sustenta. Os estudos sobre a noção de texto têm atravessado séculos, no período clássico, século IV e V a. C., utilizava a gramática para ensinar oratória; já, os gramáticos da língua moderna usam a gramática para descrever as línguas neolatinas, porém, distantes dos estudos da Oratória e da Retórica. A autora observa que o texto não é objeto de análise para os gramáticos da língua moderna e ressalta que esses gramáticos tinham um entendimento de que para produzir textos bem formulados, bastava o falante dominar as regras gramaticais e saber compor frases em períodos articulados.

A seguir, a autora observa a teoria de Saussure, a língua como um sistema formado por signos; a passagem do estudo do signo para o estudo da frase ocorreu inicialmente pelos estruturalistas e, em seguida, por Chomsky; o contexto dos elementos que compõem a língua é o próprio sistema; a linguística limita-se ao trabalho nos níveis fonológico, morfológico e sintático da língua, há uma exclusão do falante, para ela, uma das causas de o objeto TEXTO não ter sido mobilizado pela linguística.

Mais à frente, ela traz Jakobson, que faz uma releitura de Saussure sem, no entanto, excluir o sujeito da língua, mas se utiliza da oposição coerção/liberdade, um locutor submetido ao sistema, A coerção, por sua vez, refere-se às determinações do próprio sistema; já a liberdade permite a produção textual do locutor. Porém, em ambas as situações descritas, tem-se a presença do locutor.

E continua sua análise trazendo Hjelmslev, esse autor enfatiza ainda mais a língua como um sistema autossuficiente. Para ela, em Hjelmslev (2013), interessa a sua proposta de uma teoria que não trate apenas da língua, mas da linguagem. Por meio desses questionamentos, Indursky destaca dois objetos de análise: texto e discurso.

Ao pensar sobre a Análise do Discurso e propor sua teoria do discurso, Pêcheux (1997) retoma a proposta de Zellig Harris, em *Discourse Analysis*, um artigo que aponta para uma análise transfrástica da língua, rompendo com o modelo estruturalista vigente. Nos anos 50, destacaram-se os trabalhos de Harris (1952), quando apresentaram uma análise com base no distribucionalismo americano; e os de Jakobson (2007) e Benveniste (1988, 1989) sobre a enunciação, este último se sobressai ao inserir o sujeito no processo da enunciação.

Pêcheux se apresenta, então, como um grande articulador deste novo paradigma de se conceber a língua. Seu objetivo era intervir teórica e cientificamente no campo das ciências sociais, valorizar a relação que existe entre o dizer e suas condições de produção, ou seja, sua exterioridade. Segundo Indursky (2017) é possível pensar texto como um espaço discursivo que não se fecha em si mesmo, já que estabelece relações com o contexto, com outros textos e com outros discursos. Nas suas palavras,

[...] o texto é uma unidade de análise, afetada pelas condições de sua produção, a partir da qual se estabelecerá a prática de leitura. Em função disso, podemos acrescentar, de imediato que, para a Análise do Discurso, a organização linguística interna ao texto é o que menos interessa. (INDURSKY, 2017, p. 77).

Diante disso, a autora observa que não é possível considerar o texto fechado em si mesmo, já que a sua constituição abrange outras relações: intertextuais (relaciona um texto a outro texto), interdiscursivas (aproximam o texto de outros discursos), contextuais (exterioridade) e textuais (produzidas no interior do texto). De acordo com Indursky (2001), o texto é pensado como um espaço simbólico, não fechado em si mesmo, pois ele estabelece relações com o contexto, com outros textos e com outros discursos, o que nos permite afirmar que o fechamento de um texto é mero efeito, embora indispensável.

Na perspectiva do discurso, para Orlandi (1995), o texto é lugar de jogo de sentidos, de trabalho da linguagem, de funcionamento da discursividade. Como toda peça de linguagem, como todo objeto simbólico, o *texto* é objeto de interpretação, uma peça que representa uma unidade significativa, é o *texto* que significa e não as palavras (ORLANDI, 1995). Ela mesma explica:

Ao longo de meu trabalho tenho colocado já repetidas vezes que um *texto* do ponto de vista de sua apresentação empírica, é um objeto com começo, meio e fim, mas que se o considerarmos como discurso, reinstala-se imediatamente sua incompletude. Dito de outra forma, o *texto*, visto na perspectiva do discurso, não é uma unidade fechada — embora, como unidade de análise, ele possa ser considerado uma unidade inteira — pois ele tem relação com outros textos (existentes, possíveis ou imaginários), com suas condições de produção (os sujeitos e a situação), com o que chamamos sua exterioridade constitutiva (o interdiscurso, a memória do dizer). (ORLANDI, 1995, p. 112).

Essa concepção gera efeitos sobre a autoria, é pela materialidade do texto que se tem acesso ao discurso, onde atua o analista do discurso, ou seja, pensando seu funcionamento em relação às condições de produção, à exterioridade e à historicidade ali inscrita. A autoria, de acordo com Orlandi (2001a), também envolve a ideia de que o texto apresenta início, meio e

fim, porém a sua incompletude aparece quando pensamos sob o ponto de vista do discurso. O texto, apesar de ser considerada uma unidade de análise inteira que possui relação com outros textos, não é uma unidade fechada.

Vale ainda acrescentar que para a Análise do Discurso, o texto é o objeto a ser lido, um espaço simbólico não fechado em si mesmo, segundo Orlandi (2001a), o que caracteriza a autoria é a produção de um gesto de interpretação, já que para interpretar o fazemos da posição sujeito. Por esse recorte, para Orlandi, autoria e interpretação estão estritamente relacionadas, a autoria diz respeito à forma como o autor produz sentido a partir daquilo que para ele faz sentido, isto é, ela é afetada pela interpretação e vice-versa. Por isso, torna-se importante falar do lugar da interpretação na Análise do Discurso.

Orlandi (2010) coloca a leitura como um dispositivo teórico de análise. Para compreendê-la assim, é necessário entender como funciona a interpretação na linguagem. O trabalho da interpretação está onde ocorre o deslize dos sentidos, onde língua e história estão unidas pelos equívocos inerentes à língua. É um equívoco<sup>4</sup> que não está na marca da língua expondo uma contradição de sentidos, mas está no processo discursivo, envolve o efeito de sentidos no discurso, filiações ideológicas e formações discursivas. É nesse movimento que acontece o trabalho ideológico, o trabalho da interpretação, se considerarmos que nenhum sujeito é despossuído de sua singularidade.

A construção de sentido se dá a partir do lugar no qual a fala do sujeito é constituída. O sujeito é falado antes mesmo de falar, o lugar social fala nele. Orlandi, em seu artigo “Do sujeito na história e no simbólico” afirma que “o sujeito, na análise de discurso, é posição entre outras, subjetivando-se na medida mesmo em que se projeta de sua situação (lugar) no mundo para sua posição no discurso” (ORLANDI, 1999, p. 17).

Pode-se observar que a autora se refere ao lugar social/empírico do sujeito que, ao se subjetivar, ocupa uma determinada posição no discurso. Ainda no mesmo texto, a autora trata da maneira como a “materialidade dos lugares dispõe a vida dos sujeitos e, ao mesmo tempo, a resistência desses sujeitos constitui outras posições que vão materializar novos (ou outros) lugares” (ORLANDI, 1999, p. 21). Outra vez, ela faz referência à passagem do lugar empírico para a posição discursiva, isto é, ao passar para a ordem do discursivo, o sujeito já é tomado enquanto posição. Assim, Grigoletto (2005) em seu artigo “Do lugar social ao lugar discursivo: o imbricamento de diferentes posições-sujeito” pergunta se entre a passagem da materialidade

---

<sup>4</sup> O equívoco é a dimensão onde todo enunciado está “suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro” (PÊCHEUX, 2008, p. 53). O equívoco é o lugar onde se instauram pontos de deriva de sentido e da própria constituição da subjetividade.

do lugar social do sujeito para a posição discursiva, não se pode pensar na constituição de um lugar discursivo e se sob um mesmo lugar discursivo não é possível operar diferentes posições sujeito. Ela mesma responde:

Com isso, sustento que é possível pensar na noção de lugar discursivo como uma categoria de análise, que é materializada na passagem do espaço empírico, onde se encontram os lugares sociais, para o espaço discursivo. Ou seja, o lugar discursivo, vai se relacionar tanto com a forma-sujeito histórica e os saberes que ela abriga quanto como estaria no entremeio do lugar social, da forma e da posição-sujeito. Portanto, ele não é sinônimo de posição, já que pode abrigar, no seu interior, diferentes e até contraditórias posições de sujeito. O sujeito do discurso, ao se inscrever em um determinado lugar discursivo a posição-sujeito. Assim, a relação do sujeito enunciador com o sujeito de saber e, conseqüentemente, com a posição-sujeito é deslocada para as relações de identificação/determinação do lugar discursivo tanto com a forma-sujeito histórica (ordem da constituição/do interdiscurso), quanto com a posição-sujeito (ordem da formulação/do intradiscurso). (GRIGOLETTO, 2005, p. 7).

Como nossa sociedade é constituída por relações hierarquizadas, essas relações de força são sustentadas pelo poder desses diferentes lugares, que se fazem valer na comunicação. É na linguagem constitutiva do sujeito que reside o trabalho do mesmo e do diferente. Rompem-se no mesmo e o mesmo está no diferente. No entanto, os dois funcionamentos são ilusórios, uma vez que o sentido já é outro quando em movimento. A questão do sentido é fundamental para a Análise do Discurso, pois é a linguagem que faz sentido, e a linguagem só faz sentido porque se inscreve na história: “O dizer não é propriedade particular. As palavras não são só nossas. Elas significam pela história e pela língua. [...] O sujeito diz, pensa que sabe o que diz, mas não tem acesso ou controle sobre o modo pelo qual os sentidos se constituem nele.” (ORLANDI, 2003, p. 32).

Assim, a Análise do Discurso rompe com a concepção de sentido como projeto de autor, rompe com a ideia de um sentido originário a ser descoberto. O sujeito, porém, não pode se ater a sua singularidade, porque sua forma-sujeito não lhe permite. Ele precisa se representar único, estável e comunicável. O trabalho do analista é justamente compreender o gesto da interpretação do sujeito: como sujeito e sentidos se fizeram sentido.

Aqui vou pensar sobre a posição sujeito-aluno no contexto da escola e na sua relação com a autoria. “Submetido à língua e interpelado pela ideologia, o indivíduo se constitui em sujeito, produzindo a forma-sujeito-histórica, ou seja, o sujeito moderno” (ORLANDI, 2017, p. 153). Este sujeito pode dizer e pode não dizer, é um sujeito atravessado pela ideologia inscrita na opacidade da língua, na ilusão de que a linguagem é transparente, em determinadas condições de produção. Isto é, o sujeito é, ao mesmo tempo, livre e submisso, é nessa contradição que se dá o assujeitamento. Como afirma Orlandi (2015, p. 49), “o assujeitamento

se faz de modo que o discurso apareça como instrumento (límpido) do pensamento e do reflexo (justo) da realidade”.

Dentre as posições-sujeito possíveis está a de autor, elemento teórico também bastante caro a esta pesquisa. Para Lagazzi-Rodrigues (2017, p. 92) “o aprendizado da autoria é uma prática no processo da textualidade, prática de textualização”. Em outras palavras, a unidade textual necessária ao sentido do texto, uma unidade “como efeito discursivo” (LAGAZZI-RODRIGUES, 2017, p. 92) seria derivada do próprio processo de autoria. Assim se configura a busca pelo lugar de autor que o sujeito faz na escrita.

Sabe-se que o aluno está exposto constantemente a diferentes formas de linguagem, pois ele não lê apenas na escola, mas também fora dela. Ele convive com a música, com a pintura, com a fotografia, entre outras materialidades linguísticas e discursivas que se articulam em diferentes momentos da sua vida. Isso pode e deve ser explorado na escola, em relação aos objetivos dos sujeitos inseridos em formações discursivas.

A leitura ocupa, então, uma das mais importantes posições na escola e fora dela, já que ler é interpretar, é significar; é descobrir novos sentidos, numa ligação da língua com a história, tomados em sua exterioridade, como um bem sociocultural. Conforme Pêcheux (1997), todo enunciado é suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, deslocar-se discursivamente de seu sentido para derivar para um outro.

Sob a perspectiva discursiva, a leitura está fundamentada num pressuposto básico: é produzida em um momento privilegiado do processo de interação verbal, em que desencadeia o processo de significação, ou seja, no mesmo momento em que se realiza o processo da leitura, configura-se o espaço da discursividade (ORLANDI, 1988 apud SILVA, 2009). Logo, não é só quem escreve (fala) que significa, mas também quem lê (ouve), e o faz também em condições sócio-históricas determinadas. Dessa forma, não há um sentido que já esteja lá, pronto e transparente na superfície do texto para ser apreendido pelo leitor, o leitor é que atribui sentidos ao texto, nas palavras de Indursky (2001), destramando essa superfície, diz a autora:

Mas a produção discursiva da leitura não se limita a desconstruir o efeito-texto produzido pela função-autor. Para que ela cumpra seu ciclo, impõe-se que o texto seja recomposto. Ao preencher as “brechas” produzidas por sua prática discursiva de leitura, o sujeito-leitor reconstrói o texto, dá-lhe uma nova estruturação, igualmente heterogênea e provisória. Esse é o trabalho discursivo do sujeito-leitor: desconstruir o efeito-texto, produzindo “brechas” em sua estruturação, as quais se constituem pelo atravessamento da interdiscursividade na prática de leitura realizada sobre o efeito-texto. Essas “brechas” são preenchidas pela prática discursiva da leitura, à luz da memória discursiva. (INDURSKY, 2001, p. 38).

Sobre essa questão, Orlandi (2012, p. 159) pontua que “compreender, na perspectiva discursiva, não é, pois, atribuir um sentido, mas conhecer os mecanismos pelos quais se põe em jogo um determinado processo de significação”. Portanto, ao se relacionar criticamente com sua posição, com as condições de produção de sua leitura, o sujeito-leitor compreende. Ao atribuir sentidos considerando o processo de significação na relação com o interdiscurso, com a história, chega-se à noção de compreensão. Compreender é reconhecer que o sentido é determinado pelo social e pela história, é pensar a articulação dos dizeres com as posições-sujeito e a história, é saber que pode ter outro sentido.

Pensar a autoria na escola e na sala de aula é, sem dúvida, uma questão importante quando o que se pretende é exercitar uma leitura, uma escrita e uma fala mais autônoma e reflexiva, cuja preocupação não resida apenas na reprodução dos padrões tipológicos, quando se fala em escrita e, principalmente, em padrões de pensamento. Lagazzi comenta que a autoria é antes de tudo algo a ser praticado na escola, e não exatamente “ensinado”.

Nos espaços escolarizados, a autoria é uma questão que atinge alunos e também professores. Fora da escola nos atinge principalmente na sua falta. Quando afirmamos que autoria não deve ser ensinada, e sim praticada, volta sempre a pergunta pelos modos de estabelecer essa prática. Uma pergunta atual no espaço equívoco e contraditório das linguagens. (LAGAZZI-RODRIGUES, 2017, p. 91).

Colaboram ainda para essa afirmação Rodrigues e Domingues, ao afirmarem que a prática da autoria na escola:

É um desafio para o ensino de língua e ao mesmo tempo é indispensável quando se pensa no importante papel da educação básica na formação de sujeitos críticos, que tenham aprendido a se colocar, a assumir posições no contexto histórico-social em que se inserem. (RODRIGUES; DOMINGUES, 2020, p. 33).

No que tange à relação entre a escola e a prática da escrita, Orlandi (2008) aponta que a escola é necessária para propiciar aos alunos a habilidade da transição do sujeito - aquele que escreve - de enunciador para autor. De posse de tal habilidade, o aluno poderia ter acesso aos mecanismos do processo discursivo (em que ele se constitui autor) e dos mecanismos dos processos textuais (em que fica marcada a autoria).

Assim, o educando passa pela ilusão necessária de ser a origem do seu dizer, podendo constituir-se como sujeito perpassado pela linguagem, abrindo espaço para a manifestação da subjetividade e para a construção de sentidos advinda da interpretação.

Para Gallo, a autoria pode ser observada em dois níveis:

Primeiramente em um nível enunciativo discursivo, que é o caso da função-autor, que tem relação com heterogeneidade enunciativa que é condição de todo sujeito e, portanto, de todo acontecimento discursivo. E, em segundo lugar, em um nível discursivo por excelência, que é o caso da função-autor, e que diz respeito ao confronto de formações discursivas com nova dominante, verificável em alguns acontecimentos discursivos, mas não em todos. Sendo a função-autor condição de todo sujeito, esse nível de autoria é pouco operante para uma prática de produção de texto. Assim, venho trabalhando no nível da produção do efeito-autor, especificamente na relação do Discurso Pedagógico com outro discurso. Essa é a prática que denomino TEXTUALIZAÇÃO. (GALLO, 2001, p. 69).

Elaborar estratégias pedagógicas, pensar alternativas e propor discussões para que um estudante assuma a autoria em seu texto serão questões muito caras a esta pesquisa. Remeter autoria ao espaço da sala de aula é criar condições para que o sujeito-aluno seja convidado a exercer o papel de autor por meio de uma prática discursiva.

Vale dizer que a escrita, para ser entremeada de autoria, precisa de um espaço onde o aluno dialogue com sua história, critique e questione as respostas prontas. Nesse sentido, criar condições propícias para a autoria é, na verdade, abrir novos campos de interpretação que chamem o aluno a “tornar-se sujeito de seus próprios gestos de interpretação” (PFEIFFER, 1995, p. 129) e de suas produções textuais. Na escrita, o aluno, enquanto sujeito-autor, vai tomar uma posição, organizar os “recortes discursivos provenientes de diferentes textos” (INDURSKY, 2017, p. 71) e produzir um texto coerente, com efeitos de unidade.

Entendo, aqui, portanto, que a escola e o ensino da língua devem favorecer a construção da autoria dos alunos, afinal, a aula de língua portuguesa é um lugar de troca, de aprendizado e de construção. Se for explorada a dinâmica da interlocução, a escola não será um lugar de dominação, mas um espaço possível de construção de novos sentidos, de resignificação do sujeito-autor, onde o sujeito possa produzir sentidos e se produzir como sujeito.

Nesse sentido, esta pesquisa poderá contribuir para que a relação do professor com a sala de aula possa considerar os pressupostos teóricos aqui desenvolvidos a fim de buscar o desenvolvimento da assunção da autoria pelo aluno. Além disso, este estudo se propõe também a ser uma direção para que o professor tome para si o papel de favorecer ao aluno o desenvolvimento de uma posição crítica por meio da autoria.

Para direcionar o caminho a ser percorrido, considero as seguintes questões de investigação, já discutidas anteriormente:

1. Que fatores podem causar dificuldades para a assunção de autoria por parte dos alunos nos textos produzidos na escola?
2. Como essas dificuldades podem ser abordadas?

3. Como práticas de leitura e escrita podem contribuir para a produção de textos com autoria por parte dos alunos na escola?

Dessa forma, o objetivo geral é analisar o desenvolvimento da autoria de estudantes do ensino fundamental em práticas de leitura e escrita que colaborem para a constituição do sujeito-autor e incentivem a presença de traços de subjetividade e singularidades em suas produções textuais e, paralelamente, analisar a contribuição que a perspectiva discursiva de ensino presente nessas práticas pode trazer para essa assunção da autoria discente de uma escola pública. Impulsionada por essas questões, elaborei três objetivos que vão auxiliar a pesquisa:

1. Investigar, como análise diagnóstica<sup>5</sup>, de que modo se dá a autoria dos alunos ao lerem e produzirem textos, observando se, como e quando ela acontece;
2. Incentivar os alunos a praticarem autoria no cotidiano da linguagem, a partir da proposta de um conjunto de práticas discursivas de leitura e escrita;
3. Construir um *corpus* de textos discentes para análise dos traços de autoria e das possíveis contribuições da perspectiva discursiva adotada nas práticas propostas aos alunos.

Este trabalho será estruturado de modo a apresentar o percurso que vou traçar a fim de estabelecer uma relação entre teoria e prática, uma articulação necessária, constitutiva da Análise do Discurso. Serão quatro capítulos. O primeiro apresenta a trajetória teórica de como a linguagem foi trabalhada e pensada ao longo do tempo, como a Análise do Discurso foi inaugurada por Pechêux e chegou ao Brasil pelos estudos e reflexões de Orlandi quanto às questões de sujeito, discurso e ideologia, bem como as noções de discurso, sujeito, formação discursiva e arquivo pedagógico.

No segundo, aprofundo a fundamentação teórica, onde estão discutidas as noções de leitura, escrita, textualização, função-autor, autoria, constituição, formulação e arquivo-pedagógico na escola bem como esses conceitos servirão de base para a minha pesquisa. Trago as contribuições, principalmente, de autoras brasileiras em Análise do Discurso como Orlandi, Ferreira, Mariani, Indursky, Laggazzi, Gallo, Grigoletto, entre outras, e além disso, os pressupostos teóricos presentes em textos de Pêcheux.

---

<sup>5</sup> Considero de início que os saberes, os discursos sobre diagnóstico ou avaliação de que me ocupo aqui, não servem para externalizar pensamentos ou para referenciar uma realidade de deficiência ou como algo que esteve sempre aí, atemporal, mas analisar práticas discursivas que obedecem a regras e que se estruturam, as quais têm relação com outros discursos que articulados produzem saberes e naturalizam verdades, que se potencializam como mais verdadeiras em determinadas épocas e em decorrência de determinados acontecimentos.

O terceiro capítulo vai expor a metodologia a ser utilizada para a realização deste estudo. Refiro-me à natureza qualitativa da pesquisa e da sua ancoragem na Análise do Discurso. As etapas a serem percorridas, as atividades propostas, procedimentos que serão utilizados e os critérios norteadores para análise dos dados. Além disso, discuto sobre o contexto da pesquisa, sobre os sujeitos participantes e a elaboração da análise.

O quarto capítulo trará o relato e a análise dos textos discentes a fim de refletir sobre as práticas propostas, bem como o resultado dessas atividades em que vou discutir os resultados que serão observados, de acordo com os critérios estabelecidos para esta análise.

Por fim, espero, por meio da análise discursiva dos textos produzidos por alunos do ensino fundamental de uma escola pública, proporcionar algumas reflexões e provocar algumas discussões acerca da autoria na leitura e na escrita na escola. Por um lado, observar claramente gestos interpretativos distintos e, por outro, destacar um ponto de congruência entre eles: o desenvolvimento da autoria, quando o sujeito produz o efeito de originalidade e autenticidade em seu texto ao romper com meras repetições de dizeres, e provocar deslocamentos de sentidos em suas produções, constituindo-se, então, na posição de autor.

A realização deste estudo busca contribuir com o fazer pedagógico diário dos professores de língua. As práticas discursivas de leitura e de escrita impulsionam os estudantes a atuarem como sujeitos de seus textos, e esse é, sem dúvida, um dos caminhos mais importantes que a escola – e o professor – podem trilhar, para que os alunos possam, de fato, assumir a autoria na leitura e na escrita.

## 1 NO CURSO E NO PERCURSO DA ANÁLISE DO DISCURSO

O senhor... mire veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam e desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou.

*Guimarães Rosa*

### 1.1 Análise do discurso

O objeto de estudo desta pesquisa parte dos pressupostos da Análise de Discurso de linha francesa, inaugurada na França por Pêcheux (1997, 1988) e desenvolvida no Brasil por Orlandi (1988, 1999) entre outros pesquisadores, os estudos de referência que vão orientar a análise: a questão da autoria e as noções subjacentes a esse princípio. O principal deles é o de que não há língua sem sujeito e não há sujeito sem ideologia (PÊCHEUX, 2008), porque é a partir dele que todo o resto se constrói.

A Análise do Discurso não trata da língua ou da gramática. O próprio nome permite inferir que este quadro teórico se encarrega de trabalhar com a palavra em movimento, ou seja, com a prática da linguagem: o estudo do discurso observa o homem falando dentro de uma determinada conjuntura sócio-histórica. Conforme Orlandi (2012, p. 15), “o trabalho simbólico do discurso está na base da produção da existência humana”. Isso se esclarece se houver o entendimento de que o homem só se constitui em sua relação com o outro, por meio da linguagem ou do discurso, ou que esse mesmo homem sem a interação não faz história, ou seja, não existe à medida que seria apenas um ser isolado. “Na Análise do Discurso, procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história” (ORLANDI, 1999, p. 13).

Desse modo, falar de discurso, objeto da Análise de Discurso pêcheutiana ou de Orlandi, é falar de algo sem começo e sem fim, já que “o discurso é um processo contínuo que não se esgota em uma situação particular. Outras coisas foram ditas antes e outras serão ditas depois.

O que temos são sempre “pedaços”, “trajetos”, estados do processo discursivo” (ORLANDI, 2008, p. 14).

Em outras palavras: a Análise do Discurso procura compreender o modo como um objeto simbólico produz sentidos, não a partir de um gesto automático de decodificação, “[...], mas como um procedimento que desvenda a historicidade contida na linguagem, em seus mecanismos imaginários” (ORLANDI, 1987, p. 50). Dentre os já citados, mobilizei outros conceitos também necessários para a minha análise: sujeito, subjetivação, ideologia (história), discurso, sentidos, não necessariamente nessa ordem.

Para entender o campo desta abordagem discursiva, é preciso falar um pouco das suas raízes epistemológicas e do cenário político francês da década de 1960, que emergiu em maio de 1968. O efeito desse movimento, junto ao enfraquecimento do modelo estruturalista nas ciências humanas, colaborou para que Pêcheux concebesse o discurso como um lugar particular que não se prende a nenhuma teoria, mas transita como uma disciplina de entremeio apropriando-se criticamente de conceitos advindos da Psicanálise, do Materialismo Histórico e da Linguística.

A Análise do Discurso surge na França, na década de 60, século XX, e seu intuito é o de estudar a linguagem enquanto atividade operada pelos sujeitos. Segundo Orlandi (2001a), o que importa são as diversas formas de a palavra significar, a palavra pronunciada pelo homem, que o significa, que o constitui e constitui sua história. “A Análise do Discurso concebe a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social” (ORLANDI, 2015, p. 15).

No âmbito das universidades, na França, as críticas atingiam o positivismo como método científico que, encarnado no discurso pedagógico, privilegiava a repetição e a manutenção da ordem existente (conteudista), deixando de fora a singularidade e a historicidade do sujeito. E o que a ciência ignorava constituía as ferramentas que Pêcheux utilizava para definir o discurso como objeto da Análise do Discurso.

Para Orlandi (2015, p. 11), o discurso é definido “como sendo efeito de sentidos entre locutores, um objeto sócio histórico em que o linguístico está pressuposto”. Esse trecho permite perceber como essa proposta teórico-metodológica se afasta da concepção clássica de ciência, quando propõe um objeto que está fundamentado no sujeito do inconsciente, na ideologia e na contradição da língua. O que ele pretende é transitar por vários campos do conhecimento, apropriando-se de conceitos que possam auxiliá-lo a compreender o fenômeno discursivo nas suas diversas representações.

Segundo Machado (2009), a Psicanálise acessa o conceito de sujeito dividido pela linguagem proposto por Lacan (1998)<sup>6</sup> opondo-se a Saussure (2006) e a Benveniste (1991).<sup>7</sup> Freud (2006)<sup>8</sup> recupera a ideia de inconsciente, relacionando-o ao conceito de ideologia de Althusser (1985). Entre a doutrina linguística de Benveniste com pressupostos da Psicanálise de orientação lacaniana existe uma delimitação de suas respectivas aproximações e divergências.

A marca fundamental que determina um corte discursivo em ambas as doutrinas é a centralidade ocupada pelo sujeito da enunciação de Benveniste e a descentralidade estrutural em que o sujeito se encontra na elaboração de Lacan, elaboração essa em que a hipótese do inconsciente, no sentido de Freud, é crucial. Ferreira explica muito bem essa questão:

O real do sujeito seria o inconsciente, aquilo que mais de perto diz do sujeito, o que lhe é próprio. O que o move seria o desejo, a busca da completude, a tentativa incessante de fechar os furos em nossa estrutura psíquica. Esse inconsciente é o mesmo que aparece na língua quando nela tropeçamos, ao cometermos lapsos, atos falhos ou produzirmos chistes. O inconsciente, como diz Lacan, está constituído pela linguagem. Mas o sujeito da análise do discurso não é só o do inconsciente; é também, como vimos, o da ideologia, ambos são revestidos pela linguagem e nela se materializam. Essa é uma particularidade que assegura ao campo discursivo tratar de uma dupla determinação do sujeito – de ordem da interioridade (o inconsciente) e da exterioridade (a ideologia). Essa relação conjuntiva entre desejo e poder é que torna tão especial e complexo esse campo teórico. (FERREIRA, 2003, p. 43).

Ao dizer que não há exterioridade na ideologia, Pêcheux (2014) entende que uma das interpretações possíveis está justamente no duo ideologia/inconsciente. Isso porque, para a Psicanálise, nada escapa ao inconsciente. E para Althusser (1985), na mesma lógica, o sujeito é afetado pela ideologia (historicidade) de forma involuntária. A analogia desses dois processos encontra-se no assujeitamento do eu, sempre imaginário, frente ao outro. Mariani (2003) nos traz uma reflexão a respeito do “eu imaginário em Pêcheux, diz ela:

Trago, então, as pistas deixadas por Pêcheux ao retomar Lacan e Althusser (PÊCHEUX, 1988, p. 163): o sujeito, quando diz “eu” (“ego”), o faz a partir de sua inscrição no simbólico e inserido em uma relação imaginária com a “realidade” do que lhe é dado a ser, agir, pensar. Tal relação estabelecida com a “realidade” é da

---

<sup>6</sup> Lacan resgatou da filosofia o termo sujeito, dando-lhe uma nova concepção: o sujeito não é o indivíduo, pelo contrário, é um sujeito marcado pela divisão consciente/inconsciente.

<sup>7</sup> Segundo Benveniste (1991, p. 288), a subjetividade é entendida como “a capacidade do locutor para se propor como “sujeito”. A primeira condição para que um ser possa assumir um ato comprometido está em ser capaz de agir e refletir.

<sup>8</sup> Freud localiza o inconsciente não como um lugar anatômico, mas um lugar psíquico, com conteúdos, mecanismos e uma energia específica. Assim sendo, de acordo com o lugar que ocupa dentro do aparelho psíquico, o inconsciente só pode ter acesso à consciência por meio do sistema Pré-consciente/Consciente.

ordem do imaginário, algo que se produz após a entrada do sujeito no simbólico e impede que o sujeito perceba ou reconheça sua constituição pelo Outro, ou seja, o sujeito não percebe que se encontra convocado a se colocar no simbólico e partir do simbólico para dizer “eu” e para se referir a um mundo já simbolizado. Ora, o que se tem aqui, como já foi dito, é uma anterioridade do simbólico produzindo o assujeitamento do sujeito ao campo da linguagem, ou, dizendo de outra maneira, o que se tem é uma dependência do sujeito ao significante. Importa realçar nesse momento da reflexão que tanto para a psicanálise quanto para a análise do discurso, o sujeito não é um a priori: o que se coloca como ponto de partida é o Outro, ou seja, a o Outro da linguagem e da historicidade (memória). (MARIANI, 2003, p. 55).

A ausência de sujeito, descentrado pelo inconsciente, é confrontado por ele como o sujeito da ciência que busca a homogeneidade, a completude, a consciência plena de si e de seus atos, enquanto o sujeito da psicanálise, traz com ele o desejo, a falha que fala, a incompreensão do sintoma como metáfora. Dessa forma, é possível inferir que o sujeito da ciência, por achar-se neutro, não produz efeito de sentido no discurso, diferentemente do sujeito dividido, que reconhece na falha e na contradição a polissemia da língua.

Pêcheux produz deslocamentos teóricos do estruturalismo de Saussure e da Semiologia<sup>9</sup>. De acordo com Pêcheux (2014, p. 83), a linguagem “permite, ao mesmo tempo, a comunicação e a não-comunicação”. E, mesmo quando comunica, não o faz de forma pura, sempre carrega consigo uma disputa de sentidos e um jogo de poder que Pêcheux tenta compreender a partir do Materialismo Histórico. Segundo Orlandi (2018), a linguagem deixa escapar o que é fundamento, a significação não se restringe ao enunciado, mas à enunciação; não se restringe à fala, mas ao que não foi dito e propõe trabalhar a língua a partir do não-dito, do silêncio, do fragmento, da autoria, do equívoco, dada contradição.

Conforme Pêcheux (2014, p. 83), a linguagem “permite, ao mesmo tempo, a comunicação e a não-comunicação”. E, mesmo quando comunica, não o faz de forma pura, sempre carrega consigo uma disputa de sentidos e um jogo de poder que Pêcheux tenta compreender a partir do Materialismo Histórico. Ou seja, a ideologia interpela os indivíduos em sujeitos produzindo traços que são inconscientes, mas que aparecem no discurso pela materialidade: quem fala, de onde fala, para quem fala. Isso quer dizer que a ideologia interpela os indivíduos em sujeitos, produzindo traços que são inconscientes, mas que se mostram no discurso pela materialidade: quem fala, de onde fala, para quem fala.

A Análise do Discurso desloca a noção de língua e de sujeito na sua relação com o discurso (ORLANDI, 2003, p. 6). O que se pratica aqui, distancia-se da dicotomia entre a escrita

---

<sup>9</sup> Saussure (2006) dá à Semiologia a seguinte definição geral: Pode-se, então, conceber uma ciência que estude a vida dos signos no seio da vida social; ela constituiria uma parte da Psicologia social e, por conseguinte, da Psicologia geral; chamá-la-emos de Semiologia (do grego semeîon, 'signo').

e a oralidade, história do pensamento sobre a linguagem. A autora trata de discurso e ideologia na qual ela revela que o sentido é história e que o sujeito se significa nela.

A análise do discurso compreende a ideologia e sua intervenção no discurso. Essa abordagem compreende a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade social, feita pelo discurso, ou seja, pelas práticas discursivas nas quais o homem está inserido, tornando-o capaz de significar e significar-se, conforme Orlandi (2003).

O discurso torna possível tanto a permanência e a continuidade, como o deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que vive. Levando isso em conta, esta pesquisa pretende, em seu desenvolvimento, mobilizar alguns conceitos a seguir, pois são eles que irão fundamentar as principais discussões e práticas que serão propostas.

## 1.2 Discurso e ideologia

Em nossa perspectiva teórica, o contexto escolar é pensado como um espaço de interpretação histórica, social e ideológica capaz de mobilizar uma complexidade de relações simbólicas.

Bourdieu, sociólogo francês, considera que neste espaço, sob o viés da homogeneidade da conservação da estrutura social e do domínio do capital simbólico (BOURDIEU, 2013),<sup>10</sup> a diversidade cultural se apaga. E nessa questão reside o paradoxo atual da instituição escolar na medida em que ela socializa um conhecimento legitimado para não socializar outro. Pêcheux (1988) nos traz essa discussão e, ao citar Étienne Balibar, ele diz:

R. Balibar e seus colegas chegam a essa mesma questão, pelo viés da *língua comum de caráter nacional*, ao destacar seu vínculo com a escolarização, bem como ao destacar a diferenciação das práticas ideológicas (escolares, no caso) que se efetua na unidade da escola e na unidade da língua comum uma de suas ‘matérias’, uma vez que “a forma unitária” é o meio essencial da divisão e da contradição. (PÊCHEUX, 1988, p. 94).

Para particularizar essa interpretação sobre a Escola, enfatizamos que o efeito da ideologia afeta o indivíduo em sujeito, pelo seu reconhecimento em uma “forma-sujeito”, ao

---

<sup>10</sup> A estrutura social é apresentada por Bourdieu (2013) como um sistema hierarquizado de poder e privilégio, determinado tanto pelas relações materiais e/ou econômicas (salário, renda) como pelas relações simbólicas (status) e/ou culturais (escolarização) entre os indivíduos.

mesmo tempo livre e assujeitada por direitos e deveres (PÊCHEUX, 1988). Assim, a ideologia abarca um conjunto de representações, lutas e posições de classe, uma vez que:

[...] em sua materialidade concreta, a instância ideológica existe sob a forma de formações ideológicas (referidas aos aparelhos ideológicos do estado) que ao mesmo tempo, possuem caráter regional e comportam posições de classe: os “objetos” ideológicos são sempre fornecidos ao mesmo tempo que a “maneira de servir deles” – seu “sentido”, isto é, sua orientação, ou seja, os interesses de classe aos quais eles servem –, o que se pode comentar dizendo que as ideologias práticas são práticas de classes (de lutas de classes) na Ideologia (PÊCHEUX, 1988, p. 146).

Essas formações ideológicas abrangem as subordinações e as resistências das estruturas políticas e sociais, uma vez que as ideologias representam a luta contra as relações de produção, existe uma certa construção de sentidos, mas a liberdade dessa construção não é plenamente conquistada pelos sujeitos, já que todo dizer está discursivamente na memória dos sujeitos.

Dessa forma, “o sentido não existe em si, mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas. As palavras mudam de sentido segundo as posições daqueles que as empregam” (ORLANDI, 2015, p. 42). Somos, portanto, interpelados pelas ideologias e pelos discursos que “circulam na sociedade”. No entanto, não temos essa consciência e temos a ilusão de sermos donos de nossos dizeres.

Importante pensar no modo como, no espaço da escola, discursos e ideologias circulantes na contemporaneidade geram diferentes interpretações pelos sujeitos que por ali circulam. Rodrigues (2017) critica o modo como foi criada uma campanha para a rede municipal de educação do Rio de Janeiro, que orientava as escolas a colocarem cartazes na porta de entrada com os seguintes dizeres: “Aqui é um lugar de paz”. Tal campanha surge após a morte de uma aluna da rede, atingida por uma bala perdida que veio de fora da escola. A autora observa na campanha um processo de apagamento do conflito, e destaca a necessidade de práticas discursivas que abordem o modo como a cidade afeta a escola e por ela pode ser afetada:

Confrontar-se com o “real da rua” envolveria trazer os conflitos para dentro da escola também, promovendo, no discurso, a discussão sobre a desigualdade social, a pobreza e os fatores de diversas naturezas que podem levar à violência urbana, por exemplo. (RODRIGUES, 2017, p. 75).

Ancorada na minha experiência em sala de aula, penso que o sistema escolar deva ser, hoje, um espaço plural e singular, de debates e embates, de diálogos e monólogos, lutas e resistências. No entanto, a linha ideológica pedagógica que vem de uma tradição racionalista,

baseada no controle, vê na transparência a relação direta e única entre a linguagem e o mundo. O efeito no aluno é ele não se sentir convocado a se responsabilizar pelo que diz, a se constituir autor, tomando-o como sujeito crítico e engajado, sob os princípios da cidadania e de processos de identificação.

O poder disciplinador que a escola exerce sobre o sujeito-aluno, evidencia a posição desfavorecida que ele ocupa no espaço escolar, uma vez que é imposto pela escola e, muitas vezes, desconhece sua necessidade, ignora seu desejo e nega sua historicidade. E me reporto a Foucault (1999, p. 75), que afirma: “Onde há poder, ele se exerce. Ninguém é, propriamente falando, seu titular; e, no entanto, ele sempre se exerce em determinada direção, com uns de um lado e outros do outro; não se sabe ao certo quem o detém; mas se sabe quem não o possui”.

Não caberia, portanto, pensar a Escola de maneira inflexível, previsível e verticalizada ou padronizada, pois existem as fragilidades, provisoriiedades, horizontalidades, subjetividades, multiplicidades que se entrecruzam nos sentidos (e sentimentos) dos sujeitos que a interpretam e que a veem oscilando como um lugar e um não lugar. “Os saberes que envolvem o discurso do espaço escolar são criados e mantidos por meio dessa relação de poder escola/aluno, pois os sujeitos, dentro desse espaço, ocupam seus lugares e produzem seus dizeres a partir deles.

No meio social, cada sujeito ocupa um lugar que é “constitutivo do que ele diz” (ORLANDI, 1999, p. 39), por aí estar em jogo uma formação discursiva. No discurso do espaço escolar, os já-ditos que nele afloram dizem respeito ao saber, à obediência, à hierarquia institucional, aos direitos, aos deveres e às punições. É importante destacar o que a Orlandi observa:

A colocação do discurso em palavras, tem uma relação necessária com o político: todo dizer tem uma direção significativa determinada pela articulação material dos signos com a relação de poder. Essas relações se definem por sua inscrição em diferentes formações discursivas que representam diferentes relações com a ideologia, configurando o funcionamento da língua regida pelo imaginário. (ORLANDI, 2001a, p. 129).

O imaginário que ocupa o espaço escolar diz respeito a uma hierarquia onde professor e direção exercem o poder sobre os alunos sob a chancela de torná-los capazes de conviver em sociedade. Isso nos fala de silêncio, percebem-se, neste sujeito discursivo aluno, muitas dúvidas que trazem sentidos de um dizer permeado de incertezas em relação ao posicionamento assumido, uma formação discursiva em que o respeito e a obediência prevalecem, provenientes da família e da própria escola.

O silêncio abraça a formação do sujeito e do sentido, assim como está ligado à questão da censura. Para Orlandi (2007b, p. 87),

[...] a censura joga com o poder-dizer impondo um certo silêncio. Entretanto, como o silêncio significa em si, a ‘retórica da opressão’ - que se exerce pelo silenciamento de certos sentidos – responde a ‘retórica da resistência’ fazendo esse silêncio significar de outros modos.

Reforçando essa ideia, para Foucault (1987, p. 59) “as posições de sujeito se definem igualmente pela situação que lhe é possível ocupar em relação aos diversos domínios ou grupos de objetos”, pois uma posição-sujeito não preexiste ao discurso, mas se produz, se materializa e pode ser apreendida nele.

Orlandi (1995) nos trouxe que o silêncio marca a iminência de sentido. Vale dizer que silêncio, nessa perspectiva, não é aquele que registra a ausência de palavras, ou o radical estabelecido pela destruição do contato entre interlocutores (ORLANDI, 2001a); mas o silêncio em seu movimento ruidoso, ela diz:

[...] outra forma de se trabalhar o não-dito na Análise de Discurso. Trata-se do silêncio [...] pensado como a respiração da significação, lugar de recuo necessário para que se possa significar. É o silêncio como horizonte, como iminência de sentido [...] silêncio que indica que o sentido pode sempre ser outro. (ORLANDI, 2001a, p. 83).

Refletir o silêncio diante da significação – uma vez que ele se constitui como condição para isso – é poder dizer que silêncio e sentido são diretamente correspondentes. Quanto mais silêncio há, mais possibilidades de sentido se impõem (ORLANDI, 2001a). Outro tipo de silêncio que Orlandi (1995) propõe é o relativo à política do silêncio ou silenciamento, este se relaciona à delimitação ou ao recorte do dizer. Por essa razão, podemos inferir a essa forma de silêncio um caráter político-social e, conseqüentemente, ideológico. O silêncio constitutivo, segundo a autora, é que ao não falar, silenciemos outros discursos possíveis, não que haja interdição ao falar, mas há manipulação do que é dito. Calar e silenciar são atos distintos: não se impede o dizer, mas se obriga a dizer algo a fim de não permitir que se diga outra coisa. Mantém-se, assim, por meio do autoritarismo, o mesmo sentido.

Quanto às condições de produção dos discursos, Orlandi (2010) traz um pressuposto importante. A autora afirma que elas são cristalizadas por meio da história, gerando funcionamentos discursivos e, portanto, formam tipos de discurso. Isso significa o resultado dos modos de funcionamento que obtiveram visibilidade, foram fortalecidos e se tornaram

modelo para outros discursos. Dessa forma, o discurso não só é produto, mas também se recoloca como processo (ORLANDI, 2010).

Dito de outra forma, o tipo de discurso faz parte tanto das condições de produção como das condições de recepção dos discursos, uma vez que as questões que envolvem essas condições configuram o dizer e os processos de leitura de acordo com determinado tipo. Portanto, é possível pensar que a maneira como um discurso é produzido está ligada a certo tipo discursivo. Dito isso, o que Orlandi propõe é uma tipologia que envolva a variação dos sentidos, das leituras e das condições de produção a fim de compreender como o discurso funciona com suas condições de produção com outros textos, com a situação e com os interlocutores.

O que Orlandi pretende estabelecer é, na verdade, critérios que diferenciem os modos de funcionamento do discurso cujos elementos constitutivos de suas condições de produção bem como o modo de produção de sentidos sejam os seus efeitos: critérios de reversibilidade e polissemia (ORLANDI, 2010). O primeiro traz a interação entre os interlocutores, ou seja, a troca de papéis entre locutor e receptor e que constitui o discurso e, o segundo, traz a relação dos interlocutores com o objeto, maior será a polissemia quanto mais exposto ao objeto, seria a multiplicidade de significados em volta do discurso. A partir desses dois critérios, Orlandi apresenta três tipos de discursos: o lúdico, o polêmico e o autoritário, assim explicados:

1. Discurso lúdico: será aquele em que existe total reversibilidade entre os interlocutores e o objeto é mantido do jeito que é na interlocução, a polissemia é aberta.
2. Discurso polêmico: aquele em que existem certas condições para a reversibilidade, a polissemia é controlada e o objeto do discurso é afetado pelos interlocutores.
3. Discurso autoritário: aquele em que quase não existe reversibilidade e a polissemia é contida, já o objeto do discurso está oculto e dominado pelo locutor.

Importante destacar, no entanto, que Orlandi (2009) não traz essa definição como fechada ou inflexível ou ainda que os discursos só existam de maneira pura ou que sejam de um único tipo. Segundo a autora, não se deve anular a articulação locutor-ouvinte tão cara no discurso.

Um dos mecanismos que constitui o discurso é a antecipação, o sujeito tem a capacidade de se colocar no lugar em que seu interlocutor está e “ouve” suas próprias palavras, é uma representação imaginária e determina o sentido que suas palavras produzem.

Esse mecanismo regula a argumentação, de maneira tal que o que for dito pelo sujeito será dito, de um modo ou de outro, segundo o efeito que ele pensa produzir em seu ouvinte. Este espectro varia amplamente desde a previsão de um interlocutor que é seu cúmplice até aquele que, no outro extremo, ele prevê como adversário absoluto. Dessa maneira, esse mecanismo dirige o processo de argumentação visando seus efeitos sobre o interlocutor. (ORLANDI, 2009, p. 39).

Outra noção importante a destacar é a relação de forças. É possível dizer que o lugar a partir de onde fala o sujeito é constitutivo do que ele diz. Como, em nossa sociedade, as relações de força determinadas pelos lugares sociais, são hierarquizadas e sustentadas no poder, aquele que ocupa um lugar de maior prestígio social terá maior força no processo discurso do que aquele que ocupa um lugar menos favorecido. A fala do padre tem mais autoridade do que a dos fiéis, a do professor significará mais do que a do aluno, conforme Orlandi (2009, p. 39). Importante destacar que a autora diz também que “todos esses mecanismos de funcionamento do discurso repousa no que chamamos formações imaginárias” (ORLANDI, 2009, p. 38).

Esses mecanismos de funcionamento do discurso - relações de sentidos, relações de força e antecipação - constituem as formações imaginárias que, para Pêcheux (1997, p. 82) “designam o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles fazem do seu próprio lugar e do lugar do outro”.

Para fechar esse percurso, vale a pensar num modo de os sujeitos da linguagem serem introduzidos no processo de interpretação, que seus gestos de leitura e escrita possam se movimentar dentro desse espaço e não estejam limitados ao campo da repetição ou que sejam apenas bons “copistas” ou ainda que produzam aquilo que “se espera deles” no padrão formal. Atividades que lhes permitam se inscrever num espaço interpretativo que lhes dê acesso a outros espaços, ao interdiscurso e construa sentidos a partir das formações discursivas com as quais ele se identifica, ocupando a posição sujeito.

### 1.3 **Formação discursiva**

Um dos temas mais instigantes desenvolvidos no interior da Análise do Discurso de linha francesa é, sem dúvida, a questão da formação discursiva, visto que este conceito está diretamente relacionado com a problemática do Sujeito, em seu duplo aspecto de constituição: linguístico e sócio-histórico.

Nos primeiros momentos de sua teoria, Pêcheux é influenciado pelas ideias de aparelhos ideológicos do estado e assujeitamento de Althusser que concebe o sujeito como um indivíduo interpelado pela ideologia, destacando que os sentidos dos termos mudam de acordo com a posição social de quem discursa.

Como já mencionado, o sujeito da Análise do Discurso não é visto como a origem do dizer, está estruturado com base na relação entre a linguagem, o inconsciente, a história e a ideologia. Pêcheux afirma que o sujeito é afetado por dois tipos de esquecimento: a primeira que o sujeito é aquele que se coloca como origem daquilo que diz e a segunda quando tem a ilusão de que tudo o que diz tem apenas um significado, que todos compreenderão da mesma maneira. Ambas colaboram para que o sujeito continue a produzir discursos.

Orlandi diz que “o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia para que se produza o dizer”, então é possível dizer que “a ideologia faz parte, ou melhor, é condição para a constituição do sujeito e do sentido” (ORLANDI, 2012, p. 46).

Ora, nessa perspectiva, o sujeito neste aporte teórico é resultado da Formação Discursiva e Ideológica, das condições de produção, ou melhor, o sujeito é constituído discursivamente. Um sujeito “histórico, social e descentrado. Descentrado porque ele é cindido pela ideologia e pelo inconsciente. Histórico porque não está alienado ao mundo que o cerca. Social, porque não é indivíduo, mas àquele apreendido num espaço coletivo” (ORLANDI, 2012, p. 45).

Orlandi argumenta que o conceito de formação discursiva da Análise do Discurso “é básico” e permite “compreender o processo de produção de sentidos, a relação com a ideologia e também dá ao analista a possibilidade de estabelecer regularidades no funcionamento do discurso”. Nessa linha, a formação discursiva é o lugar onde acontece a produção de sentido, já que ali é “definido” baseado em uma Formação Ideológica, aquilo que “pode e deve ser dito”. Segundo Pêcheux (1988, p. 162):

Chamaremos, então, de formação discursiva aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado de luta de classes, determina o que pode e deve ser dito [...] Toda formação discursiva dissimula, pela transparência do sentido que nela se constitui, sua dependência com respeito ao “todo complexo com o dominante” das formações discursivas intrincado no complexo de formações ideológicas.

Considerando essa concepção, apresenta-se de maneira clara a estreita relação de dependência entre as formações discursivas e as ideológicas, ou seja, o sentido construído dentro de uma determinada Formação Discursiva é resultante da significação advinda da Formação Ideológica, uma atrelada à outra.

Ainda sobre essa questão, a autora enfatiza dois aspectos: o discurso se constitui em seu sentido, porque o que o sujeito diz se inscreve em uma formação discursiva e não outra para ter um sentido e não outro. As formações discursivas representam, no discurso, as formações ideológicas; é pela referência à formação discursiva que podemos compreender, no funcionamento discursivo, os diferentes sentidos. Palavras iguais podem significar diferentes porque se inscrevem em formações discursivas diferentes.

Em outras palavras, o sentido não está nas palavras por elas mesmas, mas nas formações discursivas das quais elas se originam, os sentidos estão ideologicamente determinados. E ainda, compreendemos os sentidos de um discurso, se conhecermos as condições de produção e as marcas ideológicas inscritas ali.

#### 1.4 Arquivo pedagógico

Muito me impacta a questão da produção textual na escola. Costumo pensar que para escrever é preciso ter o que dizer ou ter o que contar. Como ensinar ou fazer com que alguém “tenha o que dizer”, escrevendo? De que maneira “ensinar” a pensar em como colocar no papel as suas experiências ou as suas histórias?

Indursky (2019) pensou sobre essa questão. E nos trouxe a noção de arquivo pedagógico. Ela diz:

Assim sendo, entendo que todo sujeito, diante de uma folha de papel em branco, ao ser instado a exercer a função discursiva da escrita, necessita ter uma história de leituras, seja para saber introduzir um "*Era uma vez...*", que dará um *efeito de início* ao seu texto, seja para saber colocar um "*... e eles casaram e viveram felizes para sempre*", que concluirá seu texto. Mas, sobretudo, precisa ter clareza que, entre este "era uma vez" e o "casaram e viveram felizes para sempre", terá de lançar mão de toda uma "carpintaria" linguístico-discursiva para tramar diferentes fios discursivos e, desse modo, urdir uma história capaz de produzir um *efeito-texto*. (INDURSKY, 2019, p. 99).

A proposta da autora em construir o arquivo pedagógico<sup>11</sup> é, justamente, que ele seja um arcabouço para a constituição da autoria. De outro modo, o produtor do texto fará recortes

---

<sup>11</sup> Indursky (2019) define o arquivo pedagógico como uma coletânea de textos ou outras materialidades discursivas, a partir das quais um professor pode desenvolver suas atividades. Ela pode ser composta de produções de outros autores e também dos próprios alunos. Esses arquivos funcionariam como uma espécie de intertextualidade, como um “simulacro” de redes de memória. (INDURSKY, 2019, p. 107), em que os saberes

discursivos de outros textos para transformá-los em seu próprio texto, imprimindo na superfície, aparentemente lisa, a ilusão na origem do dizer que ele mobilizou de forma inconsciente. “Pelo que precede, vê-se que um texto é uma superfície linguística tecida de discurso” (INDURSKY, 2001, p. 7).

O que Indursky (2001) propõe, na verdade, diz respeito à prática discursiva da leitura e à produção de textos. É a reunião de uma coletânea de textos sobre um determinado tema, literários ou não, que funcionam como uma “representação/simulação do interdiscurso e da memória discursiva”.

Considero tais arquivos como *representação/simulação do interdiscurso e da memória discursiva*. Sabemos que, de fato, não é possível representar nem o interdiscurso nem a memória discursiva, que existem na verticalidade. Por essa razão, justaponho à *representação* a noção de *simulação*. Através desse *simulacro de representação*, esses espaços discursivos, intangíveis por si mesmos, podem ser percebidos/compreendidos, já que esses arquivos gozam de algumas propriedades semelhantes às da *memória discursiva* e do *interdiscurso*. Tal como a *memória discursiva*, eles são da ordem da incompletude, são lacunares, pois é impossível neles reunir todos os textos já produzidos sobre determinado tema. Por conseguinte, podem, a qualquer momento, receber mais textos, mas sempre guardarão a marca da lacunaridade. E, tal como o *interdiscurso*, em seu interior sentidos antagônicos devem encontrar espaço, pois não são organizados de acordo com sua filiação ideológica (INDURSKY, 2001, p. 7).

Dessa forma, o aluno terá acesso a uma série de textos sobre o mesmo assunto que poderão apontar para diferentes posicionamentos. Esse procedimento, segundo Indursky (2011a), poderá auxiliá-lo a construir o seu repositório de leituras e convidá-lo a se apropriar de enunciados que estarão disponíveis e, assim, a partir deles, possam construir os seus próprios textos.

Com os arquivos pedagógicos criados pelo professor, o sujeito-aluno terá a oportunidade de mergulhar numa coletânea de textos que lhe proporcionarão diferentes leituras que aportam diversificados posicionamentos sobre um único e determinado tema. Essa atividade vai conduzir o aluno à construção de sua história de leituras e habilitá-lo a se apropriar de enunciados postos a sua disposição para produzir, a partir deles, seus próprios textos. (INDURSKY, 2019, p. 106).

Pêcheux (1994) já havia problematizado a questão do arquivo quando falou da divisão do trabalho de leitura de arquivo em que uns estão autorizados a ler e a interpretar – nesse caso o professor –, e a outros cabe repetir a leitura dos autorizados – os alunos.

---

sobre um determinado tema poderiam estar organizados e aos quais os alunos poderiam recorrer na produção de novos textos.

Ora, assumir a postura de um discurso pedagógico não–autoritário é se retirar dessa posição de sujeito leitor privilegiado para expor a si mesmo e aos alunos à opacidade do texto. Isto é, favorecer uma “leitura analítica e interpretativa do arquivo”, conforme propõe Indursky (2019, p. 109). Uma leitura assim proposta só pode ser motivada por práticas não–autoritárias, já que convoca o sujeito–aluno a produzir sentidos sem a expectativa daquilo que o professor “espera” que ele leia.

Vale dizer que ao não controlar a leitura dos estudantes, não estará o professor isento de um possível direcionamento já indicado na seleção dos textos para compor seu arquivo pedagógico. Ao escolher o texto X e não o texto Y ele já estará exercendo a interpretação conforme sua constituição ideológica. No entanto, consciente da possibilidade de fechamento dos sentidos, selecionará textos os mais diversos possíveis e que ainda apresentem posições ideológicas antagônicas.

Dessa forma, ao construir o arquivo pedagógico e elaborar os subprocessos (INDURSKY, 2019, p. 112), ou seja, as atividades que progressivamente conduzirão o aluno à leitura interpretativa ou polissêmica e, conseqüentemente, à tomada de posição–autor, configurarão um processo contínuo de construção da autoria pelo sujeito–aluno conduzido pela prática docente, o estudante poderá, então, se envolver nas atividades de modo a se identificar ou não com as leituras feitas em aula.

## 2 AUTORIA E SUJEITO

Em Análise do Discurso o autor não é aquele que escreve o texto, mas o que agrupa o discurso, dando unidade e origem às suas significações. Autoria é uma função discursivo-enunciativa e exercer a função de autor requer do sujeito assumir responsabilidade pelo que enuncia, assumindo-se como produtor de linguagem. O discurso do sujeito-autor está sempre afetado pela exterioridade, ou seja, pela história, pela ideologia, pelas relações de poder e, portanto, assujeitado às diversas regras institucionais.

### 2.1 A categoria autor e autoria

Observa-se no âmbito escolar, desde os documentos oficiais que regem o sistema educacional no Brasil - tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), oriundos do Ministério da Educação (MEC) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) assumem a concepção enunciativo-discursiva de linguagem para prescrever as competências e as habilidades que devem ser trabalhadas na disciplina de Língua Portuguesa.

No entanto, pelo menos sob o ponto de vista institucional, é possível reconhecer a necessidade de se estabelecer uma relação entre a Análise do Discurso e o ensino de língua portuguesa, observamos também que o trabalho com a linguagem, particularmente com a modalidade escrita, é inerente à atividade do professor, tanto na Educação Básica como no Ensino Médio. Dessa forma, o professor de qualquer área de conhecimento, que atue em qualquer ano de escolaridade dos Ensinos Fundamental e Médio, deve trabalhar com um currículo que é atravessado pela linguagem, pelo trabalho com a língua materna e, conseqüentemente, pelo trabalho com a escrita.

Todo discurso é uma construção social e só pode ser analisada se considerarmos seu contexto histórico-social e suas condições de produção, isto é, o discurso é histórico, unidade e descontinuidade na própria história (FOUCAULT, 2007). O sujeito é observado na produção de sentidos, no social, pois não está deslocado do mundo. Ele pertence a um tempo, a um lugar,

a um espaço determinado, representando, portanto, uma determinada classe, e, em seu discurso, estão implicados interesses e a ideologia de um determinado grupo social.

Diante disso, uma questão importante se apresenta: se há resistência do aluno em escrever burocraticamente sobre temas propostos de maneira desarticulada de práticas de leitura e sobre temas que tenham sido previamente debatidos em que o estudante pudesse se identificar ou se desidentificar com esses textos lidos, eu pergunto: como trabalhar a escrita? Sendo um instrumento de poder, como proporcionar a ele um trabalho significativo com a língua materna numa cultura letrada como a nossa, cujas práticas sociais baseiam-se, essencialmente, na escrita? Como convocá-lo a se mobilizar e a interpretar os sentidos que circulam ao seu redor? E, por fim, como possibilitar que ele ocupe uma posição discursiva?

Em *Linguagem, escrita e poder*, Maurizio Gnerre (1998, p. 22) vai dizer que “a começar do nível mais elementar de relação com o poder, a linguagem constitui o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao Poder”, o autor destaca, assim, que, a partir do momento em que existem grupos detentores de saberes não partilhados por outros, os integrantes de um grupo marginalizado podem não ter acesso a informações importantes para que atuem na sociedade, exercendo o direito à cidadania.

Orlandi (1988) apud Silva (2009) traz uma reflexão sobre a seguinte questão: tomar o sujeito como capaz de criatividade na linguagem é inferir a não existência de determinação no sujeito. Trabalhando com o sujeito histórico e, portanto, determinado, ela propõe os processos de paráfrase e polissemia, enquanto constitutivos do fazer dizer, o que desloca a possibilidade de se pensar em originalidade ou mesmo em novidade dos sentidos. Não se trata, assim, de pensar sobre sentidos novos ou velhos, porém de trazer a Diferença como lugar de possibilidade do movimento dos sentidos.

Partindo dessa compreensão, Orlandi propõe uma distinção entre Produtividade e Criatividade. O primeiro processo, para ela,

[...] reconduz todo dizer ao mesmo espaço significante, embora na variedade dessa produção. Já a criatividade é ruptura no processo dominante de produção dos sentidos, apontando para outras posições do sujeito. Estes dois processos andam tão juntos que é impossível separá-los. (ORLANDI, 1988, p. 18 apud SILVA, 2009, p. 153-154).

Pensando com Orlandi, creio que, para o educando produzir textos caracterizados pela criatividade e pela autoria, é necessário que ele tenha o direito e a possibilidade de ocupar diferentes lugares de interpretação, de movimentar-se por eles e de constituir-se como intérprete. Segundo Orlandi:

O que é aprender? O que é ensinar? Para mim, ensinar é produzir condições para que o aluno, aprofundando sua posição-aluno, tenha voz para intervir no processo que o colocará futuramente na posição-professor. Para isso ele deverá se confrontar com a sua memória e trabalhá-la, a partir de e em confronto com os sentidos produzidos pela posição-professor. É assim que por seu lado o professor trabalha a sua mediação em relação à posição-aluno. O que deve ser evitado é justamente o que eu chamaria de “pretensa” intercambialidade entre aluno e professor, ou seja, o aluno não deve falar da posição-professor e o professor não pode pretender poder fazê-lo da posição do aluno. Limite imposto pelo jogo da alteridade: não se pode falar do lugar do outro. (ORLANDI, 1988, p. 17 apud SILVA, 2009, p. 153-154).

Isso posto, penso que propor reformulações como essas na prática pedagógica com os textos implica repensarmos o que há muito vem fazendo parte do imaginário escolar que constitui os conceitos de escrita e leitura e se reproduzem nas salas de aula, dificultando, e até mesmo inviabilizando, ao aluno a possibilidade de ser sujeito da sua escrita e da sua leitura.

O trabalho pedagógico com a leitura e a escrita, tal como é desenvolvido no sistema atual de ensino, não oferece condições para que o estudante ocupe a posição de intérprete historicizado (ORLANDI, 2015) - uso esse termo aqui em oposição a uma concepção de intérprete que se fundamenta em uma noção de leitura literal e dirigida. Ou seja, interpretação como sinônimo de leitura historicizada de um texto significa que o leitor levará em conta as condições de produção desse texto, não somente no seu sentido estrito (quem escreveu; quando; sobre o que escreveu etc.), como também no sentido amplo, ou sócio-histórico (quais as filiações históricas do texto; em que formação discursiva esse texto está inscrito; que aspectos materiais da língua estão indicando um modo ou outro de funcionamento discursivo, e um consequente direcionamento dos sentidos para alguns lugares).

Na teoria discursiva, a escrita é abordada através da categoria de autor. Segundo a definição trazida de Foucault (1992, p. 53): “O autor é igualmente o princípio de uma certa unidade de escrita [...] O autor é ainda aquilo que permite ultrapassar as contradições que podem manifestar-se numa série de textos”. É um princípio de fechamento do discurso, portanto. As considerações sobre autor feitas por Foucault colocaram por terra nossas antigas e ingênuas “certezas” sobre a questão, mostrando que se trata de um problema complexo, que estabelece relações com o discurso, com o papel do sujeito e com os mecanismos de poder que permeiam o direito de deter e de se apropriar da palavra.

Foucault diz que se trata de não considerar o indivíduo inserido em determinado contexto histórico, mas como uma das funções enunciativas que este sujeito assume enquanto produtor de linguagem. É o que ele chamou de princípio da autoria. É necessário, segundo Foucault, desnaturalizar o autor como uma entidade dada ou natural; para a produção da autoria no interior de regulações e ordens do discurso. Assim é que, no capítulo dois da Arqueologia

do Saber, *As Regularidades Discursivas*, Foucault (2012) propõe uma discussão que exige um “trabalho negativo” sobre noções que obedecem ao tema da “continuidade” – a tradição, a obra, o livro. Com essa negação, ele questiona as possibilidades de se circunscrever uma obra e pergunta:

[...] o nome de um autor denota da mesma maneira um texto que ele próprio publicou com seu nome, um texto que apresentou sob pseudônimo, um outro que será descoberto após a sua morte, em rascunho, um outro ainda que não passa de anotações, uma cadernete de notas, um “papel”? (FOUCAULT, 2012, p. 28-29).

É justamente na questão da obra, enquanto totalidade de produção de um sujeito que existe como uma denotação, que a pergunta “O que é um autor?” se desenha. A assunção da autoria é uma expressão única e individual que deve ser preservada, é função de expressão de que uma obra sempre resulta. Diante de uma sociedade cuja necessidade de afirmação do ser humano torna-se cada vez mais importante, tanto no âmbito pessoal, profissional ou intelectual, é que as questões que dizem respeito à autoria surgem como uma reflexão importante, segundo Foucault: “O autor é aquilo que dá inquietante linguagem de ficção suas unidades ponto seus nós de coerência, sua inserção no real” (FOUCAULT, 1996, p. 28).

Como as formulações discursivas são o centro da comunicação, o autor materializa a linguagem, dando-lhe concretude, tirando-lhe do campo do pensamento e vem com ela para o universo palpável. Vale dizer, no entanto, que autor não implica originalidade ou unicidade, apesar do mascaramento do sujeito e da sua ilusão discursiva, uma vez que o discurso é resultado de outros tantos já ditos em outros contextos, por outros atores. “Sonho lírico de um discurso que renasce em cada um de seus pontos, absolutamente novo e inocente, e que reaparece sem cessar, em todo frescor, a partir das coisas, dos sentimentos ou dos pensamentos” (FOUCAULT, 1996, p. 23).

Orlandi (2008) traz a explicação da diferença do conceito de autor na *Análise do Discurso pêcheutiana*,

Se a noção de sujeito recobre não uma forma de subjetividade, mas um lugar, uma posição discursiva (marcada pela sua descontinuidade nas dissensões múltiplas do texto) a noção de autor é já uma função da noção de sujeito, responsável pela organização do sentido e pela unidade do texto, produzindo o efeito de continuidade do sujeito. A partir daí a diferença de Foucault, que guarda a noção de autor para situações enunciativas especiais (em que o texto original, “de autor”, se opõe ao comentário) procuramos estender a noção de autoria para o uso corrente, enquanto função enunciativa do sujeito, distinta de enunciador e de locutor. (ORLANDI, 2008, p. 68).

Assim como o sujeito discursivo não é o indivíduo de carne e osso, o conceito de autor na Análise do Discurso também não se confunde com o ser empírico que escreve o texto, é mais uma função do sujeito-autor e é essencial para estudar o texto como uma materialidade discursiva. O discurso é uma dispersão de sentidos, e, para escrever um texto, é preciso que haja uma organização dessa dispersão a fim de produzir um efeito de unidade, eis aí a função da autoria, que seleciona os discursos e o modo como serão textualizados com base na memória discursiva e no modo como se posiciona com relação ao tema a ser abordado.

Historicamente a preocupação em atribuir um autor à obra foi se modificando, conforme a época e os tipos de discurso. Segundo Foucault (1996), essa atribuição é uma regra, porém nem sempre desempenha o mesmo papel, ele diz: “O autor é aquele que dá à inquietante linguagem da ficção suas unidades, seus nós de coerência, sua inserção no real” (FOUCAULT, 1996, p. 28).

A temática autoria, sujeito e Análise do Discurso propostas por Orlandi (1996), toma como ponto de partida o que foi proposto por Foucault (1992) e considera que qualquer texto tem um autor ou uma função-autor, desde que exista um eu que assuma a responsabilidade pelo que foi dito. Consoante com essa perspectiva, a autoria é um princípio de textualidade, já que mesmo que um texto não possua um autor específico, será atribuída uma autoria por meio da função-autor. Esse pressuposto está perfeitamente de acordo e coerente com uma teoria de ideologização do discurso, tal como foi proposta por Pêcheux com a tese do assujeitamento do sujeito. Esse sujeito, apesar de se identificar com uma função-autor e não constituir a fonte ou a origem do dizer, funciona como um princípio de textualização e está identificado com a ideia de um sujeito-posição.

Para Orlandi (2007c), o sujeito só se faz autor quando historiciza o dizer de modo interpretável, inscrevendo-o no repetível histórico, enquanto memória constitutiva. O que quer dizer inscrevê-lo em uma memória do dizer, produzindo interpretação. No entanto, no contexto de muitas escolas, observa-se que o tipo de repetição mais praticada é a formal. O aluno que consegue se destacar nessa repetição é considerado aprovado para seguir os estudos. Ainda para a autora, a repetição que deve ser praticada na escola é a histórica, uma vez que leva o aluno a se colocar na origem do dizer, assumindo a posição de autor do seu texto. É, então, na repetição histórica que o sujeito se constitui como autor de seu próprio texto e faz a língua significar, quando remete ao interdiscurso.

Compreender a noção de autoria, neste aporte teórico, é considerar relevante a noção de sujeito, enquanto posição. De fato, o que interessa a essa teoria discursiva não é o indivíduo empírico, mas o lugar que o sujeito discursivo fala no texto. Ao tratar disso, Orlandi (2009, p.

49) diz que “[...] o sujeito discursivo é pensado como ‘posição’ entre outras. Não é uma forma de subjetividade, mas um *lugar* que ocupa para ser sujeito do que diz”.

Sobre a autoria, vale destacar ainda que, na análise discursiva, a função-autor é concebida como uma função discursiva do sujeito. Para Orlandi (2008, p. 65), “a função-autor constrói uma relação organizada – em termos de discurso – produzindo um efeito imaginário de unidade (com começo, meio, progressão, não contradição e fim).” Não se pode falar em autoria sem que se mencione a teoria de Foucault. Na sua concepção, “o autor, não entendido, é claro, como o indivíduo falante que pronunciou ou escreveu um texto, mas o autor como princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações, como foco de sua coerência” (FOUCAULT, 1996, p. 26).

Para ele, nem todo sujeito é um autor, nem todo indivíduo que pronuncia ou escreve um texto assume essa função, já que há discursos sem autoria como conversas, receitas técnicas que são transmitidas no anonimato, assim como decretos ou contratos e até uma carta particular, que precisam de quem os assinem, mas não de um autor.

É normal, na escola, ouvir que os problemas identificados nas produções escritas dos alunos estejam ligados à repetição de sentidos dentro e fora dos parágrafos, que o problema é que o aluno não escreve um texto com coesão. Porém, o que ocorre é que o professor se refere à escrita do aluno conforme estereótipos, como os que ele propõe. Dito de outra forma, o que acontece, na realidade, é que o aluno reproduz o já-dito. O que em Análise do Discurso chama-se paráfrase. Ou seja, na teoria do discurso, essa repetição é entendida como estrutura e acontecimento e não como um instrumento de comunicação. Fatores novos, sentidos múltiplos podem, sim, aparecer no discurso do aluno e, inclusive, serem identificados tanto na produção escrita como na produção oral.

Gallo (1994), em sua tese de doutorado, apresenta uma reflexão que diz respeito ao que acontece no espaço escolar em relação à autoria. Ela aponta que em função de a escola ser marcada pelo funcionamento do discurso pedagógico (caracterizado pela circularidade), os alunos não têm acesso ao processo que ela denomina de "textualização". Ela diz:

Por estarmos convencidos de que tomar o "TEXTO" enquanto objeto é sempre enganoso, nós insistiremos em considerá-lo um efeito da TEXTUALIZAÇÃO. Nesta concepção, não há "TEXTO" enquanto um objeto que tenha uma existência independente da prática de sua produção (ou de sua reprodução). Na verdade, é a prática de TEXTUALIZAÇÃO que produz o TEXTO. Essa prática pode ser remobilizada indefinidas vezes em que o TEXTO será reproduzido em novas leituras. O TEXTO é definido, então, pela sua inscrição, pela sua escritura. (GALLO, 1994, p. 85).

Historicamente a escrita é marcada como uma forma de reconhecimento do sujeito para si mesmo ou para o outro. Para os gregos, a função da escrita ocupava o limite da reflexão junto a um processo de constituição de verdades sobre o mundo. Aliás, por que não dizer que ela ainda ocupa esse mesmo lugar? O lugar onde habitam as verdades, o concreto, os fatos. Para escrever um bom texto é preciso que ele se apresente como um objeto acabado, organizado e fechado, que apresente uma ideia clara e coerente ou que apresente uma narrativa com início, meio e fim. No entanto, não se considera ou se cobra que o sujeito-autor se exponha, que demonstre sentimentos, sensações sobre si mesmo ou sobre o mundo em que vive. Melhor dizendo, não há considerações quanto a subjetividade, ou seja, ele é apenas um produto.

Aí está o medo dos alunos: enfrentar a folha em branco. Talvez aqui também resida a questão do texto como exposição, como expectativa de um resultado, medo da censura. Afinal, diante do papel em branco, quem não se sente angustiado? Embora, muitas vezes, eles se sintam mais à vontade em falar, percebo que a sensação, diante do papel em branco, é a de “não sou capaz”, de resistência mesmo. Muitos alegam falta de criatividade, outros apresentam medo do “erro”. É comum, na escola, os professores se encontrarem diante dessa situação, para muitos alunos significa insucesso nas atividades escolares, fere a autoestima, gera insegurança e sentimento de incapacidade. A prática discursiva da escrita é um grande desafio para estudantes e professores.

Orlandi (1993a), refletindo sobre a relação da autoria com o interdiscurso, estabelece uma distinção entre o funcionamento de uma repetição empírica, uma repetição formal e uma repetição histórica. O primeiro consiste num exercício mnemônico e, portanto, não historicizador: o sujeito está no interpretado; o segundo consiste na técnica da reprodução de frases, produzindo apenas um exercício gramatical que não permite a historicização: o sujeito é significado sem que as palavras lhe façam sentido; o terceiro é um funcionamento que permite a inserção do sujeito no interdiscurso: o dizer se inscreve no repetível enquanto memória constitutiva. Ou seja, o sentido sob o efeito do sempre -já - lá (repetível) é posto em funcionamento pelo sujeito, já que este se enreda numa rede de filiações que permite à língua e ao sujeito significarem.

De acordo com Lagazzi-Rodrigues (2017), pensar o estudo da autoria é pensar o texto como um espaço de possibilidades relacionais, é ver a escrita como um processo que envolve a sociedade, e não o autor como uma figura constituída de inspiração, como se ele tivesse sido “iluminado”. Lagazzi-Rodrigues (2017) ensina também que a forma do dizer, o significante, é a base de produção dos sentidos, em diferentes condições. Desse modo, a inspiração deve ser entendida como um processo relacional entre significantes, e entre significantes e significados,

na história. A autoria se produz, portanto, no trabalho com o significante - significante compreendido como materialidade discursiva- delimitando textos, desde que se leve em conta a importância das condições de produção.

Na condição de autor de um texto, o aluno deve posicionar-se de diferentes maneiras sobre o tema abordado, trabalhando com a clareza e a não contradição. “Assumir a autoria colocando-se na origem de seu dizer é fazer do dizer algo imaginariamente seu, com começo, meio e fim, que seja considerado original e relevante, que tenha clareza e unidade. E dessa maneira responsabilizar-se pelo que foi dito e pelo que foi silenciado”. (LAGAZZI-RODRIGUES, 2017, p. 93).

Se, ao praticar a função-autor, o sujeito produz clareza, progressão textual e coerência em seus dizeres, ou melhor, consistência e não contradição em seu posicionamento ideológico, ele estará, então, desenvolvendo a autoria. Nesse sentido, todo texto possuiria uma função-autor, entretanto nem todo enunciador se coloca em uma posição-autor, ou, pelo menos, em uma posição que produza o efeito de originalidade e autenticidade. Nesse caso, é a posição do “sujeito-enunciador”, conforme designou Orlandi (2005), isto é, quando o sujeito apenas enuncia o já dito ou repete os dizeres de outros já ditos, não produzindo o efeito do novo.

Dito de outro modo, a autoria é um princípio relevante quando se fala em prática de produção textual na escola. Ora, se a autoria se origina da função-autor que dá unidade ao texto, então os alunos, ao escreverem, precisam se colocar na posição de autores desses textos, dando-lhes sentido. O que se produz a partir do diálogo estabelecido entre textos e discursos é autoria. Logo, o objetivo de trabalhar com a noção de autoria na escola é justamente fazer com que os alunos, ao produzirem seus textos, assumam a responsabilidade conferida ao autor, no sentido de dar ao texto o acabamento necessário, embora ilusório.

Como observa Lagazzi-Rodrigues (2017), a assunção da autoria está no processo da textualidade, em outras palavras, é no momento da produção do texto que o autor se constitui. Nesse sentido, é responsabilidade do professor buscar caminhos que transformem esse estímulo em uma “atitude” autoral que, de fato, possa acontecer em sala de aula.

Nessa perspectiva, pesquisar autoria na escola significa pensar na sua relação com o texto e com a produção textual; com o discurso e com o sujeito; com os processos de leitura e escritura, e, a partir dessas relações, sem reduzi-las, falar em sujeito interpelado pela ideologia e pelo inconsciente, como materialização de discursos e gestos de interpretação.

E ao citar de gesto de interpretação, é necessário falar de intervenção do sujeito no mundo como uma prática discursiva. Por isso, é preciso distinguir interpretação (atribuição de sentido) de compreensão (entender como um objeto simbólico produz sentido): “O gesto da

interpretação se dá porque o espaço simbólico é marcado pela incompletude, pela relação com o silêncio. A interpretação é o vestígio do possível. É o lugar próprio da ideologia e é ‘materializada’ pela história” (ORLANDI, 1987, p. 18).

Em outros termos, o político está sempre no gesto de interpretação, uma vez que política aponta para uma direção, acontece em algum momento da história e em algum lugar da sociedade. Indursky nos traz que:

Interpretar implica reconhecer a opacidade da linguagem e trabalhar com ela. Interpretar implica igualmente tomada de posição por parte do sujeito leitor frente ao texto, a qual não é obrigatoriamente uma reprodução da posição assumida pelo autor do texto que está sendo lido. Ou seja, interpretar implica a realização de uma leitura que não seja exclusivamente parafrástica. Ao interpretar, o sujeito-leitor pode recuar, questionar, resistir, duvidar da posição defendida no texto. E o faz a partir de seu lugar social, que é ideológico, e que não coincide obrigatoriamente com o lugar social do sujeito-autor. (INDURSKY, 2020, p. 2).

A autora explica que a prática de uma leitura reflexiva que seja capaz de inscrever o sujeito como sujeito-leitor deva considerar três aspectos: o aluno não passa de leitor-reprodutor a sujeito-leitor de uma hora para outra; ler se aprende lendo; há diferentes graus de leitura que conduzem da leitura parafrástica à leitura crítica e polissêmica. Há que se distinguir a leitura que o professor idealiza da leitura que é possível para os alunos e Indursky, em entrevista, ainda complementa que:

É essa leitura possível que serve de guia ao professor em sua prática docente na preparação das atividades de leitura que possibilitem ao sujeito-aluno exercitar-se na prática da leitura e avançar em direção a tornar-se um sujeito-leitor. Ou seja: ninguém ensina ninguém a ler, é verdade, mas professores bem formados dispõem dos instrumentos teóricos necessários para produzir práticas em sala de aula que propiciem ao aluno crescer em sua prática leitora e tornar-se um leitor reflexivo. (INDURSKY, 2020, p. 2).

a escola, é possível mobilizar um dispositivo que pense um conjunto de práticas envolvidas na Análise do Discurso capazes de inscrever o sujeito-aluno, o sujeito da linguagem, em práticas de leitura e escrita como processos de identificação, nas palavras das autoras Payer e Celada (2016, p. 8):

Pesquisar os processos de subjetivação através da materialidade linguístico-discursiva, imersos em relações de forças institucionais e de memória, e em acontecimentos sócio-históricos e políticos, incluindo-se o campo educacional. Têm-se em vista compreender os processos de identificação que se configuram na história e nas sociedades contemporâneas, seja quanto ao lugar social e ao estatuto de sujeitos ali constituídos, seja quanto à inscrição destes no simbólico pela materialidade da linguagem e por sua relação com a(s) língua(s).

A sala de aula é um espaço em que sujeitos, em diferentes processos de subjetivação, se encontram e se relacionam, vários saberes circulam, práticas sociais podem ser reforçadas e/ou desconstruídas. Uma pesquisa cujo ponto inicial seja a sala de aula, deve estar suscetível a múltiplas possibilidades, precisa ter um olhar crítico sobre as práticas que irá desenvolver ali. Vale trazer aqui a reflexão que Cassano traz acerca das práticas de leitura na escola:

A vista do exposto, caberiam aqui algumas observações. A primeira é a de que a Escola confunde as instâncias destinatário e leitor, criando uma outra equivocada, que se inscreve no imaginário escolar, a partir de modelos de leitura autorizados pela crítica e pelos manuais didáticos. A segunda consideração, por sua vez, diz respeito à impossibilidade de haver um autor onipotente, origem e controlador de seu dizer, e de um texto transparente, legível, detentor de sentido unívoco e evidente, o que nos leva a supor que os sentidos sejam nossos e óbvios. Segundo Orlandi (1988, p. 8-9), a legibilidade não está no texto em si, na dependência direta da escrita. Está na natureza da relação que alguém estabelece com o texto. Não sendo, pois, uma qualidade do texto, há que se pensar a legibilidade na relação com o outro, isto é, se um texto for considerado legível, é preciso pensar em para quem ele é legível. (CASSANO, 2003, p. 63).

O que, em outras palavras, significa dizer que o bom seria não realizar uma análise quantificadora do texto, conteudista apenas. Os sentidos não estão presos às palavras, uma vez que não há sentidos literais “porque não se considera este um mundo de essências; tampouco no sujeito, dado que não controla de modo absoluto as situações, o falar e o seu ouvinte” (CASSANO, 2003, p. 63). Na escola, é difícil ser crítico, é mais fácil estar no literal, assim o professor tem a ilusão de que o aluno entendeu, as cópias se “fantasiam” de paráfrases e o aluno escreveu e leu o que se esperava dele. “Compreender é desconstruir teoricamente”, por meio do conhecimento dos mecanismos pelos quais se coloca em pauta um determinado processo de significação (ORLANDI, 1987, p. 116). Cassano ainda nos lembra que

Ler, nesse caso, estaria no nível inteligível (o das leituras lineares) ou, no máximo, se o trecho copiado tivesse pelo menos alguma relação de nexos com o que se quereria dizer, no nível do interpretável (nível das evidências). Mas mesmo a instância desta última não nos parece suficiente. Reconheçamos ser preciso estar também, e principalmente, no nível do compreensível, algo que nós, nesse caso, infelizmente, ainda não conseguimos que esses alunos alcançassem. A Escola quando ensina a ler, muitas vezes, não propicia ao aluno condições para que se produza a compreensão, isto é, não se atinge o funcionamento da linguagem. (CASSANO, 2003, p. 75).

Dessa forma, a fim de que o gesto interpretativo aconteça, é preciso que o sujeito se represente no lugar de autor, que ele se sinta autorizado a *dizer* e que esse *dizer* seja *dizível*, por *dizível* subentende-se a inscrição numa espécie específica de repetível: a histórica, a qual se difere das mais praticadas na Escola: a formal e a empírica (ORLANDI, 1996, p. 70).

Para expandir esse debate, defendo que o aluno necessita de um espaço para pensar em sala de aula, colaborar e transformar, significar-se e dar significado, isso irá corroborar com a prática docente no sentido de que a produção de textos escritos e orais devam considerar o estudante capaz e pressupor que ele tem o que dizer ou não dizer. Em outras palavras, é preciso que na escola deixemos de fazer o “jogo da simulação dos saberes”, ou seja, como lembra Geraldi (1996, p. 46) “a escola, mais do que ensinar, selecionar e excluir seus alunos, poderá aprender a trabalhar numa política de inclusão. No caso da produção textual, não adianta trabalhar sob a orientação de um novo nome e manter a velha prática, a da reprodução”.

Apesar de saber que tudo depende de quem ensina e de como os alunos enxergam a leitura e a escrita, já que os efeitos de sentido representam também um reconhecimento sócio-histórico da linguagem, das suas relações de poder e das diversas posições do sujeito no texto, pretendo que esta pesquisa seja uma referência para que outros professores, que como eu, sentem essa angústia, possam ressignificar sua condição de professor e reflitam também sobre essa questão. Assim, poderão surgir novas discussões sobre este tema, que, provoquem nos docentes uma mudança na maneira de significar as suas aulas, comprovando que a língua não serve meramente à comunicação e que a fala não se destina unicamente à transmissão de informações. Como lembra Orlandi (1996), embora haja possibilidade de múltiplos sentidos, a linguagem é regulada, pois não se diz o que se quer em qualquer situação e de qualquer maneira. Entre a variação e a regra, existe a tensão, o imprevisível, o indeterminado, o ilegítimo.

Admitir a heterogeneidade possibilitará, ainda, que os professores entendam melhor a aprendizagem. Poderão perceber como seus alunos aprendem em diferentes momentos e de diferentes formas, que estabelecem relações diversas e que compreendem de diversas maneiras aquilo que, para o professor, seria passível de uma só compreensão. Isso, muito provavelmente, criará condições para que se questione o modelo de avaliação em vigor que classifica alunos a partir de padrões naturalizados pela ideologia da escola.

Logo, o aluno não desempenha uma função de sujeito dentro da prática escolar, porque está assujeitado às condições ideológicas da cultura predominante na escola. Nossa função é, assim, dentro dessa visão, permitir uma ruptura em busca de transformação. E isso é o mais imprescindível que pretendo aqui.

## 2.2 O sujeito

A palavra sujeito e o verbo sujeitar derivam “do Latim SUBJECTUS, particípio passado de SUBICERE, ‘colocar sob, abaixo de’, formado por SUB-, ‘sob’, mais a forma combinante de JACERE, ‘lançar, atirar’”.<sup>12</sup> No mesmo sentido a etimologia da palavra sujeito presente no Dicionário Houaiss: “Sujeito provém do latim clássico subjectus, a, um, “colocado debaixo, em posição inferior”. Designava o escravo, o submisso, o vassalo, o subjugado. Naturalmente, “sujeitar” tem a mesma origem. O significado de pessoa ou assunto sobre a qual se atua, data do século XVI. De outro modo, seria “estar submetido a”. Por todas essas explicações, podemos inferir que, como todo e qualquer sentido, o funcionamento dessa palavra é histórico, porque a linguagem também é.

O sujeito tem sido inquietação de muitos estudiosos da Análise do Discurso e conceituado de diversas maneiras ao longo do tempo pelas vias das Ciências Humanas. Algumas dessas definições envolvem a posição no interior do discurso, determinadas a partir de onde se fala.

Estudar as especificidades do conceito de sujeito para o campo da Análise do Discurso é imprescindível para garantir o quadro teórico do lugar de onde se fala. A ideia de sujeito começa com o renascimento do homem como centro do universo (século XV) - antropocentrismo - e prolonga-se até o século XX, em três diferentes modos: Humanismo (século XV), Positivismo (séculos XIX e XX) e Historicismo (final do século XIX). Ora, então, concluo que assujeitamento seja uma condição histórica.

Para Foucault, por exemplo, os sujeitos se formam a partir de três modos de subjetivação: pelos modos de investigação, pelas práticas classificatórias e pelos modos de transformação que nos são aplicados pelos outros e por nós mesmos. A problematização do sujeito sempre foi, sem dúvida, o principal alvo das teorias foucaultianas. Para ele, noção de sujeito é histórica, o que faz com que tenha diferentes usos em diferentes epistemes, o sujeito do discurso é historicamente determinado, não podendo, portanto, ser reduzido aos elementos de ordem gramatical.

Segundo Tfouni e Carreira (2007), um dos primeiros teóricos a trazer a questão do sujeito na linguagem é Benveniste, elas dizem:

---

<sup>12</sup> Disponível em: <<http://origemdapalavra.com.br/palavras/sujeito/>>. Acesso em: 21 maio 2022.

[...] vale lembrar que um dos primeiros linguistas, inclusive um dos mais citados, a fazer referência à subjetividade na linguagem, Émile Benveniste, abordou apenas a partir da enunciação: “A “subjetividade” de que tratamos aqui é a capacidade do locutor para se propor como “sujeito”. Define-se [...] como a unidade psíquica que transcende a totalidade das experiências vividas que reúne, e que assegura a permanência da consciência. [...] É “ego” que diz ego. Encontramos aí o fundamento da “subjetividade” que se determina pelo status linguístico da “pessoa”.” (Benveniste 1958:286, grifo nosso). Esse sujeito da enunciação, que se diz em um tempo e lugar, apenas aponta para o indivíduo falante, que permanece inacessível enquanto tal, figurando como um enigma intocado. (TFOUNI; CARREIRA, 2007, p. 41).

No processo de construção da Análise do Discurso materialista, esse conceito compreende o sujeito e a subjetividade como processos de subjetivação/assujeitamento, considera o sujeito como resultado da interpelação ideológica como via inconsciente. Isto é: ele é sujeito *da e na* linguagem, instituído *na e pela* história, marcado pela heterogeneidade que o constitui, ao contrário da noção de indivíduo praticada pela ciência (ALTHUSSER, 1980). O sujeito, ao submeter-se à língua e à história é, ao mesmo tempo, livre e interpelado em sujeito pela ideologia dominante. Tudo isso, para que ele produza seu discurso acreditando ser dono do que enuncia. Entretanto, também é possível crer na individualidade discursiva do ser humano. Não pelas marcas gramaticais (“eu”, “tu”) deixadas no discurso, como defendia Benveniste<sup>13</sup> – mas na sua interação viva com dizeres sociais. Há sempre um outro que atravessa o discurso, que o significa pelo dito, pelo não-dito ou pelo silêncio. Segundo Orlandi (2007b, p. 31), “o homem está ‘condenado’ a significar. Com ou sem palavras, diante do mundo, [...] ele está irremediavelmente constituído pela sua relação com o simbólico”.

E, por pensarem sujeito/assujeitamento, trago a ideia da subjetividade. Orlandi explica:

Não podemos reduzir, pois, a questão da subjetividade ao linguístico; fazemos entrar em conta também sua dimensão histórica e psicanalítica. Embora a subjetividade repouse na possibilidade de mecanismos linguísticos específicos, não se pode explicá-la estritamente por eles. (ORLANDI, 2009, p. 50).

A subjetividade é vista como uma característica ligada a um único indivíduo de acordo com a psicologia e, nos dicionários, ela se opõe à objetividade. Mas, para dar conta do sentido (pensado na conjunção da língua com a história), a subjetividade em Análise do Discurso resulta do acontecimento da linguagem no sujeito, como salientado por Mariani (2006), mas compreendendo-se acontecimento como o “ponto de encontro de uma atualidade e uma memória” (PÊCHEUX, 2008, p. 17). Em outras palavras: “se é sujeito pelo assujeitamento à

<sup>13</sup> Segundo Benveniste (1991, p. 286), “a enunciação é a atividade linguística daquele que fala no momento que fala. Então é possível identificar em cada enunciado realizado pistas ou marcas linguísticas, que evidenciem o sujeito, visto que embora se encontre disperso no enunciado, é possível de ser identificado”.

língua, na história” (ORLANDI, 2002, p. 66). Sobre esse ponto, a autora ainda explicita: “a subjetivação é uma questão de qualidade, de natureza: não se é mais ou menos sujeito, não se é pouco ou muito subjetivado” (ORLANDI, 2002, p. 66).

A noção de sujeito passa, então, pelos processos ideológicos que se relacionam aos processos subjetivos. Ferreira (2005) define muito bem a noção de sujeito na Análise do Discurso, ela diz:

A Análise do Discurso ao construir a categoria teórica do sujeito o faz, desde o início, pautando-se por uma singularidade que o torna muito peculiar. O sujeito do discurso não é apenas o sujeito ideológico marxista-althusseriano, nem apenas o sujeito freudolacaniano; tampouco, não é apropriado afirmar que esse sujeito seja uma mera adição entre essas partes. O que vai fazer a diferença desse sujeito é o papel de intervenção da linguagem, na perspectiva da materialidade linguística e histórica que a Análise do Discurso lhe atribui. (FERREIRA, 2005, p. 40).

A constituição do sujeito do discurso, interpelado ideologicamente e representado por uma forma-sujeito, determinada historicamente, é, conforme Orlandi (1988, p. 105), constituída pelas relações de uma formação social que conferiu ao sujeito uma autonomia no mesmo instante que lhe julga ser determinado pela exterioridade. Ora, pode-se dizer, então, que o sujeito tanto é determinado interna quanto externamente.

De acordo com Cassano (2003, p. 68), a individualização do sujeito, neste conjunto de relações de força, constitutivas de determinada formação social, converte-o em um sujeito passível de controle e completa: “Paradoxalmente o conduz a uma busca incessante por criatividade. Mas como ser original, criativo, se estamos condicionados pela historicidade do discurso, que se sustenta no repetível?” Da mesma forma, quem lê e quem escreve produz sentidos em determinadas condições sócio-históricas.

Orlandi (1988) diz que existem lugares de formulação e de compreensão. Sob a perspectiva da formulação existe um locutor que representa o *eu* e se apresenta no discurso, o que assina o texto e se responsabiliza por ele, mesmo que esteja oculto na impessoalidade; existe um enunciador que se constitui em um sujeito e que pode construir um texto a partir da assunção de diferentes perspectivas; um autor – um sujeito – que assume a posição de aglutinador dos discursos, ou seja, de unidade e origem e suas significações, “a função que o ‘eu’ assume enquanto produtor de linguagem, sendo uma dimensão determinada pela relação com a exterioridade, com o social” (ORLANDI, 1988, p. 104).

Ainda conforme a autora, a segunda perspectiva a da compreensão, dispomos de um alocutário que é o outro (tu) a quem o locutor (eu) se dirige; um destinatário, ou seja, um “outro” da perspectiva do enunciador, sobre quem faz projeções, ou melhor, “uma perspectiva de leitor

construída pelo enunciador, é o ‘leitor-ideal’ inscrito no texto, por antecipação” (ORLANDI, 1988, p. 104); um leitor que é aquele que se assume como tal na prática leitora, sendo afetado pela sua inscrição no social.

Amparada nos pressupostos da Análise da Discurso, mais especificamente no que reflete Orlandi (1988, p. 31), as palavras, os sentidos “que vêm pela história, que não pedem licença, que vêm pela memória, pelas filiações de sentidos constituídos em outros dizeres”, trazem muitas vozes, efeitos que alcançam esses sujeitos independente de suas vontades. Há um já-dito em outro lugar. Nas palavras de Orlandi (1988, p. 30) “Disso se deduz que há uma relação entre o já-dito e o que se está dizendo que é a que existe entre o interdiscurso e o intradiscurso ou, em outras palavras, entre a constituição do sentido e sua formulação.”

Para desenvolver a noção de constituição do discurso e formulação do enunciado, é importante desenvolver a noção de condição de produção: considerando os sujeitos, as situações e as memórias, cabe dizer que as condições de produção são o contexto imediato. Possível também expandir essa explicação, se levarmos em conta os contextos ideológicos e sócio-históricos de elaboração dos enunciados. A memória discursiva, ou seja, aquele conjunto de saberes e de dizeres que nos interpelaram e constituem os discursos, é a memória à qual nos referimos.

Aproximar a ideia de memória discursiva ao que seriam os interdiscursos como “aquilo que fala antes, em outro lugar, independente” (ORLANDI, 2012, p. 31), não seria um problema, portanto. Por essa razão, a fim de que seja possível um discurso em análise, é necessário desvendar as memórias discursivas - constituição dos discursos - bem como dominar a formulação dos enunciados em um determinado contexto, isto é, em suas condições de produção.

A constituição determina a formulação, pois só podemos dizer (formular) se nos colocamos na perspectiva do dizível (interdiscurso, memória). Todo dizer, na realidade, se encontra na confluência dos dois eixos: o da memória (constituição) e o da atualidade (formulação). E é desse jogo que tiram os sentidos (ORLANDI, 2012).

Subsidiada por essa reflexão de Orlandi de que o sujeito não tem controle sobre o modo pelo qual os sentidos se constituem nele, podemos trazer uma relação entre o já-dito e o que se está dizendo, a mesma presente em interdiscurso e intradiscurso, ou, ainda, entre a constituição do sentido e a sua formulação.

Courtine (1984) explicita essa diferença considerando a constituição - o que estamos chamando de interdiscurso - representada como um eixo vertical onde teríamos todos os dizeres já ditos - e esquecidos - em uma estratificação de enunciados que, em seu

conjunto, representa o dizível. E teríamos o eixo horizontal – o intradiscorso – que seria o eixo da formulação, isto é, aquilo que estamos dizendo naquele momento dado, em condições dadas. (ORLANDI, 2012, p. 30).

Isto é, o que determina a formulação é a sua relação com o interdiscorso, é a memória que torna possível o dizer para o sujeito num dado momento e representa o eixo de sua constituição, o interdiscorso. “Todo dizer, na realidade, se encontra na confluência dos dois eixos: o da memória (constituição) e o da atualidade (formulação). É desse jogo que tiram os sentidos” (ORLANDI, 2012, p. 31).

Toda e qualquer formulação é produzida por sujeitos, seres simbólicos, inscritos na história para significarem-se. Formular seria, então, o mesmo que dar corpo aos sentidos. Dessa maneira, o homem, que é um ser simbólico, ao constituir-se sujeito pela linguagem, inscreve-se na história para se significar. Assim, sujeito e sentido constituem-se ao mesmo tempo.

Trata-se, portanto, do que foi e é dito a respeito de um assunto qualquer, mas que, ao longo do uso já se esqueceu como foi dito, por quem e em que circunstância e que fica como um já dito sobre o qual os nossos sentidos se constroem. A constituição do discurso é a dimensão vertical, ou seja, o interdiscorso, a memória, o saber discursivo. A formulação é a dimensão do eixo horizontal, linearização do dizer. E a circulação se dá em certa conjuntura e segundo certas condições de produção e suportes.

### 3 METODOLOGIA

#### 3.1 Natureza da pesquisa

A sala de aula é um lugar de múltiplos sujeitos e sentidos, em diferentes processos de subjetivação que se encontram e se relacionam com vários saberes e práticas sociais. Diante dessas diversas possibilidades de produção de sentido, esta pesquisa será de natureza analítica e interpretativa. Por se tratar de uma abordagem não-positivista, à Análise do Discurso não interessa quantificar dados, “mas verificar como a repetição e/ou suas rupturas fazem discurso e, por esse perspectiva, de que se constituem e se significam” e aponta para o fato de que a Análise do Discurso não surge com objetivos voltados para o ensino, mas que “nada impede que um professor se aproprie do fazer teórico-metodológico desse campo de conhecimento e o conduza à sala de aula” (INDURSKY, 2011a, p. 330-331).

Considerando o quadro epistemológico definido por Pêcheux (1988), que trabalha na imbricação do materialismo histórico, da psicanálise e da linguística, a Análise do Discurso entende o texto como unidade linguística em que os discursos funcionam em determinadas condições de produção e de leitura. Partindo desse pressuposto, e, de acordo com Solange Mittmann (2005, p. 253), “a partir deste olhar, não fazemos uma descrição do texto, mas uma teorização sobre o discurso, ou seja, tomamos o texto como unidade linguística para análise do funcionamento do discurso e de suas condições históricas de produção/leitura”.

A Análise do Discurso assume que se deve pensar, segundo Orlandi (1987, p. 11), “um objeto ao mesmo tempo social e histórico, em que se confrontam sujeito e sistema, e esse objeto é o discurso”. Assim, sob esse ponto de vista, a Análise do Discurso trabalha com os processos e as condições de produção da linguagem, ou seja, leva em conta a exterioridade. Com esta pesquisa, busco compreender quais são os sentidos produzidos pelo aluno ao escrever o seu texto, interessando-me pela discursividade.

Para isso, buscarei pistas na organização linguística que possam me levar a interpretar sentidos, afinal, conforme ensina Orlandi (2005, p. 78) “não há língua que não ofereça lugar à interpretação. Ou seja, a interpretação é constitutiva da própria língua. E onde há interpretação está a relação da língua com a história para significar”. A autora continua:

Ao olhar os textos, o analista defronta-se com a necessidade de reconhecer, em sua materialidade discursiva, os indícios (vestígios, pistas) dos processos de significação aí inscritos. Ele parte desses indícios. No entanto, para praticar a Análise do Discurso – e não análise linguística ou análise do conteúdo – ele precisa ter em conta algumas distinções (ORLANDI, 2005, p. 90).

Nessa perspectiva, portanto, a interpretação não é tomada como simples gesto de decodificação, de apreensão do sentido, visto que não há como “captar” o(s) sentido(s), pois ele(s) não deriva(m) das palavras. Deste modo, destaco que, sob a perspectiva discursiva, nem a linguagem, nem os sentidos, nem os sujeitos são transparentes, uma vez que eles têm sua materialidade e se constituem em processos em que a língua, a história e a ideologia concorrem conjuntamente. Não existe, assim, univocidade entre um ou outro sentido, nem sentidos únicos. O que existe é a ideologia, ou melhor, os efeitos de evidência que ela produz.

### 3.2 Contexto da pesquisa

Esta pesquisa foi realizada numa escola pública, situada no município do Rio de Janeiro. Os alunos são moradores de comunidades, onde, infelizmente, ocorrem conflitos constantes de disputa pelo tráfico, de violência e de negligência por parte do poder público. Ruas e becos sem pavimentação, sujeitas às enchentes, entre outras necessidades.

De acordo com o Censo Escolar de 2019<sup>14</sup>, a escola possui 1096 alunos matriculados, todas no Ensino Fundamental 2 e 48 professores. Dispõe, ainda, de quadra polivalente, sala de leitura, teatro e refeitório. Os alunos utilizam a quadra como espaço de socialização na hora do recreio.

O estudo foi realizado com alunos/as do oitavo ano do Ensino Fundamental 2, no decorrer do ano de 2022, na disciplina de Língua Portuguesa, turma em que eu atuava como professora. Essa disciplina conta com cinco tempos semanais de aula que se cumprem às terças, quintas e sextas-feiras, no turno da manhã.

Os alunos mantêm uma relação cordial comigo, a grande maioria gosta das aulas e são bem receptivos quando proponho as atividades.

---

<sup>14</sup> Disponível em: <<https://qedu.org.br/municipio/3304557-rio-de-janeiro/busca>>. Acesso em: 22 maio 2022.

### 3.3 Elaboração das práticas propostas

Para realizar o trabalho que aqui se propôs, parti de um *corpus empírico*, constituído pela totalidade de textos produzidos e cheguei a um *corpus* discursivo, que é o objeto sobre o qual incidiram as análises: compreender quais são os sentidos mostrados pelo aluno ao produzir um texto sem a prévia determinação do tema, quais são e como se dão os indícios de autoria. O *corpus* empírico trabalhado e a questão na qual nos envolvemos aqui, exigiram a definição de alguns métodos de trabalho anteriores aos recortes das sequências discursivas, o que já faz parte de um gesto analítico.

Segundo Silva (2021), é relevante destacar que o gesto de análise não deve estar precedido do recorte das sequências discursivas, mas no gesto analítico cujo início está na construção e na organização do arquivo que compõe a pesquisa bem como na constituição do *corpus* discursivo, é isso o que realizamos aqui. Dessa forma, após o trabalho de leitura de nosso *corpus*, o gesto que aqui pretendemos empreender pode possibilitar a compreensão do funcionamento discursivo dos enunciados presentes nos textos dos alunos que produziu sentidos para efeito de análise. Por meio do gesto de análise e de construção do dispositivo de análise, foi possível a organização do *corpus* discursivo e, por conseguinte, chegar ao funcionamento da organização da língua, que produz efeitos quando tomados na ordem da língua. É por essa razão, para o funcionamento dessa ordem, que pretendemos compreender o seu funcionamento discursivo.

Pêcheux (2014 [1982], p. 66) afirma que é a “relação entre língua como sistema sintático intrinsecamente passível de jogo, e a discursividade como inscrição de efeitos linguísticos materiais na história, que constitui o nó central de um trabalho de leitura de arquivo”, ou seja, o trabalho com o arquivo consiste na prática de leitura que compreende a materialidade da língua na discursividade do arquivo. (SILVA, 2021, p. 52).

O *corpus* discursivo foi constituído a partir do arquivo da pesquisa que reuniu o material do arquivo pedagógico. Assim, constituímos arquivo a partir das materialidades dos alunos e, por meio dos objetivos da pesquisa, fizemos os recortes para análise do *corpus* discursivo. Explica Orlandi (1981, p. 14): “o recorte é uma unidade discursiva. Por unidade discursiva compreendemos fragmentos correlacionados [...] um recorte é um fragmento da situação discursiva”. A autora ainda esclarece que existe diferença entre recorte e segmento sendo este “simplesmente uma unidade ou da frase ou do sintagma, etc.” (ORLANDI, 1981, p. 14).

Silva (2021) ainda nos diz que passar do arquivo para o *corpus* discursivo de análise não é um movimento automático porque ambos os processos envolvem interpretação.

Importa destacar que interpretação é compreendida discursivamente como gestos, que Pêcheux (2014a [1969]) define como atos no nível do simbólico e, conforme aponta Henry (2014 [1984]), os acontecimentos clamam por sentidos, carecem de interpretação. Orlandi (1998 [1996]) acrescenta que não há sentido sem interpretação. (SILVA, 2021, p. 52).

O que significa dizer que o caminho é o da interpretação, uma vez que não é suficiente saber o que o texto diz, mas como diz, ou melhor, como funciona discursivamente. É por meio desse percurso que podemos compreender a regularidade e a dispersão dos processos significativos. Ainda trazendo Silva, vale lembrar que

Nesta passagem do arquivo para o *corpus* discursivo, devemos lembrar o que propõe Courtine (2014 [1981], p. 54). Para o autor, um *corpus* discursivo consiste em um conjunto de sequências discursivas que se estrutura de acordo com um planejamento definido em relação a um determinado estado das condições de produção do discurso. A constituição de um *corpus* discursivo, de acordo com Courtine, corresponde a uma operação que realiza hipóteses que são formuladas quando se definem os objetivos de pesquisa, através de um dispositivo de análise, de mobilizações teóricas específicas. (SILVA, 2021, p. 54).

Partindo desse pressuposto, os procedimentos metodológicos devem estar ajustados a gestos de interpretação a fim de que possam contribuir na passagem da superfície linguística para o objeto discursivo. Tais gestos devem, então, estar organizados de acordo com o dispositivo teórico, que, embora não implique a neutralidade do analista, desloca sua posição, “trabalhando a opacidade da linguagem, a sua não-evidência, e, com isso, relativizando (mediando) a relação do sujeito com a interpretação” (ORLANDI, 2004, p. 8).

Em outras palavras, as condições de produção do discurso, assim como um filtro, permitirão, segundo Silva (2021, p. 51) “a construção de um *corpus* discursivo homogêneo”. Nesta pesquisa, ele será composto pelos contos produzidos pelos alunos do oitavo ano, do Ensino Fundamental 2, de uma escola pública, que estão em torno de determinadas práticas discursivas de condições sócio-históricas.

A Análise do Discurso assume que se deve pensar um objeto ao mesmo tempo social e histórico, em que se confrontam sujeito e sistema, e esse objeto é o discurso. Assim, nessa perspectiva, trabalha com os processos e as condições de produção da linguagem, ou seja, leva em conta a exterioridade.

Após esse primeiro momento de análise e interpretação, fizemos uma visita com os alunos à biblioteca da escola. Lá, eles foram divididos em grupos. Cada grupo escolheu um conto diferente para ler; estiveram à disposição: contos indígenas, afro-brasileiros e lendas brasileiras<sup>15</sup>.

Num segundo momento, a turma foi novamente reunida em círculo. Cada grupo contou a história que leu, o que pode ser feito do jeito que o grupo escolheu: oralmente, por meio de desenho, filme, dramatização ou até mesmo pela leitura. Como esse exercício propôs a ver e a escutar, eu não me coloquei apenas como observadora, mas estive inserida naquele acontecimento sócio-educacional, ou seja, um evento escolar que reuniu a comunidade da sala de aula para refletir e compartilhar saberes, o que me deslocou dos meus próprios saberes e práticas, visto que fui também parte do processo.

Essas atividades envolveram a presença do texto literário. Dessa forma, considerei a contribuição de Jouve (2013), Petit (2009) e Larrosa (2002), a partir dos pressupostos teóricos de que a prática de leitura do texto literário pode ser um convite a uma experiência a ser vivenciada por meio da literatura. Nesse sentido, a experiência, como nos aponta Larrosa (2002, p. 21), “é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, o que acontece, o que toca”. Como bem destaca Mota (2020), é importante que a sala de aula dê atenção ao texto literário a fim de promover efeitos sobre a subjetividade, afetando o sujeito, levando-o a se apropriar de novos saberes.

Os textos selecionados para essa atividade de prática de leitura literária fazem parte da obra de Daniel Munduruku - *Vozes Ancestrais, Contos e lendas África*, de Yves Pinguilly, *Gosto de África: histórias de lá e daqui*, de Joel Rufino dos Santos, *Como Nasceram as Estrelas: doze lendas brasileiras*, de Clarice Lispector, entre outros. Essas leituras foram escolhidas porque poderão propiciar aos leitores e leitoras uma perspectiva da ancestralidade do povo brasileiro, tão importante para entender os discursos que se repetem hoje e ressoam em nossa sociedade. Como Conceição Evaristo diz:

As histórias são inventadas, mesmo as reais, quando são contadas. Entre o acontecimento e a narração do fato, há um espaço em profundidade, é ali que explode

---

<sup>15</sup> “Câmara Cascudo, no importante Dicionário do folclore brasileiro, de 1954, dedica várias colunas ao tema. O estudioso potiguar destaca as marcas do conto popular ligado ao campo intelectual e afetivo da oralidade, ou seja, pela variedade de modos como as histórias são transmitidas via palavra falada, a entonação, a mímica corporal, os processos de adaptação a diferentes épocas, lugares, a participação nem sempre discreta dos ouvintes no momento da narração, dado que as reações das pessoas frente a um contador também modificam o texto então compartilhado. Bem sabemos quanto o contador pode trocar detalhes, nomes, coisas, plantas, animais, figuras e figurantes de um conto, por esquecimento ou a fim de agradar a audiência, suprimir e acrescentar fatos, emendar episódios, produzindo novos textos a cada vez que enuncia um conto.” (O’SAGAE, 2021, n.p.).

a invenção [...]. [...] a literatura marcada por uma escrevivência pode con(fundir) a identidade [do] personagem narrador com a identidade do [autor]. Esta con(fusão) não me constrange. (EVARISTO, 2020, p. 11)

Parto do pressuposto de que os fios que tecem a nossa história passam por uma temática complexa que nos levam a rever a nossa própria vida e a nossa ancestralidade, ler essas histórias é aprender um pouco sobre nós mesmos e desconstruir alguns conceitos preestabelecidos sobre os povos indígenas, os povos africanos e suas culturas. E, portanto, compreender a importância de discutir a ancestralidade de modo a promover a aproximação do indivíduo com o seu passado, buscando entender o presente e melhorar o futuro. Em outras palavras, a leitura do texto literário permitirá também ver o outro como um sujeito em construção de si, do objeto e do mundo. Um dos conceitos que a BNCC nos traz, inclusive, é o de valorização da diversidade, o que se pode verificar nos seguintes trechos:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2017, p. 10).

E complementa:

Analisar obras significativas das literaturas brasileiras e de outros países e povos, em especial a portuguesa, a indígena, a africana e a latino-americana, com base em ferramentas da crítica literária (estrutura da composição, estilo, aspectos discursivos) ou outros critérios relacionados a diferentes matrizes culturais, considerando o contexto de produção (visões de mundo, diálogos com outros textos, inserções em movimentos estéticos e culturais etc.) e o modo como dialogam com o presente. (BRASIL, 2017, p. 516)

A escolha dos contos lidos sob a visão da ancestralidade, pretendeu provocar a possibilidade de uma leitura transformadora, que convidasse o sujeito a participar do processo, já que os alunos e as alunas iriam construir outros contos, participariam de debates e rodas de leitura, o que poderia motivar o seu protagonismo, como afirma Petit (2009, p. 100) “a leitura contribui assim para criar um pouco de ‘jogo’ no tabuleiro social, para que os jovens se tornem um pouco mais atores de suas vidas, um pouco mais donos de seus destinos e não somente objetos do discurso dos outros”.

A fim de analisar os efeitos de sentido presentes na relação “personagem indígena” e “personagem africano” em relação ao sujeito-aluno e o entorno constitutivo desse jovem, também fizemos leituras de notícias de jornal que envolviam esses “personagens” e que

promoviam uma visão diferenciada do indígena e do preto que não permitiam a relatividade na relação com eles. O indígena e o preto estão na história depositados no interdiscurso distorcido, a constituição de um estereótipo construído e sustentado ao longo do tempo. A reiteração dos sentidos histórico-sociais referenciados ao indígena e ao negro leva a Orlandi que ressalta:

Na Análise do Discurso distinguimos o que é criatividade do que é produtividade. A “criação” em sua dimensão técnica é produtividade, reiteração de processos já cristalizados. Regida pelo processo parafrástico, a produtividade mantém o homem num retorno constante ao mesmo espaço dizível: produz a variedade do mesmo. (ORLANDI, 1999, p. 37).

A terceira etapa foi, então, fundamental para a pesquisa. Os alunos foram convidados a reescreverem o conto que escolheram, dentre os que ouviram, viram ou leram. A proposta era que reescrevessem o conto sob outra perspectiva narrativa, diferente da original. Puderam reescrever sob o seu ponto de vista narrativo como observador, sob o ponto de vista de um personagem novo ou, até mesmo, puderam criar um novo mito.

O indígena, o negro e o universo fantástico caminham lado a lado a partir do devaneio do sujeito, que recria histórias desses personagens, representando-os em seu mundo de reinscrições daquilo que está presente na Formação Discursiva dominante. Pode-se resgatar, aqui, a função-autor, na qual o sujeito necessita reconfigurar essa multiplicidade de representações na organização “dessa dispersão num todo coerente, apresentando-se como autor, responsável pela unidade e coerência do que diz” (ORLANDI, 1999, p. 76)

Por último, a proposta foi a realização de uma roda de leitura, em que os alunos foram convidados a lerem os textos que produziram. Essa atividade propôs uma reflexão sobre as diferentes direções que tomaram as histórias depois de reescritas e como contribuíram ou não para desestabilizar sentidos e desconstruir discursos identificados com uma formação ideológica preconceituosa em relação à ancestralidade do povo brasileiro.

Suponho, então, que essas discussões sejam capazes de sensibilizar e impactar a rotina das aulas de língua portuguesa, que, muitas vezes, está imobilizada. Além disso, pretendo promover o modo de os sujeitos na escola se posicionarem como autores de seus textos com análises diferentes e em diferentes condições de produção. De acordo com Orlandi:

Paramos em sua materialidade discursiva para compreender como os sentidos – e os sujeitos – nele se constituem e a seus interlocutores, como efeitos de sentidos filiados a redes de significação. É a isso que nos referimos quando dizemos que na Análise Linguística e na Análise de Conteúdo se trabalha com produtos e na Análise do Discurso com os processos de constituição (dos sujeitos e dos sentidos). (ORLANDI, 2005, p. 90)

Conceber o sujeito disperso, atravessado pelo inconsciente e reconhecer os processos de identificação como espaços de produção dos sentidos, é uma das possibilidades de a escola repensar o seu papel enquanto espaço de construção de saberes, de convivência e de socialização, um espaço que ofereça um caminho que possibilite aos alunos exercerem a cidadania. Grigoletto e Fortes (2020) discutem o sentido de cidadania em documentos curriculares oficiais e afirmam:

Trazendo essa reflexão para a Análise do Discurso educacional, sentidos articulados à formação discursiva da “cidadania” circunscrevem os sentidos de “formação”/”processo formativo”, regulando os processos de subjetivação em jogo na instituição escolar por meio de designações como “formação cidadã do sujeito” ou “formação do sujeito como cidadão”. Nesse sentido, a formação discursiva que podemos denominar “escola para formar cidadãos” mobiliza noções de “cidadania”, moldando subjetividades “cidadãs”, que colocam em jogo diversas contradições. (GRIGOLETTO; FORTES, 2020, p. 48).

Deixar o *modus operandi* próprio de um sistema de ensino conservador, que estabelece relações de poder e garante entre professores e instituição a imposição dos discursos hierárquicos nas esferas de circulação.

É importante também considerar que não há uma leitura uniforme, completa, no entanto múltiplas possibilidades de sentido decorrentes da inscrição dos sujeitos-leitores, nesse caso os alunos, em formações discursivas e redes de memória, as quais lhes permitem que pensar, serem críticos, que relacionem o antes e o depois, que entendam a historicidade como parte do sentido, que modifica a leitura.

Segundo Orlandi (2005, p. 44) “o sentido é história e o sujeito se faz (se significa) na historicidade em que está inscrito”, portanto o sujeito pela interpelação de sua ideologia-histórica já formada, identifica-se a sentidos, que sempre podem ser outros. Dito de outra forma, os alunos poderão experimentar sentidos ao serem expostos a situações de interdiscursividades.

### **3.4 Elaboração das práticas de leitura e escrita e critérios para análise dos textos**

Neste trabalho, uma vez que assumo uma perspectiva discursiva, a Análise do Discurso será utilizada como aporte teórico-metodológico de análise dos dados coletados. Indursky (2011a) nos lembra que não interessa ao analista quantificar dados, mas o que representa a marca discursiva a ser analisada. Ela ainda destaca que a Análise do Discurso se ocupa dos

efeitos de sentido gerados em determinadas condições de produção. Assim, espero que a minha análise dos traços de autoria presentes nos textos produzidos pelos alunos possa contribuir para a assunção da autoria e também promover a apropriação de novos saberes da ancestralidade indígena e afro-brasileira demonstrados nos contos que eles produziram.

Diante dessa questão, não posso deixar de retomar a noção de arquivo pedagógico, já discutida na seção 1.4 deste estudo. Segundo Indursky (2019), da mesma maneira que o analista constrói seu arquivo de pesquisa, buscando textos empíricos para compor seu material de pesquisa, assim também o professor irá construir seu arquivo de trabalho pedagógico, quando seleciona textos sobre a temática a ser abordada e atividades a serem aplicadas, no caso desta pesquisa: a ancestralidade em contos populares indígenas e afro-brasileiros. Pêcheux (1997) já havia problematizado a questão do arquivo no momento em que fala da divisão do trabalho de leitura de arquivo em que uns estão autorizados a ler e a interpretar (entende-se o professor e o livro didático), enquanto a outros só é possível repetir a leitura dos autorizados (nesse caso, os alunos).

Assumir a postura de um discurso pedagógico não-autoritário é, pois, sair dessa posição de sujeito-leitor privilegiado ou daquele controlador das interpretações, para expor a si mesmo e aos alunos à opacidade do texto, uma vez que, dessa forma, seja permitida uma “leitura analítica e interpretativa do arquivo” como propõe Indursky (2019, p. 109). Ou seja, essa leitura só poderá ser motivada por práticas não-autoritárias, desde que permita ao sujeito-aluno produzir sentidos sem a limitação do que o professor “espera” que ele leia em um texto.

Dito isso e dentre as possibilidades existentes, escolhi usar dois traços de autoria para análise: o primeiro trata da tomada de posição em relação ao tema “ancestralidade” na situação inicial do conto a ser produzido. Conforme Lagazzi-Rodrigues (2017), autoria está relacionada ao trabalho com a equivocidade da linguagem que concebe o texto como espaço de autoria. Dessa maneira, verificar de que modo o aluno assume a posição-sujeito no texto que produz para constituir traço de autoria.

O segundo traço de autoria é o modo como o sujeito-autor reúne e organiza diferentes recortes de informação, de diferentes textos, aqui os contos populares de origem afro-brasileira e indígena e as notícias de jornal. Como ele transforma a exterioridade em interioridade. Assim, será possível observar como esses alunos irão transformar os recortes de informação - exterioridade - em textos com unidade e autoria - interioridade, ou se eles estarão restritos a repetir os modelos, sem constituir estilo de autoria. Retomo Lagazzi, quando ela afirma que:

Assumir a autoria, colocando-se na origem do seu dizer é fazer do dizer algo imaginariamente “seu”, com “começo”, “meio” e “fim” que seja original e relevante, que tenha clareza e unidade. É, dessa maneira, responsabilizar-se pelo que foi dito e pelo que foi silenciado. (LAGAZZI-RODRIGUES, 2017, p. 102).

Ainda que escrevam sobre o mesmo tema, os textos serão distintos uns dos outros, com escolhas diversas e constituirão autoria. E, para tanto, é necessário considerar que, segundo Orlandi (2017), apesar de o texto ser um objeto com início, meio e fim, sob a perspectiva discursivista o que ele apresenta é um efeito de fechamento. Nas palavras da autora:

[...] o ponto de vista de sua apresentação empírica, é um objeto com começo, meio e fim, mas que se o considerarmos como discurso, reinstala-se imediatamente sua incompletude. Dito de outra forma, o texto, visto na perspectiva do discurso, não é uma unidade fechada — embora, como unidade de análise, ele possa ser considerado uma unidade inteira — pois ele tem relação com outros textos (existentes, possíveis ou imaginários), com suas condições de produção (os sujeitos e a situação), com o que chamamos sua exterioridade constitutiva. (ORLANDI, 2017, p. 26).

Como vimos em Lagazzi-Rodrigues (2017, p. 102), o sentido de autoria depende dessas qualidades e o reconhecimento da autoria deriva desse efeito de unidade.

Após expor a metodologia, apresento no próximo capítulo o relato das atividades e a análise dos textos que constituíram este estudo.

## 4 O ACONTECIMENTO PEDAGÓGICO: RELATOS E ANÁLISES DAS PRODUÇÕES DOS ALUNOS

### 4.1 O ponto de partida

O sujeito está marcado num entre-lugar, é a sua constituição. E é justamente na falta que ele se movimenta, na configuração dos dizeres é que o sujeito acredita na autonomia. Nesse falso ineditismo de escolha de palavras, está o sujeito. Para significar, ele se encontra no “sonho adâmico” (ORLANDI, 2013, p. 35), o lugar do esquecimento ideológico. O sujeito diz, porque acredita estar na origem do dizer, como a nascente de um rio, acredita ser o “nascente” das palavras. Eis a “evidência da existência espontânea do sujeito (como origem ou causa de si) aproximada de outra evidência que é a evidência de sentido (a ilusão de literalidade).” (ORLANDI, 2012, p. 101).

Nessa perspectiva, ao produzir sentidos, o sujeito é capturado por diferentes dizeres, uma procura (in)consciente por esse lugar de estabilidade, de espontaneidade e de literalidade. Ter as produções textuais escritas dos estudantes como objeto de análise tornou-se um caminho possível para entender de que modo se dá a autoria dos alunos em práticas de escrita e de leitura na sala de aula. Analisar *como*, *quando* e *se* a autoria acontece, ou seja, considerar a ideia de que a autoria envolve a tomada de posição, a capacidade de encandeamento dos recortes discursivos de textos lidos (INDURSKY, 2017) e a organização do texto “com unidade, coerência, progressão, não contradição e fim” (ORLANDI, 2006, p. 24).

Isso pressupõe que é justamente por estar no discurso, imerso na circulação de saberes discursivos, que o estudante possa entrar no fio discursivo e administrar o seu dizer, responsabilizando-se pelo que diz.

Escolhi trabalhar com o texto narrativo, mais especificamente com contos populares, lendas e mitos, porque são esses os gêneros textuais que constam do planejamento da série. Mais especificamente optei pelos contos indígenas, africanos e afro-brasileiros, porque atendem à demanda da aplicação da política nacional de educação para as relações étnico-raciais que se consubstanciam nos textos legais dos pareceres do Conselho Nacional de Educação e respectivas resoluções: Parecer número 03/2004 e Resolução número 01/2004; Resolução nº 8/2012; Parecer 14/2011 e Resolução nº 03/2012, tendo em vista a implementação da Base

Nacional Comum Curricular<sup>16</sup>. Tais documentos normatizam e definem a construção das “aprendizagens essenciais”, isto é, o que os alunos brasileiros precisam desenvolver no decurso das etapas e das modalidades da Educação Básica, para garantir-lhes os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, segundo o Plano Nacional de Educação (PNE).

Trabalhar o tema ancestralidade também nos permitiu envolver os alunos na sua própria história, na história da sua família, na sua origem e na história de seu povo. Eles se interessaram em saber mais sobre si mesmos. Trouxe um sentimento de pertencimento, da importância dos mais velhos e puderam aprender mais sobre as suas raízes e seus costumes.

Essa escolha também permitiu que a pesquisa dialogasse com a minha prática em sala de aula. A ancestralidade foi tema transversal, o gênero conto já era conteúdo da disciplina, previsto para o oitavo ano. E assim, embarcamos com os alunos na aventura pela busca da autoria.

Todas as etapas do processo foram vivenciadas em sala de aula e na sala de leitura. Não havia livros ou textos suficientes para todos, as salas não possuem refrigeração de nenhum tipo, portas inexitem. Barulho nos corredores, barulho da rua, pois as janelas não têm vidro, apenas basculantes de madeira (não fecham), de forma que o barulho da rua também interferiu no ambiente da sala de aula. Os alunos são oriundos de comunidades e eventualmente expostos a algum tipo de precariedade no acesso aos meios e às ferramentas de acesso à leitura. Essas foram algumas das condições de produção.

As próximas seções serão o relato de como se deram as práticas de leitura e escrita.

## 4.2 O início da aventura

Para dar início ao que eu chamei de aventura, começamos pelo tema ancestralidade. Perguntei se sabiam o significado da palavra. Escrevi a palavra no quadro e eles foram me dizendo outras que os remetiam ao sentido da palavra ancestralidade. Surgiram algumas como: origem, passado, histórias antigas, família, antepassados.

Depois disso, ainda na mesma aula, pedi que escrevessem o que, para eles, significava ancestralidade e prendemos no mural da sala. Um mural improvisado com papel pardo e preso

---

<sup>16</sup> Todos os pareceres e resoluções fazem menção à legislação que trata da obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira e indígena nos currículos da Educação Básica.

com fita na parede. O que os fez pensar sobre a falta de um lugar onde pudéssemos registrar e expor, ali, naquele ambiente, nossos trabalhos.

Na aula seguinte, ainda envolvidos pela motivação da aula anterior, fiz outra provocação: de onde viemos? Qual a nossa origem? De que lugar do Brasil cada família tinha sua raiz? Por que tínhamos aquela cor de pele? A textura do cabelo, o formato dos olhos? Muitos não sabiam. Outros disseram não se importar. E alguns ficaram curiosos.

A tarefa, então, era pesquisar em casa e trazer as respostas. Apesar das respostas aparentemente sem qualquer motivação, quase todos pesquisaram e chegaram animados na aula seguinte, ávidos por contar suas descobertas. Tinha gente do Piauí, do Amazonas, da Bahia, de Duque de Caxias. De toda parte deste país. Tinha descendente indígena, teve bisavó neto de escravo e uma avó, ainda viva, morando em terras indígenas. Mas também teve estudante que descobriu sua descendência africana e, apesar disso, disse não se ver como preto, porque a mãe era branca e apenas o pai tinha um parente “distante” preto: “*eu sou clarinha, professora*”.

#### 4.3 Construindo o arquivo pedagógico

Passado esse primeiro momento de aproximação com o tema, passamos às leituras. Convidei-os a ir à sala de leitura. A sala de leitura, geralmente, é um lugar de livre acesso durante os intervalos e alguns alunos têm o hábito de visitá-la com frequência. Outros vão somente quando existe proposta pedagógica de algum professor. De forma que, de início, a proposta não foi bem aceita, houve comentários como “*fazer o que lá?*”, mas também sorrisos e expressões de satisfação.

A primeira leitura foi do livro “Vozes ancestrais”, de Daniel Munduruku (2016). Apresentei o autor, falamos novamente de ancestralidade. Aproveitei para falar da oralidade dos contos e lendas e de como a cultura vai chegando até nós. Distribuí os livros.

A leitura foi feita em grupo, em cada mesa havia quatro alunos e um livro por mesa. Sugeri que eles se revezassem na leitura em voz alta ou que o fizessem do jeito que achassem mais confortável. Durante três aulas seguidas, repetimos a experiência. Após cada uma das aulas, abrimos uma roda e eles puderam falar dos contos que leram, se gostaram e como funcionou a leitura coletiva. Os comentários e as percepções foram os mais diversos. Alguns alunos ficaram bastante envolvidos pelas leituras e comentaram que nunca tinham experimentado ler daquele jeito, que antes achavam “ler muito chato”, outros disseram terem

achado os textos “legais” e perguntaram se poderiam voltar na hora do intervalo para continuar de onde haviam parado.

Em algumas mesas, cada aluno lia um conto, em outra todos liam, dividindo os parágrafos e houve quem optasse por ler em silêncio, conforme um acabava, passava o livro para o colega. Não interferi. A primeira aula foi um pouco confusa por conta do barulho e, eventualmente, eu pedía que diminuíssem o tom de voz. A segunda e a terceira fluíram muito melhor e ainda reclamavam quando batia o sinal, indicando o fim daquele tempo de aula.

Essa vivência foi bastante impactante para mim. A maioria dos alunos se interessou pelos contos e a organização da atividade transcorreu sem nenhuma interferência da minha parte. Na sala existem uns pufes coloridos e alguns pediram para se sentar lá, se sentiram mais confortáveis e mais autônomos quanto ao modo de proceder as leituras.

Ao final da leitura do livro, sugeri a primeira atividade. Escolher um conto, junto com grupo da leitura compartilhada e fazer uma releitura. Apresentar o conto de outra forma, reescrever, escrever em forma de poema, dramatizar, desenhar, fazer uma história em quadrinhos. Uma forma das escolhas para essa releitura me chamou atenção: um desenho. Os personagens “índios” estavam representados como aqueles que encontramos nos livros didáticos de História do Brasil. Cocares, tangas de penas, tacape, embora o conto que eles se propuseram a recontar não trouxesse nenhuma imagem dos personagens. Ou seja, repetiram as descrições que viram nas páginas dos livros didáticos, ou ainda reproduziram a imagem como a mídia, geralmente, promove essa visão, uma visão diferenciada do indígena: não relativizam essa personagem, tornando-a distante, reproduzindo a imagem do indígena da colonização. Cabe trazer a reflexão de Pêcheux:

A constituição ideológica do sujeito-autor de textos visuais e seu recalque pelo inconsciente explica o modo como este interpreta o mundo, representando-o e recriando-o a partir de um imaginário necessário. Com formas e tons o sujeito produtor de imagens produz formulações visuais que simulam ou mesmo distorcem a imagem visível de todo dia. O modo como materializa o discurso inscreve esse sujeito na ordem do estético e do poético, identificando-o com a formação discursiva das artes visuais regulada por uma Forma-sujeito que prima pelo saber sensível. (PÊCHEUX, 2009 apud FERNANDES; FERREIRA, 2013, p. 1).

A forma material que o discurso pode tomar não se restringe à linguagem verbal, ela pode ser visual ou sonora. Nessa perspectiva, o conceito de texto para a Análise do Discurso admite a forma visual como possibilidade de textualização do discurso. Da mesma maneira que a língua não é transparente, literal e unívoca, a imagem, enquanto materialidade discursiva, também não o é, como já assinalava Pêcheux (1999, p. 55).

Nesse sentido, de acordo com Orlandi (2020, p. 15): “o espaço de interpretação no qual o autor se insere – e que o constitui enquanto autor – deriva da sua relação com a memória (saber discursivo), interdiscurso”. Nesse sentido, o autor é carregado pela força da materialidade do texto, que é função do gesto de interpretação (do trabalho de autoria) na sua relação determinada (historicamente) com a exterioridade, pelo interdiscurso. O sujeito, pode-se dizer, é interpretado pela história. O autor é aqui uma posição na filiação de sentidos, nas relações de sentidos que vão se constituindo historicamente e formando redes que constituem a possibilidade de interpretação.

Outro grupo optou pela leitura dramatizada. Foi muito interessante o modo como eles escolheram apresentar a sua leitura. Apesar de terem lido o texto original, imprimiram entonações, gestos, movimentos de corpo, expressões faciais e prenderam a atenção de quem os ouvia. A Análise do Discurso, ao considerar a historicidade do sujeito, da linguagem e dos sentidos, sugere um dispositivo teórico-analítico de leitura particular em que compreender é uma ação que excede a aparência do linguístico. Para Orlandi,

[...] não é no texto em si que estão (como conteúdos) as múltiplas possibilidades de sua leitura, é no espaço constituído pela relação do discurso e o texto, um entremeio, onde jogam os diferentes gestos de interpretação. Não se trata assim nem de marcas visíveis só na língua, ou só ação do contexto: são relações estabelecidas a partir de uma articulação material fundamental, a do texto com o discurso. (ORLANDI, 2001a, p. 68).

Muitas questões estavam envolvidas nessa estratégia. Algumas previstas, como, por exemplo, a vergonha de se expor diante dos outros, a reação adolescente do riso face à apresentação dos colegas, a falta de espaço que abrigasse essa vivência e que os colocasse em um ambiente diferente do comum da sala de aula. Carteiras afastadas, um círculo no chão, foi assim que nos ajeitamos para o dia das exposições. Outras questões ainda estou descobrindo. No entanto, posso dizer que foi bastante satisfatório observar que alunos e eu fomos nos constituindo de sujeitos mais críticos por meio dessa experiência: a produção de leitura deles e a minha percepção. Nenhuma leitura foi igual, nenhuma apresentação foi igual.

Conversamos depois sobre o que tínhamos feito e a conclusão foi a seguinte: o sentido do texto lido depende de quem lê, nunca se repete. A partir da discussão sobre a impressão que haviam tido sobre a atividade, perguntei sobre as diferentes abordagens que tinham surgido e as diferentes direções que os textos tomaram. Relembrei com eles a escolha que cada grupo fez para a sua leitura e questionei se todos fizeram a leitura da mesma maneira. Foi unânime a

resposta: “não!” Todos os estudantes perceberam que os sentidos não são absolutos e que a linguagem não reproduz a mesma realidade.

Trago uma reflexão de Cassano, bastante pertinente a essa discussão:

Refletir sobre essas questões implica levar em conta novas práticas de leitura a serem incorporadas ao trabalho escolar com o texto, de sorte a considerar, entre outras coisas: (i) “o que é dito em um discurso e o que é dito em outro, o que é dito de um modo e o que é dito de outro, procurando escutar o não dito naquilo que é dito” (ORLANDI); (ii) a percepção de que todo texto resulta de uma infinidade de outros tantos; (iii) a consciência de que não se lê o que se quer porque o sentido não existe em si, mas é determinado pelas posições ideológicas postas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras, as imagens, os sons são produzidos e (iv) diferentes formas de linguagem que constituem o nosso universo simbólico. (CASSANO, 2003, p. 18).

Ainda, referindo-me a Cassano (2003), essa proposta de reformulação com os textos na escola traz a possibilidade de rever crenças presentes no imaginário que constituem os conceitos de leitura e leitor. Esse imaginário, por vezes, dificulta e até impede o aluno de vir a ser sujeito da própria leitura.

#### 4.4 Uma visita mais que emocionante

O momento seguinte foi a visita de um professor muito querido, Levi Puri, como ele prefere ser chamado, professor de Ciências na escola. Levi é descendente direto do Povo Puri. O Povo da etnia Puri é originário da região sudeste do Brasil, espalhado em áreas de seus grandes estados: Minas Gerais, Rio de Janeiro, Espírito Santo e São Paulo. A ideia era que ele nos falasse um pouco de sua origem e da sua ancestralidade.

Ouso dizer o quanto foi emocionante essa fala. Tanto na questão da sua ancestralidade indígena como na sua formação de professor. Levi, além da sua etnia, viveu com bastante dificuldade na baixada fluminense. Dessa forma, nas palavras dele “venci muita coisa para chegar até aqui, me formei, concluí o mestrado na UERJ, sem nunca deixar de prestar atenção ao meio ambiente e escutar os ensinamentos da minha avó Puri em relação à natureza e à maneira de me relacionar com ela”.

Para terminar a sua participação, ele leu para nós um poema que escreveu:

### O menino Puri e a gaiola

Deixe o menino Puri viver  
 Nas florestas e nas matas  
 Onde perfume da Sapucaia  
 Tão rápido como uma onça  
 Traz magia ao anoitecer  
 Deixe o menino Puri cantar  
 A melodia dos passarinhos  
 Que guia os nossos caminhos  
 Como água dos velhos rios  
 Desaguando o nosso ser  
 Deixe o menino Puri falar  
 Que a terra é sua essência  
 Que minérios não compensam

Que ganância traz a morte  
 Do planeta a desabar  
 Deixe o menino Puri explicar  
 Que na escola ancestral  
 É a mãe Terra que ensina  
 Que o remédio vem das matas  
 Que na sapiência da escuta  
 Ouviremos o seu pulsar

Deixe o menino Puri libertar  
 O seu grito mais potente  
 Que ecoa com outros parentes  
 Na diversidade das cores

Onde não há colonizador  
 nem gaiolas  
 Que aprisione a nossa história  
 Impedindo-nos de voar  
 Deixe o menino Puri saudar  
 A criança que vive em mim  
 Que aprende com outras crianças  
 Que existir é resistir  
 Nesse Pindorama chamado Brasil

*Levi Puri*  
 (21/10/2021)

Foi uma experiência, eu diria, única. Os alunos pareciam não acreditarem que estavam diante de um indígena-professor, ali tão perto, sem cocar, sem pinturas no corpo, usando celular e ainda escritor. A leitura do poema despertou emoção e afeto, além de nos trazer a grata audiência da sua história. Desconstruiu a imagem do indígena trazida pelos livros didáticos, da mídia e dos sentidos que circulam na esfera social. Os alunos que haviam descoberto a sua origem indígena, sentiram-se representados. Acredito que tenha sido uma prática rica tanto do ponto de vista pedagógico, como discursivo e de impacto na vida de todos nós que estávamos ali.

Vale citar aqui Mariani (2016b), que aborda a questão do testemunho sob o ponto de vista da análise do discurso e da psicanálise. A questão discutida no artigo de Mariani é justamente como a linguagem pode dar conta do real vivido, de um “todo vivido”, ela diz que “falar das lembranças, do memoriável, é deparar-se também com o esquecimento, logo, com o real que sinaliza no campo da fala e da linguagem, a impotência das palavras e um indizível na/da apreensão dos objetos.” (MARIANI, 2016b, p. 55).

O testemunho do professor Levi nos trouxe uma experiência transformadora, não escapamos dos caminhos, por vezes tortuosos dessas memórias nem à fragilidade que envolveu a narrativa. A experiência por que passamos, eu e os alunos, de termos ouvido o testemunho do Professor Levi, está justamente na reflexão de Mariani (2016b) a respeito da impotência das palavras, e de como o testemunho vai tentar dar conta do indizível de certos acontecimentos. Da mesma forma, nós também, sujeitos-ouvintes, conforme ele ia tecendo sua história, íamos nos dando conta da urgência em reconhecer as dificuldades e a busca por reparação além de possibilitar a circulação de um discurso por tanto tempo silenciado.

A leitura do poema já nos dá marca de angústia pela falta de liberdade do menino indígena em viver nas matas, um pedido de socorro no sonho de ver seu povo livre.

O que realço aqui como traço que cir-cunscribe um testemunho são os pontos de real em que se tropeça, e seus efeitos na direção da cura, ou melhor, seus efeitos no momento de concluir uma análise [...], um testemunho da experiência com o inconsciente e os efeitos dessa experiência da vida de cada um. Só o sujeito pode dar um testemunho sobre o real do inconsciente, um testemunho para alguns outros dispostos a ouvir. Dificil momento esse de um final de análise, terreno de linguagem arenosa e árido: como transmitir uma experiência totalmente surpresiva, pontual e evanescente sobre a qual um dizer de anos se esgarça e se interrompe, mas que, ao fim e ao cabo, não para? (MARIANI, 2016b, p. 57).

Por fim, pelo caminho da memória e do esquecimento, pela insuficiência da linguagem (uma vez que a linguagem não consegue dar conta do real da experiência), o professor Levi Puri pôde significar simbolicamente sua resistência como sujeito da linguagem e nos permitiu ter mais conhecimento sobre a questão da ancestralidade.

#### 4.5 “O pássaro da sorte”

A proposta seguinte foi a leitura do conto “O pássaro da sorte”, lenda do Uirapuru, reescrita por Clarice Lispector (1999)<sup>17</sup>, no livro “Como nasceram as estrelas: doze lendas brasileiras”. Essa atividade fez parte da aula de Língua Portuguesa, em que tratamos do gênero Lenda, bem como das fases do enredo: situação inicial, complicação, clímax e desfecho. Cada aluno recebeu uma cópia, leu em silêncio e depois, os que quiseram, procederam a leitura coletiva em voz alta.

O convite, então, foi o de reescrever a lenda. Usei a estratégia do que chamei de escrita compartilhada. A situação inicial seria a do conto que leram. Todos os textos teriam o mesmo início. Porém, ao meu sinal, cada aluno passaria o seu papel para o colega da carteira de trás. Assim, o colega receberia o texto e continuaria a escrever de onde o outro tivesse interrompido, dando continuidade à história.

E assim foram passando os papéis sempre que ouviam o sinal (era o som de uma música no meu celular). A reação dos estudantes, a princípio, foi de resistência, mas, conforme foram passando os textos, eles se animavam e se divertiam na leitura do que tinham recebido e nas possibilidades que se abriam diante de um novo texto e uma nova história.

O sujeito-leitor participou ativamente de um processo de interlocução, assumiu diferentes posições – os estudantes puderam se identificar ou não com as posições-sujeito

---

<sup>17</sup> O texto está disponível no Anexo.

ocupadas por outros e pelo autor inicial do texto que recebiam, de forma que estavam diante das possibilidades de deslocamento dos sentidos que passaram a ser negociados. Podemos relacionar esses processos ao que Indursky (1998) aponta como disputa no conceito de leitura. O sujeito-leitor, convencido da função de autoria, restaura a malha textual, consubstanciado por sua memória discursiva (interdiscurso), e reinstaura o efeito de homogeneidade. Trata-se, mais uma vez, de efeito. Dessa forma, como diz Orlandi,

[...] a leitura é assim concebida como trabalho simbólico, tendo em sua base a variação assim como o texto comporta sempre outras formulações. Sob esse aspecto podemos dizer que tanto quanto para a autoria há versões de leituras possíveis. A leitura é a aferição de uma textualidade no meio de outras possíveis. (ORLANDI, 2001a, p. 65).

Ao final dessa vivência, o texto final foi devolvido ao seu autor original. Em meio a gargalhadas e decepções, eles perceberam que, no processo de criação, foram aparecendo outras direções e que, de acordo com a direção escolhida, o sentido apontava também para o que havia sido silenciado. Ou seja, a direção inicial do primeiro que escreveu, não era a que tinha sido escolhida por quem continuou e assim por diante. No entanto, na maioria dos textos, encontramos unidade e coerência, e eles observaram que o sentido está sempre em construção. Havia sequência dos fatos, progressão das ações e as fases da narrativa – o enredo- constituíram a direção. Trazendo Indursky:

Entendo, pois, que a *autoria*, no interior das atividades escolares, consiste em um processo construído, constituído de vários subprocessos que desenham a trajetória que um sujeito-aluno percorre em suas práticas discursivas. Inicia-se na leitura interpretativa dos *arquivos pedagógicos* (sujeito-leitor); tem continuidade com seu processo de identificação (posição-sujeito); a partir da qual realiza seu trabalho de recortar fios discursivos, de formulá-los e de 80unicípio-los (função-autor); produzindo, dessa forma, seu próprio texto (sujeito-autor). Esse processo se encerra (simbolicamente) no momento em que o texto produzido pelo aluno inscreve-se em redes de memória, passando a fazer parte do arquivo pedagógico que lhe deu origem. (INDURSKY, 2019, p. 97).

Essa aula rendeu muitos comentários da comunidade de professores, porque os alunos ficaram eufóricos e não paravam de comentar sobre o que tinha ocorrido naquela aula. Recebi mensagens deles, fora do ambiente do escolar, nas redes sociais: “amei a aula de hoje”, “a aula foi muito legal”. A coordenadora da escola também fez um comentário: “As aulas podem ser interessantes, né”.<sup>18</sup>

---

<sup>18</sup> Os comentários não estão transcritos literalmente, são registros da minha memória.

A atividade que acabei de relatar impactou bastante a minha prática em relação à inserção social desse acontecimento, um acontecimento discursivo por meio do qual eu fui modificada. A palavra acontecimento é comumente abordada como algo factual, e pode, no senso comum, referir-se a uma ocorrência ou mudança no estado do mundo (ou contexto). Isto é, algo que ocorre num determinado ponto do espaço e durante um certo período de tempo, e pode, ainda, ter caráter incomum ou até excepcional. De modo geral, qualquer ocorrência pode ser considerada como um acontecimento, mas em um sentido mais estrito, acontecimento sócio-histórico são apenas as ocorrências que “merecem” ficar na história. Pela perspectiva da Análise do Discurso, “o acontecimento histórico [...] pode ser discursivizado de diferentes formas e produzir efeitos de sentido diversos” (DELA-SILVA, 2008, p. 15), pois o historiador filtra ocorrências ou fatos que ele julga serem historicamente importantes. Assim, seleciona o que convém e omite o que julga não ser relevante historicamente. O acontecimento discursivo não se confunde com o acontecimento histórico, nas palavras de Dela-Silva,

O acontecimento discursivo pressupõe, assim, a relação entre dizeres que, ao se cruzarem, tendem a promover rupturas, ainda que um novo dizer, por princípio, seja formulado a partir das possibilidades que esse dizer encerra. [...] busca-se compreender os acontecimentos discursivos que possibilitam o surgimento de novos espaços de significação para o sujeito. (DELA-SILVA, 2008, p. 46).

Sendo assim, um acontecimento, seja ele discursivo, histórico ou pedagógico é um acontecimento na medida em que produza sentidos e provoque rupturas em sentidos já estabilizados.

Uma questão amplamente estudada no domínio da Análise do Discurso de orientação francesa, principalmente, por Pêcheux, a partir dos anos 80, foi o acontecimento discursivo. Para tanto, Pêcheux tomou como objeto a análise do discurso político. Neste trabalho deslocamos o acontecimento para a ordem do âmbito pedagógico. O acontecimento é apresentado como “o ponto de encontro entre uma atualidade e uma memória.” (PÊCHEUX, 2002, p. 17).

Parto, então, do entendimento de que essas produções de leitura e de escrita, bem como na oralidade, podem ser acontecimentos pedagógicos e uma possibilidade de se direcionar para o acontecimento discursivo ao promover a superação do modelo de professor controlador do processo de aprendizagem do aluno.

Pensar a aula enquanto um acontecimento pedagógico suscita algumas novas maneiras de comportamento e atitude no processo pedagógico e, a partir disso, no funcionamento de seu discurso. Torna-se necessário desconstruir o caráter predominantemente autoritário das práticas

pedagógicas que só fortalecem um discurso pedagógico cristalizado ao longo do tempo. Analisando o discurso dominante na escola, Orlandi (1987, p. 15) afirma que na relação pedagógica há lugares/posições diferentes para as duas pontas dessa relação: professor e aluno, relação que se caracteriza por um apagamento do lugar do aluno e a conseqüente formação de apenas um lugar: o do professor. O discurso pedagógico aparece, pois, de acordo com a autora, como um discurso autoritário, em que “não há realmente interlocutores, mas um agente exclusivo, que resulta na polissemia contida” (ORLANDI, 1987, p. 15).

Logo, é importante pensar em como podemos realizar essa desconstrução, promovendo também possibilidades para novos discursos polissêmicos, conforme Orlandi (2011). Com essas mudanças nas práticas pedagógicas, será possível fazer com que a aula gere sentido na vida dos alunos, além de contribuir para evidenciar a experiência e buscar os saberes conquistados ao longo da vida, “esquecidos” pelo caminho da vida escolar.

#### 4.6 O percurso dos contos africanos e indígenas

Passamos agora aos contos africanos e lendas indígenas. Visitamos a sala de leitura. Dessa vez, porém, decidi que deixaria à disposição alguns livros e que eles poderiam transitar por eles da forma que quisessem. Estavam disponíveis as obras: *Contos e lendas África*, de Yves Pinguilly, *Gosto de África: histórias de lá e daqui*, de Joel Rufino dos Santos, *Histórias Africanas*, de Ana Maria Machado, *A criação das estrelas: doze lendas brasileiras*, de Clarice Lispector.

Os alunos circularam livremente, foram escolhendo os livros e se ajeitando pela sala. Alguns preferiram ler em grupo, em pequenos círculos, outros leram sozinhos e assim continuamos a construção do arquivo pedagógico. Essa atividade foi realizada em três aulas diferentes até que se esgotassem as escolhas. A posição de resistência quanto à visita para “ler livros”, foi se dissipando e até me perguntavam quando seria a próxima leitura na biblioteca.

Ao fim dessa leitura, conversamos sobre os contos e qual tinha sido a percepção deles em relação à cultura africana e indígena a partir das leituras. Relataram que o que ouviam e tinham aprendido sobre os pretos e sobre os indígenas “não combinava” com o que tinham visto naqueles livros. Um deles disse: “claro, o que a gente aprende é contado por quem não viveu e tem outra visão”.

A título de exemplo, ocorreram 83unicí conflitos durante a leitura dos contos africanos quanto à ideia de ancestralidade. Para alguns sujeitos-leitores, a ideia de ancestralidade estava ligada à ideia do velho, para outros ancestralidade tinha um aspecto cultural. Observei que alguns identificaram hábitos como uma manifestação de cultura ligada à ancestralidade.

Enfim, a proposta do tema ancestralidade era oferecer uma leitura transformadora. Sob o ponto de vista pedagógico, o objetivo foi alcançado. Sob a perspectiva discursiva da leitura, um novo caminho foi trilhado: uma nova expectativa e uma nova concepção de leitura trazia para a sala de aula prazer e a percepção de que ler não é apenas decodificar, há um processo de assunção de autoria na leitura.

Assim como ocorreu na etapa anterior, a experiência foi satisfatória e transcorreu sem problemas. Ao final de cada aula, o círculo era formado e, novamente, conversávamos sobre o que leram, do que haviam gostado mais. Algumas histórias foram escolhidas por eles para que lêssemos juntos.

#### 4.7 **A etapa final: as produções textuais**

Por fim, chegamos à mais desafiadora questão: a produção escrita. Pedi que escolhessem um dos contos que leram, entre os indígenas e os africanos, e o reescrevessem. Poderiam acrescentar personagens, mudar o desfecho, a situação inicial, o conflito. Também foi dito que seria possível mudar o foco narrativo. Enfim, as possibilidades eram infinitas.

Desafio sugerido, era hora da prática. De novo, rumo à sala de leitura, munidos de caderno, estojo e muita vontade. A professora regente daquele espaço, gentilmente dispôs as mesas e as cadeiras de modo que os alunos ficassem um pouco mais afastados uns dos outros, disponibilizou todas as obras e textos para que, novamente, os estudantes pudessem manusear. Uma vez escolhidos, precisamos xerocar alguns, pois não havia mais de um livro disponível, a professora xerocava e o entregava ao aluno.

Depois dessa etapa, já de posse dos textos originais, iniciamos a atividade da (re)escrita dos contos. Os alunos deveriam reescrever qualquer um dos contos que lemos, modificar o que quisessem: foco narrativo, incluir ou excluir personagens, modificar a situação inicial, o desfecho, enfim estavam livres para fazer do jeito que desejassem. Essa atividade durou dois tempos de 50 minutos de aula.

Mais uma vez, ouvi “não sei começar”, “como vou fazer isso”, “você vai corrigir?”. Pacientemente e certa de que seria possível realizar a proposta, aos poucos fui observando o silêncio e o envolvimento da turma naquele projeto de escrita. Por fim, percebi que eles reconheceram que a atividade escrita necessitava de planejamento e de reformulação. A todo momento, os estudantes me consultaram, querendo saber se aquela *direção* iria “*dar certo*”. Não interfeiri nas escolhas, não interfeiri em como poderiam planejar. Uns fizeram rascunho, outros fizeram um esboço, simulando as etapas e a progressão do texto. Outros ainda foram acompanhando os acontecimentos do conto escolhido e seguindo a mesma “ordem”. Fim da aula, recolhi os textos e parti para a leitura.

De posse do *corpus* empírico, iniciei a leitura dos textos e a escolha do *corpus* discursivo. Segundo Mittmann (2007, p. 1):

Disso, vale destacar que, como pesquisadores, acionamos nossa habilidade de arquivistas, buscando, resgatando, selecionando textos. Nesta seleção, optamos por um campo discursivo e/ou um tema. Das muitas direções que se expõem à nossa frente, nosso olhar vai definindo um caminho. Colocamos, então, a lupa diante do olho curioso, atento e determinado (nos dois sentidos), e começamos o trabalho de investigadores. Percorremos cada texto, relacionamos com a história, pensamos o linguístico em relação com o ideológico e com o inconsciente. Cientes de que somos afetados por ambos, mergulhamos na ilusão necessária, na denegação, como se ambos estivessem fora de nós, analistas, e presentes apenas no outro, o analisado. Ou seja, estarmos não conscientes é a condição para estarmos conscientes. Nosso paradoxo. Tão mais simples seria nosso trabalho se negássemos nossa condição subjetiva. Tão menos desafiador. Quantos sobressaltos deixaríamos de sofrer. Quantas descobertas deixaríamos de fazer...

Uma vez ancorada na teoria que sustenta esta pesquisa, selecionei produções textuais que sinalizaram regularidades no discurso como um caminho para compreender como se dá produção de sentidos em práticas de leitura e escrita na perspectiva discursiva da língua. Isto é, de que modo se dá a autoria dos alunos ao lerem e produzirem textos. Procurei analisar se ele instala um gesto interpretativo em direção à autoria ou se cai na rede de paráfrase como se fosse um lugar seguro e confortável ou ainda se produz sentidos outros, buscando espaço para sentidos que escapam gerados pelos lapsos. Tendo isso em vista, apresento alguns trechos dos textos produzidos pelos alunos para análise.

SD1: *Trata-se da minha história. O pássaro encantado da sorte, uirapuru, esse sou eu. A história é um pouco triste, mas meu canto é plangente e mavioso, mas vale a pena contar.* (J.P.).

Nessa sequência, está mantida a personagem da história escolhida, porém com uma mudança de foco narrativo para a primeira pessoa. A estabilização e a repetição do enunciado

nos remete à memória discursiva trazida por Pêcheux (2015), quando ele diz que a memória dos sentidos, constituída pela relação dialética estabelecida entre língua e história, aquilo que se fala antes e que torna possível todo o dizer, retorna sob a forma do pré-construído (ORLANDI, 2015). Pode-se dizer, então, que o sujeito-aluno traz indícios de relações com a leitura em que está percebida e tratada como um lugar de produção de sentido legitimado.

No entanto, apesar do uso de sintagmas que reproduzem o texto base, as expressões avaliativas do pássaro “encantado”, da história “um pouco triste” e do canto do pássaro “plangente e mavioso” levam a considerar a materialidade lingüística como rastro, pista do interdiscurso, que constitui a posição-sujeito-aluno, que reproduz sentidos da mesma formação discursiva do interdiscurso manifesto no texto “O pássaro da sorte”. Não se trata de simples repetição; o enunciado do aluno dá visibilidade ao deslocamento que o sujeito faz e à assunção de uma posição pela qual o efeito-sujeito inscreve-se nesse discurso.

É possível também observar que o uso da conjunção adversativa “mas”, presente em “mas meu canto é plangente e mavioso, mas vale a pena contar” traz a quebra da possibilidade de mera paráfrase, ele ressignifica o fato de a história ser triste.

O texto mostra que há identificação do sujeito com certa formação discursiva, cujo efeito de sentido é que os pássaros são bonitos, mesmo vivendo sob perigo de serem caçados, sentido com o qual o sujeito se identifica e que parece assumir. É uma tomada de posição diante de um saber, segundo o qual a Amazônia é um lugar que sofre com desmatamento e conseqüente perigo a sua biodiversidade, ecos do interdiscurso. Nessa perspectiva, trago Orlandi (1993b) que qualifica de discurso fundador os enunciados que ecoam e reverberam efeitos de nossa história em nosso dia-a-dia, na reconstrução cotidiana de nossos laços sociais, em nossa identidade histórica.

Pode-se também observar a presença do pronome eu em “esse sou eu” como sujeito do seu dizer. A presença da personalidade textualiza a manifestação do ponto de vista do sujeito-autor, o que pode indicar que o sujeito-aluno foi afetado pela questão abordada no texto.

O uso da oração adjetiva “, esse sou eu.” Indica a posição que o sujeito assume no discurso, e com isso aponta para a possibilidade de as dificuldades serem superadas. Para Benveniste (1991, p. 279), o uso do pronome “eu” “indica que é o indivíduo que enuncia a presente instância lingüística eu”, como marca de subjetividade. E Pêcheux (2009) ainda aponta que a partir do momento que o sujeito se percebe locutor, colocando-se como sujeito no interior do seu discurso, a subjetividade se faz presente. Nessa seqüência, percebe-se o uso recorrente do pronome pessoal “eu”. Esse gesto indica proximidade do sujeito enunciadador com o discurso de que a vida pode ser triste e maravilhosa ao mesmo tempo.

Além disso, observo que o conjunto de leituras realizadas por esse aluno e que fizeram parte do processo de instauração dos sentidos a que foi exposto, mas que a maneira como ele se posiciona foi registrado por meio da escrita, conferindo-lhe singularidade.

*SD2: Era uma vez... um pássaro chamado Uirapuru, ele era um pássaro mágico, era dono de uma beleza extraordinária. Certo dia, esse pássaro estava assobiando na clareira da floresta. (V.C.).*

Esse texto se inicia com a expressão “era uma vez”, o que indica o tecimento do texto ao Discurso Pedagógico Escolar autoritário, aquele em que os estudantes não são estimulados a romper o limite da leitura e da escrita pré-estabelecida, parafraseada.

Note-se, também, que há mais um rearranjo sintático e lexical do que propriamente um gesto interpretativo em direção à autoria, presente no trecho pelo adjetivo “extraordinária”, pelo substantivo “dono” pelo advérbio de lugar “clareira na floresta”. É retornar ao já-dito, mas também é buscar estar implicado no jogo constitutivo da língua entre a paráfrase e a polissemia. Ainda assim, vemos pistas discursivas ou linguísticas, pois “todo o funcionamento da linguagem se assenta na tensão entre processos parafrásticos e processos polissêmicos”, como nos lembra Orlandi (2013, p. 36). Dito de outra forma: é a paráfrase formal (ORLANDI, 2007c), repete-se um já dito no texto gramaticalmente diferente do texto-fonte.

*SD3: Eu fazia parte do ar, o uirapuru, vivia perambulando de norte a sul e de leste a oeste. Certa vez, estava pairando pelos céus da Amazônia e vi uma situação que me chocou, avistei caçadores colocando fogo em uma aldeia. Aquilo me deixou furioso. Tão furioso que comecei a me tornar um furacão muito forte. (E.D.).*

Nessa sequência discursiva podemos ver a mudança do foco narrativo e a tomada de posição. Aluno em posição sujeito-autor, deu outra direção ao enredo, quando evidenciou a questão das queimadas na floresta, preocupação ambiental. O uso do adjetivo “furioso” textualiza essa preocupação e indica que o sujeito-autor se identifica com ela. A preocupação é tanta que ele se torna um “um furacão muito forte”, quando ele, então, conseguiu perspectivar a sua posição por meio do superlativo “muito forte”. Deslocou-se do plano do texto fonte e assumiu a responsabilidade pelo seu dizer, ao produzir sentidos na escrita.

Isso se dá nesse jogo imaginário, ao se antecipar, colocando-se “no lugar em que o seu interlocutor ‘ouve’ suas palavras” (ORLANDI, 2013, p. 39). Além disso, a presença do adjetivo “furioso” indica autoria no texto. Ao dizer “avistei caçadores colocando fogo em uma aldeia. Aquilo me deixou furioso”, o sujeito-aluno materializa uma preocupação ambiental, marcando a temática ambiental, conjugada com o papel da mídia como produtora de sentidos e principal

responsável pela publicização das questões sociais. É possível observar que se cruzam questões mobilizadas pelo interdiscurso, que, segundo Orlandi (2015, p. 29), é o que chamamos de 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.

Os elementos da narrativa estão presentes no trecho: narrador, personagem, tempo, espaço e fato, como também a situação de tranquilidade interrompida pelo fogo. Isso indica que dizer que o sujeito-aluno usou os elementos da narrativa e a estrutura que constituem o texto narrativo. Segundo Orlandi (2001b): “criatividade implica a ruptura do processo de produção da significação produzindo novos sentidos”.<sup>19</sup>

É possível observar que as leituras e discussões desenvolvidas ao longo das práticas propostas parecem ter inspirado esse aluno a se identificar com os sentidos de uma formação discursiva defensora do meio-ambiente, após ser submetido ao discurso do outro. A reconfiguração da situação do conto que serviu de base, com os dizeres “avistei caçadores colocando fogo em uma aldeia. Aquilo me deixou furioso”<sup>20</sup>, aponta para esses sentidos.

Todos os sujeitos, para construir-se individualmente (subjetividade), são submetidos ao discurso do outro. Isso ocorre de igual forma para todos os indivíduos socialmente atuantes, pois são coagidos sempre por forças dominantes.

*SD4: Trata-se do uirapuru, pássaro encantado da sorte e que tem como moradia as ricas florestas da Amazônia. Esta história começa numa aldeia, que fica perto das margens do Rio Negro, habitada pelo povo Baniwa. (C.C.).*

Na SD4, podemos observar que o texto manteve o foco narrativo em terceira pessoa, porém situou o espaço no Rio Negro e nomeou o povo que lá vivia. Demonstrou conhecimento da estrutura do texto narrativo bem como situou personagem e espaço, apesar de não ter descrito a situação de tranquilidade inicial. O traço de autoria está na perspectiva do espaço e no nome do povo cujos personagens farão parte da história.

Isso implica dizer que quanto ao primeiro critério de autoria, tomar posição na situação inicial do conto, o sujeito-aluno demonstrou que articulou informações apreendidas em outros textos, aproveitou os momentos de debate, de leitura sobre o tema ancestralidade em outros contos e transformou exterioridade em interioridade.

---

<sup>19</sup> Sequência transcrita.

<sup>20</sup> Sequência transcrita (SD3).

A produção do aluno textualiza uma repetição dos sentidos propostos pelo texto, por meio de um posicionamento o qual se identifica com uma formação discursiva que defende a ideia de a floresta amazônica ser uma rica floresta. Ao mesmo tempo, o texto muda a direção da narrativa original ao especificar o espaço “fica perto das margens do Rio Negro” e o povo “povo Baniwa” que farão parte de sua história, o que indicaria autoria. O sujeito-autor demonstra a singularidade ao relacionar as histórias, ao nomear os personagens e especificar o espaço.

Observa-se também que não houve deslizamento de sentido, houve uma identificação com a manutenção do adjetivo “rica” em relação à floresta amazônica.

*SD5: Para tudo se tem um propósito, disse o colega: vínhamos ao mundo para cumprir uma missão... depois de tanto tempo de conversa, chegamos a conclusão em que o mundo foi criado pela glória de Deus. (A.C.).*

Iniciemos a análise discursiva dessa sequência a partir do primeiro enunciado em que se vê a utilização da palavra “propósito”. A forma como o sujeito discursiviza acerca da criação do mundo provém da ideologia pela qual ele é interpelado, o discurso religioso.

Percebemos que a heterogeneidade discursiva, proposta Orlandi (2005), está presente quando se realizam os efeitos metafóricos, pois, deu-se, a partir do interdiscurso bíblico, já que a Bíblia diz: “Do mesmo modo que me deste uma missão no mundo, eu dei a eles uma missão no mundo” (JO 17.18); “A coisa mais importante é que eu cumpra a minha missão”. (ATOS 20.24).

O texto provoca um efeito metafórico ao se reportar a esse discurso uma vez que a memória discursiva cristã afirma que existe um propósito para cada um aqui na terra. Aparece, aí, a heterogeneidade discursiva, proposta por Orlandi (2005).

Orlandi (2001a) entende que o discurso é um objeto histórico-social, cuja singularidade está em sua materialidade; os sentidos reproduzem características, particularidades e implicações pertencentes ao seu acontecimento. É por isso que, em outro momento, quando o sujeito-aluno diz “o mundo foi criado pela glória de Deus”, ele não só repete dizeres do interdiscurso, mas também produz novos enunciados a partir das marcas de subjetividade. Ao se colocar ativamente dentro do texto, materializa um discurso religioso em que o homem se constitui sujeito, interpelado por outro sujeito que lhe é superior.

*SD6: Era uma vez um príncipe da África, ele se chamava Kia-Tumba, ele era o mais lindo de todos os príncipes, todas as mulheres o queriam, mas ele não estava a fim de nenhuma delas, pois não pretendia casar por agora. Uma bela noite Kia-tumba*

*estava dormindo, sonhando com uma linda mulher, ela era negra, porém tinha olhos azuis como o mar, sua boca carnuda era bem vermelha, seus cabelos tinha várias tranças cheias de assessórios e etc. [...] Eles se casaram e viveram felizes até a morte. (J.J.).*

Na SD6, são utilizadas as mesmas personagens do texto original para a construção da narrativa, o conto é iniciado com a expressão “Era uma vez” e finalizado com a expressão “Eles se casaram e viveram felizes até a morte”. Isto posto, considerando a memória discursiva (PÊCHEUX, 2015), a memória dos sentidos, constituída pela relação dialética que se estabelece entre língua e história, como aquilo que fala antes e que torna possível todo dizer e retorna sob a forma do pré-construído (ORLANDI, 2003), pode-se dizer que o sujeito-estudante traz resquícios de relações com a leitura dos contos de fadas em que está percebida e tratada como um lugar de produção de sentido legitimado.

A sequência também traz a materialidade discursiva relacionada ao padrão estereotipado da mulher preta legitimando o discurso circulante, com as palavras “tranças” e a expressão “cheia de assessórios”. De acordo com Indursky (2019), ao considerar os textos que compõem um arquivo pedagógico, os sujeitos produzem releituras e reescrituras e têm a possibilidade tanto de inscrever-se num regime de repetibilidade dos sentidos, quanto de deslizar suas releituras e reescrituras interpretativas para um deslocamento de sentidos. Nesse caso, o sujeito reforçou os sentidos postos pelo texto original, mas destacou a beleza como condição para o príncipe se casar. Para ele também é importante esse padrão ao descrever a mulher que é preta, usando a conjunção “porém” para indicar que, apesar de ser preta, tem olhos azuis, condição das características da pessoa branca –“porém também tem olhos azuis”, e os compara ao azul do mar: “tinha olhos azuis como o mar”. A esse respeito, Orlandi salienta que,

[...] segundo Michel Pêcheux, as palavras não têm um sentido ligado à sua literalidade, o sentido é sempre uma palavra por outra, ele existe nas relações de metáfora (transferência) acontecendo nas formações discursivas que são seu lugar histórico provisório. De tal maneira que, em consequência, toda descrição “está exposta ao equívoco da língua: todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar um outro” (PÊCHEUX, 1983, p. 53). Indo mais além, podemos dizer com o autor que todo enunciado, toda sequência de enunciado é linguisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar à interpretação. (ORLANDI, 2005, p. 11).

Dessa forma, é possível tratar de efeitos metafóricos gerados pela organização da língua, porém não é possível, isolar, classificar e estudar todas as suas formas sob a proposta de formalização normativa que esses efeitos geram. Parece demonstrar uma relação com a estética do embranquecimento, esse sujeito inscreve-se em uma formação discursiva de não

pertencimento à cultura afro-brasileira, ou seja, a interpelação do indivíduo (aluno) em sujeito de seu discurso se efetua pela identificação (do sujeito) com a formação discursiva que o domina (isto é, na qual ele é constituído como sujeito). Contudo, essa não identificação é fundadora da unidade (imaginária) do sujeito, que constitui, em seu discurso, os traços daquilo que o determinam (PÊCHEUX, 1997).

Quanto à discursividade o sujeito-escrevente produziu um texto com unidade e clareza, um dos critérios para a assunção da autoria.

*SD7: As mulheres indígenas*

*Ninguém acreditava nelas, nem em trabalho, basicamente nada. Mas enfim, elas quem? Nós mulheres que sofremos de tudo todos os dias, ser mulher indígena, nossa! Os homens são melhores nas caçadas, mas nós só somos boas para buscar água, cozinhar, limpar. Me sinto mal quando sou menosprezada, desculpa por ainda não ter me apresentado. Sou Nauanda, tenho 13 anos e dizem que ainda tenho que crescer para ser alguém para fazer as coisas. [...]. Temos nossa fé, nossas pinturas corporais. [...]. (L.M.).*

Na SD7, é interessante notar a maneira como a composição desse texto torna perceptível a aparição de um sujeito-autor de seus dizeres a partir de seus gestos singulares de interpretação. No quadro teórico da Análise de Discurso, a subjetividade da/na linguagem diz respeito a uma subjetividade de natureza psicanalítica, que configura, heterogeneamente, uma posição-sujeito. Nessa SD, o adjetivo “menosprezada”, o advérbio “mal”, o pronome em primeira pessoa “me”, o sintagma “nós mulheres” são as pistas linguísticas que apontam para posição, identificação desse aluno ao interdiscurso. O sujeito-enunciador não só repete dizeres do interdiscurso, mas também produz novos enunciados a partir das marcas de subjetividade. Ao se colocar ativamente dentro do texto, materializa um discurso de resistência contra uma formação discursiva machista, (re)afirmando não só a capacidade da mulher como também da mulher indígena e a sua própria.

Nessa materialidade do texto apresenta-se um sujeito que reconhece o papel da mulher como uma injustiça, o que nos permite gestos de interpretação em relação às expressões: “ninguém acreditava nelas, nós mulheres que sofremos de tudo todos os dias e ser mulher indígena, nossa!”. Essas expressões estão organizadas no mesmo enunciado, notamos que existe o machismo e a desvalorização da mulher e também existe o preconceito contra mulheres pretas, indígenas. Isso indica que essas atitudes não são fatos isolados na sociedade e que a mulher, independentemente de raça ou classe social, tenha direito a uma vida digna.

A maneira como o aluno inscreve sua percepção de mundo se relaciona com a forma pela qual ele é interpelado ideologicamente. Essa materialidade produz um efeito de indignação

por meio daquilo que está enunciando, como quando mais de uma vez dá a entender que os fatores social e de raça são predominantes para a maneira como os julgamentos se desenvolvam. A formação discursiva que determina seu discurso demonstra como ele é favorável ao discurso da igualdade racial e social.

Esse discurso foi favorecido pelas condições que a professora ofereceu, já que os debates, as leituras e as trocas de experiência fez da sala de aula um local favorável a reflexões e à produção de redes de sentido que expuseram os preconceitos sociais, raciais, religiosos e linguísticos. Conforme Pêcheux (1999, p. 56), a memória configura-se como um “espaço móvel, de divisões, disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos e de regularização [...] Um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contra-discursos”. Um espaço de produção de sentidos, no entanto, que não é homogêneo, mas comporta a diferença, a ruptura com a paráfrase, ou seja, a polissemia.

*SD8: A praga do bebê*

*Um dia Cat engravidou enquanto estava na sua adolescência, de seu marido Jack, de 52 anos. Quando recebeu a notícia de que seria pai, Jack ficou super nervoso, porém, depois, teve que aceitar e assumir a criança. Durante a gravidez, Cat teve desejo de comer língua de boi e o marido foi matar o boi para matar o desejo da esposa. Ele matou o boi errado e o dono do boi ficou revoltado. Tacou uma praga em cima do bebê e a criança nasceu com uma aparência estranha, ela tinha chifres e uma língua enorme. (Y.S.).*

Nessa sequência observamos que o sujeito-autor mudou o curso do texto original, deu outros nomes aos personagens e não determinou o espaço da narrativa. No entanto, há uma mobilização de sentidos quando ele destaca a gravidez na adolescência: “enquanto estava na sua adolescência” e quando ele afirma que o pai teve que aceitar a criança: “Jack ficou super nervoso, porém, depois, teve que aceitar e assumir a criança”, o que denuncia a tomada de posição e inscreve o sujeito na formação discursiva de que nem sempre o pai da criança aceita essa paternidade e quase sempre é o que ocorre com meninas adolescentes grávidas.

O título dessa produção “A praga do bebê” também se configura em uma afirmação que nos remete à formulação das redes de sentido produzidas pela ambiguidade no uso da palavra “praga.”. É uma afirmação tanto em relação à praga no sentido de rogar praga como no sentido de o bebê ser um problema na vida dessa adolescente, um efeito de sentido de que esses problemas realmente ocorrem, são comuns, principalmente nas camadas menos favorecidas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quadro nenhum está acabado,  
disse certo pintor;  
se pode sem fim 92unicípi-lo,  
primeiro, ao além do quadro  
que, feito a partir de tal forma,  
tem na tela, oculta, uma porta  
que dá a um corredor  
que leva a outra e a muitas outras.

*João Cabral de Melo Neto*

Em meio a significantes, signos, equívocos, incompletudes, deslizamentos, esquecimentos, memória, acontecimentos discursivos e acontecimentos pedagógicos me encaminhei pela aventura deste estudo, portas se abriram e, mais do que nunca, desejei 92unicípi-las abertas. Na verdade, guiada pelas curvas da Análise do Discurso, eu as abri.

A inquietação de antes transformou-se em luz, agora que o sentido não está posto nos significantes lidos ou escritos, posso olhar melhor o outro e, em vez de dar por encerrada esta pesquisa, depois de tudo que aprendi, sigo por uma estrada que não é mais estreita como antes, está mais larga do que nunca, mão e contramão.

Alguns me perguntam o que encontrei, o que descobri, o que construí. Eu respondo que tramei, destramei, teci e bordei. Um tecimento diverso, plural mas também único. Um caminho sem volta, ousou em dizer. A aventura da travessia por essa estrada é finita, mas o caminho continua. Não mais um caminho estreito, mas um trajeto largo, cheio de novidades e de possibilidades.

A minha inquietação inicial era compreender os motivos, as dificuldades que os alunos encontravam para a assunção da autoria nos textos que produziam na escola. Desde compreender como e quando se dá e se ela acontece, até observar o processo de assumir-se como autor de um dizer. Pretendi também analisar como esse processo ocorre no ambiente escolar passando pela interdição, pelos dizeres de outro modo, pela leitura polissêmica (não) interditada e pelas manobras discursivas dos sujeitos, dentro do processo discursivo. Busquei discutir como o aluno pode se sentir responsável por “seu” dizer e não apenas se responsabilizar

pela estrutura do texto e ser atribuído a ele por grande parte dos professores que o problema é “incapacidade interpretativa”.

Demonstrei, amparada e acolhida pela teoria da Análise do Discurso Materialista que a autoria é uma das posições ocupadas pelo sujeito inserido numa atividade discursiva, nesse caso nas práticas discursivas da leitura e da escrita. É nessa função que o sujeito-aluno sente-se responsável pelo que diz e tem a ilusão da liberdade de trabalhar com a memória, aqui entendida como social, de poder “escolher” e articular o que dizer e como dizer. É ilusão porque ele continua sendo marcado e determinado pela exterioridade e pela ideologia que o domina. O que se diz só faz sentido por estar inserido numa cadeia de já-ditos, ou seja: no interdiscurso. Dessa forma, marcados pela ideologia, os sujeitos produzem outros discursos, retomando os já-ditos ou para reafirmá-los ou para contadizê-los.

Neste estudo me propus a analisar, a assunção da autoria, a debater as práticas discursivas da escrita e da leitura, como se constitui um aluno-autor e como a Análise do Discurso pode contribuir para a assunção da autoria na escola, mais especificamente no Ensino Fundamental, segundo segmento. A escola é um Aparelho Ideológico de Estado, reproduz uma tendência à homogeneização dos sentidos, como se tudo que o aluno, enquanto sujeito, vivenciasse fora dos muros escolares (diga-se de passagem, vivências e formações discursivas conflituosas), não fossem consideradas. Em suma, como se o sentido fosse único e todos os sujeitos envolvidos no ambiente escolar fossem interpelados pela mesma ideologia.

Nessa perspectiva, desenvolver uma postura autoral por meio de estratégias no fazer pedagógico contribuem e muito para a produção de textos com autoria e, para isso, é necessário que o aluno se sinta parte da produção de sentidos dentro da sala de aula, sem o controle da polissemia dos sentidos para que ele possa trabalhar com a memória e responsabilizar-se pelo que diz. Se o professor trabalha com a ideia do sentido único, com a ideia de uma língua como transparente e/ou ocupa a posição daquele que está autorizado a dizer, a ler e a gerar um sentido único aos textos, ao aluno cabe reproduzir. Estará aí presente a interdição. Se há interdição, não existe autoria.

Esses fatores contribuem para que o aluno, na sala de aula, sinta dificuldade em assumir a autoria do que escreve. Primeiro, a ideologia da língua culta que trata a diferença linguística como erro, fazendo o aluno sentir-se desvalorizado. Em segundo está a questão da realidade sociocultural do jovem, muitas vezes, desconsiderada. Em terceiro lugar as práticas pedagógicas padronizadas, indiferentes ao grupo a que se destinam e, por último, papéis predeterminados que ocupam professor – detentor do saber – e alunos – que não trazem nenhum

saber anterior. Percebi essas dificuldades no momento das primeiras produções textuais que propus, quando os alunos apresentaram muitos desconfortos em realizar a tarefa.

Considerando o papel coercitivo que a instituição escola confere ao professor, os alunos imediatamente pensaram na nota que receberiam, na quantidade de erros que seriam considerados na correção, o número de linhas mínimo que poderiam escrever e isso, de fato, influenciou na produção escrita. Vale ainda dizer que da forma como eles estavam “acostumados” a se relacionar com a produção escrita, observei também que o fato de a sua produção textual ser corrigida, avaliada, distanciava o sujeito aluno de um envolvimento maior com o que ele estava escrevendo.

Se, por outro lado, nas falas do professor há indícios de desidentificação com a ideologia dominante, de questionamento de um sentido único e da opacidade da língua, eis aí que surgem os efeitos do desenvolvimento de uma postura autoral por parte dos alunos. Esses fatores contribuíram para que o aluno, na sala de aula, se sentisse mais confortável em assumir a autoria do que escrevia. Busquei direcionar o mínimo possível os debates, as leituras dos textos para não interferir nos gestos de interpretação dos alunos, como propõe o Discurso Pedagógico Escolar polêmico (ORLANDI, 1987), sem interferências, com espaço para que se posicionassem de diferentes maneiras, sem atribuir manifestações que considerassem certo ou errado e sem valorizar intervenções em detrimento de outras.

Os sujeitos-alunos reescreveram o conto que escolheram e ao produzirem seu texto, registraram os gestos de interpretação acerca do que leram, ouviram e viram. Percebemos gestos de interpretação textualizados e foi visível as tomadas de posição que os sujeitos-alunos assumiram. O processo em que ocorre autoria pelo sujeito, o seu papel de autor implica inseri-lo no contexto sócio-histórico, a partir do conhecimento da realidade do aluno, da forma como ele a expressa, para compreender com ele as suas experiências e seu ambiente sociocultural. É também de grande valor o deslocamento do lugar do professor onde ele exerce, com exclusividade, o seu saber, ou seja, ouvir o aluno de onde ele fala.

A partir das etapas da realização deste estudo, percebi o quanto foi importante a mudança de espaço, ir à sala de leitura, trabalhar o tema ancestralidade sob uma perspectiva de pesquisa e debate, ouvir o que os alunos tinham a dizer e a contar sobre as suas origens. Isso possibilitou um maior envolvimento com a leitura e com as produções que realizaram. Ao longo de cada etapa percorrida, percebi os alunos se tornando autores do seu dizer.

Essas práticas contribuem para mostrar as possibilidades de levar para a escola propostas de atividades sustentadas na Análise do Discurso, acrescente-se a isso também a maneira como o professor se relaciona com a língua e com a produção de sentidos. Os alunos

puderam ocupar um espaço onde exerceram outros modos de leitura e escrita, para além de qualquer tradição escolar que insistisse em padronizar sujeitos e sentidos.

Outro ponto importante que me levou a esta análise foi buscar os processos discursivos que agiram sobre eles e pelos quais a ideologia se constituiu nas produções escritas dos alunos, foi possível demonstrar efeitos de evidência em relação ao tema ancestralidade ancorada na ideia do discurso como uma produção de sentidos dentro de um determinado contexto social, histórico e em certas condições de produção, conforme os pressupostos da Análise do Discurso.

Sendo assim, não pretendi desvelar o que estava oculto, mas compreender como as formações discursivas estavam ou não conectadas e se produziam ou não novos sentidos. Observei que os sentidos que os sujeitos-alunos trouxeram sobre a ancestralidade foram conflitantes na primeira etapa da pesquisa, na oralidade disseram que ancestralidade era “coisa antiga”, “nada a ver, professora”. Outras frases como “todo negro é descendente de escravo”, “nunca vi índio escrever livro”, “ ah, índio mora na aldeia”. Esses sentidos circulam na maioria dos livros didáticos, na maioria dos filmes e novelas que apresentam personagens indígenas e pretos, apesar de ultimamente ser possível perceber uma significativa mudança nessa abordagem.

Em outras palavras, é um indício de que os sujeitos-alunos podem ser impelidos a repetir o que aprendem na mídia, na escola ou, ainda, de que os sujeitos-alunos são capturados a dizer a partir de um lugar que permite apenas a paráfrase em detrimento da criatividade ou da polissemia de sentidos. Por causa disso, muitos alunos fizeram uso da repetição tiveram dificuldade em controlar os sentidos, outros conseguiram assumir a posição discursiva de autor, conferindo novos sentidos na ilusão da origem do seu dizer.

Se, por um lado, observei gestos interpretativos distintos, por outro também vi um ponto de confluência entre eles: a autoria foi desenvolvida, quando o sujeito produziu efeito de originalidade e autenticidade, rompendo com repetições de dizeres, o que provocou deslocamento de sentidos e o colocou na posição-autor.

As condições de produção devem ser consideradas como uma maneira de avaliar como propiciar ao sujeito-aluno uma situação em que ele possa questionar e criticar o que e como está aprendendo, quais os usos que ele pode fazer daquilo que está sendo apresentado a ele na escola. Dizendo de outra forma, que seja possível ao aluno perceber que a educação, a escola, a linguagem escrita estão além dos objetivos já legitimados pela norma padrão: a aprendizagem pode e deve ser um acontecimento pedagógico, autoral, atrativo, agradável e desafiador. É um direito do sujeito-aluno. E isso ocorreu.

A escolha dos contos que foram trabalhados sob a visão da ancestralidade provocou a possibilidade de uma prática discursiva da escrita e da leitura de forma transformadora. Pude ver interesse dos estudantes, envolvimento, alegria. Foram despertados interesses em relação às histórias que ouviram dos familiares sobre seus ancestrais, descobrindo que tinham descendência indígena e/ou africana. E também sobre o quanto alguns familiares deixaram de aprender porque não eram alfabetizados, mas souberam desenvolver estratégias para sobreviver na grande cidade do Rio de Janeiro, após saírem do lugar onde moravam. Compreendemos juntos a importância de discutir a ancestralidade de modo a promover a aproximação do indivíduo com o seu passado, buscando entender o presente e melhorar o futuro.

Todas as atividades realizadas afetaram positivamente aos alunos e a mim. Os alunos falaram, ouviram, debateram, trocaram experiências. Para mim, foi transformador perceber como as atividades ancoradas no arcabouço da Análise do Discurso puderam me deslocar do meu papel investido de autoridade e controle para o lugar da escuta solidária, da construção coletiva, da relação igualitária e afetiva.

Os alunos leram, produziram sentidos a sua leitura, escreveram e reescreveram os contos que escolheram. Da escrita à reescrita, os sentidos, ao mesmo tempo que se repetem, deslocam-se para sentidos outros, para novas posições na linguagem. Essa mudança foi possível porque, na reescrita, pelo contato com outras Formações Discursivas – e assim, com outros saberes –, o aluno desconstruiu e reconstruiu seus saberes acerca do processo de escrita, o que pode ser identificado pelo processo de subjetivação da reescrita na qual se assinala uma mudança de tomada de posição: uma nova posição-sujeito. Assim sendo, o olhar que reconhece essa possibilidade de mudança (re)significa o estudo do texto em sala de aula.

A produção dos textos serviu para demonstrar que as produções apresentaram características que nos permitiram considerar os alunos como autores desses textos. É evidente que a escrita traz elementos típicos de seu mundo sociocultural: léxico, morfossintaxe que denotam o uso de variedades da língua, além de vivências, experiências e contribuições do meio em que vivem, algumas decorrentes do senso comum, normalmente aprendidos em casa ou na rua e nas redes sociais.

Foi possível observar que tanto as condições internas, subjetivas – personalidade, comportamento, modos de expressão, quanto as condições externas -outros discursos, situações vivenciadas ou presenciadas, questões sociais, econômicas, com 96unicíp influenciaram a escrita, de modo que, muitas vezes, situações pouco prováveis de acontecer na realidade, como as leituras que fizemos, os debates e discussões acerca de tudo que envolvia o tema ancestralidade, a visita do professor indígena se tornaram possíveis nesses discursos. Desse

modo, nossa análise considerou aspectos que muitas vezes passam despercebidos na leitura e/ou avaliação de textos escolares, quando se leva em conta apenas a correção ortográfica e gramatical, considerando apenas os elementos linguísticos, sem fazer relações com a história e com os implícitos.

A partir da análise realizada nesta pesquisa, constatei que muitos alunos usaram a repetição formal e encontraram dificuldades em controlar os sentidos do texto, embora para a Análise do Discurso esse controle seja ilusório, pois o sujeito do inconsciente é afetado pelos esquecimentos e tem apenas a ilusão de controle, condição necessária à autoria. Mesmo assim, alguns sujeitos-alunos assumiram a posição discursiva de autor apesar de esbarrarem na necessidade de reproduzir o que o discurso dominante determina.

O acesso ao arquivo pedagógico também foi muito importante, é um direito do sujeito-aluno, para a prática discursiva da escrita e da leitura. É necessário que sejam apresentadas aos alunos as diversas possibilidades de leitura, interpretação e escrita, as variadas formas que leitura e escrita já tomaram na história, os infinitos e diferentes assuntos sobre os quais escrever. Se as práticas pedagógicas não incluem o acesso à memória discursiva, nega-se o direito ao sujeito-aluno de poder escolher o que lhe faz sentido, o que é relevante para que ele aprenda, apoiando-se em sua subjetividade.

A Análise de Discurso, como arcabouço teórico metodológico para as atividades propostas, me possibilitou refletir sobre como a leitura e a escrita podem ser repensadas e reconfiguradas em sala de aula, compreendendo a escola, a sala de aula, a linguagem e os sujeitos não como lugares fixos e homogêneos, mas sim abertos a deslocamentos e ao movimento dos sentidos.

As práticas propostas de leitura e reescrita de contos puderam criar espaços por meio dos quais tentei não alcançar o mito da originalidade, mas sim oferecer condições para que o sujeito-aluno pudesse dizer o que faz sentido também a ele mesmo. Nesse sentido, se por um lado, as leituras dos contos representaram uma forma de resgate das “histórias de leitura dos alunos”, fornecendo caminhos relevantes para a abordagem tanto da história de leitura dos contos quanto a história de leitura dos alunos-leitores, por outro, a partir da reescrita, foi possível que o aluno desenvolvesse seu senso crítico, reflexivo e criativo, por meio de trabalhos individuais e/ou coletivos, gerando aí a característica de ser o produtor de seu conhecimento, com base nas leituras e na sua criação.

Acredito que relacionar o texto às suas condições de produção – tomadas tanto num sentido micro (o contexto imediato) quanto amplo (o contexto 97unícipio97órico no qual entra

em cena a memória do dizer) é ser resultante de uma abordagem que desloque o conteudismo na leitura e que abra para deslocamentos possíveis no/do texto.

A autoria ao mesmo tempo que me encanta me desafia, me inquieta. Na busca de proporcionar o desenvolvimento da assunção da autoria, as atividades sugeridas abriram para a polissemia sob a perspectiva não de um problema, mas de ter sido produtiva. Afinal, não é só dizer, falar ou enunciar, é preciso que o autor se produza e se reconheça no texto.

Ouso dizer que considero relevante o que propus nesta dissertação em levar para a escola o desafio de convidar os alunos a produzirem o seu próprio discurso, ainda que atravessados por muitos outros, incentivá-los a não apenas reproduzirem os discursos dos professores ou a produzirem o que se espera deles, mas assumirem a autoria do seu dizer, sem ser inédito ou original, mas com sentidos que se desloquem na medida em que o sujeito é constituído e faz significar no mundo.

Diante de todos os acontecimentos – discursivos e pedagógicos – pude observar que não é suficiente apenas modificar as estratégias pedagógicas a fim de transformar o ensino. É necessário também uní-las conjuntas a uma nova concepção de língua e de sujeito, além de uní-las no processo discursivo, observando as determinações históricas e ideológicas da produção de sentidos. Afastar ideologias em circulação que determinam historicamente o ensino, promover uma reflexão acerca da estabilidade dos sentidos circulantes e a possibilidade de transformação me foi muito caro aqui.

Espero que este estudo possa destacar a importante e enorme contribuição da Análise do Discurso nas práticas pedagógicas sob a perspectiva discursiva da língua e também inspirar outros docentes a ressignificarem a sala de aula e a sua relação com a língua.

## REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. 3. ed. Lisboa: Editorial Presença: Martins Fontes, 1980. Originalmente publicado em 1970.

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Tradução: Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

ANDRADE, F. T. de. Há um tempo em que é preciso abandonar... **Pensador**, [s. l.], c2005-2023. Disponível em: <<https://www.pensador.com/frase/MjQyMzA/>>. Acesso em: 21 maio 2022.

BENVENISTE, E. **Problemas de lingüística geral I**. Campinas: Pontes, 1988. Originalmente publicado em 1966.

BENVENISTE, E. **Problemas de lingüística geral II**. Campinas: Pontes, 1989. Originalmente publicado em 1974.

BENVENISTE, E. **Problemas de linguística geral I**. Campinas: Pontes, 1991.

BÍBLIA. **Bíblia Sagrada**. 3. ed. São Paulo: NVI, 2023.

BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF: MEC, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.

CASSANO, M. G. A perspectiva discursiva da leitura e algumas considerações relativas ao seu ensino-aprendizagem na educação fundamental. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 3, n. 2, p. 63-82, 2003.

DELA-SILVA, S. C. **O acontecimento discursivo da televisão no Brasil**: a imprensa na constituição da TV como grande mídia. 2008. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

DIEGUES, C. A cultura do crime. **O Globo**, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/opiniao/a-cultura-do-crime-17989269>>. Acesso em: 21 maio 2022.

EVARISTO, C. **Becos da memória**. Rio de Janeiro: Pallas, 2020.

FERNANDES, C.; FERREIRA, M. C. L. Entre o ver e o ler: gestos de leitura da materialidade visual implicando outros gestos de ensino. *In*: SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM ANÁLISE DO DISCURSO, 6., 2013, Porto Alegre. **Anais eletrônicos** [...]. Porto Alegre: UFRGS, 2013. p. 1-5. Disponível em: <[https://www.discoursead.com.br/\\_files/ugd/27fcd2\\_1c6b7d47f4a34e6d8899519a71465a5c.pdf](https://www.discoursead.com.br/_files/ugd/27fcd2_1c6b7d47f4a34e6d8899519a71465a5c.pdf)>. Acesso em: 23 maio 2022.

FERREIRA, M. C. L. **Da ambiguidade ao equívoco**: a resistência da língua nos limites da sintaxe e do discurso. Porto Alegre: UFRGS, 2000. v. 180.

FERREIRA, M. C. L. O quadro atual da Análise de Discurso no Brasil. **Letras**, Santa Maria, n. 27, p. 39-46, 2003.

FERREIRA, M. C. L. O quadro atual da Análise do Discurso no Brasil. *In*: INDURSKY, F.; FERREIRA, M. C. L. (org.). **Michel Pêcheux e a Análise do Discurso**: uma relação de nunca acabar. São Carlos: Claraluz, 2005. p. 39-46.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

FOUCAULT, M. **O que é um autor?** Lisboa: Passagens, 1992.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: a história da violência nas prisões. Petrópolis: Vozes, 1999.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. 14. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Tradução: Roberto Machado. 24. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007.

FOUCAULT, M. **Arqueologia do saber**. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012. Originalmente publicado em 1969.

FREUD, S. O Inconsciente. *In*: FREUD, S. **Edição Standart Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 2006. v. XIV. Originalmente publicado em 1915.

GALLO, S. **Texto**: como apre(e)nder esta matéria. 1994. Tese (Doutorado em Ciências) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

GALLO, S. Autoria: questão enunciativa ou discursiva? **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 1. n. 2, não paginado, 2001.

GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

GRIGOLETTO, E. Do lugar social ao discursivo: o imbricamento de diferentes posições sujeito. *In: SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM ANÁLISE DO DISCURSO*, 1., 2005, Porto Alegre. **Anais eletrônicos** [...]. Porto Alegre: UFRGS, 2005. p. 154-164. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/analisedodiscurso/anaisdosead/2SEAD/SIMPOSIOS/EvandraGrigoletto.o.pdf>>. Acesso em: 27 maio 2022.

GRIGOLETTO, M.; FORTES, L. Sentidos de direitos de aprendizagem e cidadania em documentos curriculares oficiais: discurso, ensino e subjetividade. **Pensares em Revista**, São Gonçalo, n. 17, p. 36-57, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.12957/pr.2020.47127>>. Acesso em: 21 maio 2022.

GUIMARÃES ROSA, J. **Grande Sertão: Veredas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

HARRIS, Z. Discourse analysis. **Language**, New York, v. 28, n. 1, p. 1-30, 1952.

HERBERT, T. Reflexões sobre a situação teórica das ciências sociais e, especialmente, da psicologia social. *In: ORLANDI, E. P. (org.). Análise de discurso: Michel Pêcheux*. Campinas: Pontes, 2011. p. 21-54. Originalmente publicado em 1966.

HJELMSLEV, L. **Prolegômenos a uma teoria da linguagem**. São Paulo: Perspectiva, 2013. Originalmente publicado em 1943.

HOUAISS, A. **Pequeno Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. São Paulo: Moderna, 2015.

INDURSKY, F. A prática discursiva da leitura. *In: ORLANDI, E. P. A leitura e os leitores*. Campinas: Pontes, 1998. p. 189-200.

INDURSKY, F. Da heterogeneidade do discurso à heterogeneidade do texto e suas implicações no processo da leitura. *In: ERNST-PEREIRA, A.; FUNCK, S. (org.) A leitura e a escrita como práticas discursivas*. Pelotas: Educat, 2001. p. 27-42.

INDURSKY, F. Discurso, língua e ensino: especificidades e interfaces. *In: TFOUNI, L. V.; MONTESERRAT, D. M.; CHIARETTI, P. (org.). A análise do discurso e suas interfaces*. São Carlos: Pedro & João, 2011a. p. 327-340.

INDURSKY, F. A memória na cena do discurso. *In: INDURSKY, F.; FERREIRA, M. C. L.; MITTMANN, S. (org.). História e memória na/da análise do discurso*. Campinas: Mercado de Letras, 2011b. p. 67-89.

INDURSKY, F. As determinações da prática discursiva da escrita. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**, Passo Fundo, v. 12, n. 1, p. 30-47, 2016.

INDURSKY, F. O texto nos estudos da linguagem: especificidades e limites. *In*: ORLANDI, E. P.; LAGAZZI-RODRIGUES, S. (org.). **Discurso e textualidade**. Campinas: Pontes, 2017. p. 37-80.

INDURSKY, F. Leitura, escrita e ensino à luz da análise do discurso. *In*: NASCIMENTO, L. (org.). **Presenças de Michel Pêcheux da Análise do Discurso ao Ensino**. Campinas: Mercado das Letras, 2019. p. 97-120.

INDURSKY, F. Entrevista concedida à Andréa Rodrigues. **Pensares em Revista**, São Gonçalo, n. 17, p. 18-28, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.12957/pr.2020.47301>>. Acesso em: 21 maio 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar 2020**. Brasília, DF: INEP, 2020. Disponível em: <<https://qedu.org.br/municipio/3304557-rio-de-janeiro/busca>>. Acesso em: 22 maio 2022.

JAKOBSON, R. **Linguística e comunicação**. 24. ed. Tradução: Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 2007.

JOUVE, V. A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. *In*: ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; RESENDE, N. **Leitura subjetiva e ensino de Literatura**. São Paulo: Alameda, 2013. p. 57-58.

LACAN, J. O estágio do espelho como formador da função do eu. *In*: LACAN, J. **Escritos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998. p. 96-103.

LAGARES, X. C. Entrevista a Dante Lucchesi. **Cadernos de Letras da UFF**, Niterói, n. 53, p. 17-28, 2016.

LAGAZZI, S. M. A equivocidade na circulação do conhecimento científico. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 11, n. 3, p. 497-514, 2011.

LAGAZZI-RODRIGUES, S. Texto e autoria. *In*: ORLANDI, E. P.; LAGAZZI-RODRIGUES, S. (org.). **Discurso e textualidade**. 3. ed. Campinas: Pontes, 2017. p. 89-113.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Tradução: João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002.

LISPECTOR, C. **Com nasceram as estrelas**: doze lendas brasileiras. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

MACHADO, A. M. **Histórias Africanas**. Rio de Janeiro, 2021.

MACHADO, B. F. V. BENVENISTE E LACAN: sobre o sujeito e o discurso. **PROLÍNGUA**, [s. l.], v. 4, n. 2, p. 78-87, 2009.

MALDIDIER, D. **A inquietação do discurso**: (re)ler Michel Pêcheux hoje. Tradução: Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Pontes, 2003. Originalmente publicado em 1990.

MARIANI, B. Subjetividade e imaginário lingüístico. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 3, p. 55-72, 2003.

MARIANI, B. Sentido de subjetividade: imprensa e psicanálise. **Polifonia**, Cuiabá, v. 12, n. 1, p. 21-45, 2006.

MARIANI, B. Entre a evidência e o absurdo: sobre o preconceito lingüístico. **Cadernos de Letras da UFF**, Niterói, n. 36, p. 27-44, 2008.

MARIANI, B. O político, o institucional e o pedagógico: quanto vale a língua que ensinamos? **Matraga**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 38, p. 43-63, 2016a.

MARIANI, B. Testemunho: um acontecimento na estrutura. **Revista Desenredo**, Passo Fundo, v. 12, n. 1, p. 48-63, 2016b.

MELO NETO, João Cabral de. **Museu de Tudo**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 1975.

MITTMANN, S. Discurso e texto: na pista de uma metodologia de análise. *In*: SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM ANÁLISE DO DISCURSO, 2., 2005, Porto Alegre. **Anais eletrônicos** [...]. Porto Alegre: UFRGS, 2005. p. 253-255. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/analisedodiscurso/anaisdosead/2SEAD/SIMPOSIOS/SolangeMittmann.pdf>. Acesso em: 27 maio 2022.

MITTMANN, S. Discurso e texto: na pista de uma metodologia de análise. *In*: FERREIRA, A. B. de H. **Análise do discurso no Brasil**: mapeando conceitos, confrontando limites. São Carlos: Claraluz, 2007. p. 153-162.

MOTA, R. D. **A análise de discurso em sala de aula**: promovendo outras leituras sobre os sentidos do masculino e do feminino. 2020. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2020.

MUNDURUKU, D. **Vozes ancestrais**: dez contos indígenas. São Paulo: FTD, 2016.

O'SAGAE, P. O que são os contos populares: da voz ao mundo dos livros. **Quindim**, São Paulo, 2021. Disponível em: <<https://quindim.com.br/blog/o-são-sao-os-contos-populares/>>. Acesso em: 23 maio 2022.

ORLANDI, E. P. Segmentar ou recortar? *In*: ENCONTRO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA, 5., 1981, Rio de Janeiro. **Anais** [...]. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 1981. p. 9-26.

ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento**. 2. ed. Campinas: Pontes, 1987.

ORLANDI, E. P. (org.). **Política Linguística na América Latina**. Campinas: Pontes, 1988.

ORLANDI, E. P. Nem escritor, nem sujeito: apenas autor. *In*: ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez; Campinas: Unicamp, 1993a.

ORLANDI, E. P. **Discurso Fundador**: a formação do país e a construção da identidade nacional. Campinas: Pontes, 1993b.

ORLANDI, E. P. Texto e discurso. **Organon**, Porto Alegre, v. 9, n. 23, p. 111-118, 1995.

ORLANDI, E. P. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis: Vozes, 1996.

ORLANDI, E. P. Maio de 68: os silêncios da memória . *In*: ACHARD, P. *et al.* (org). **Papel da memória**. Campinas: Pontes, 1999. p. 59-71.

ORLANDI, E. P. **Discurso e Texto**: formação e circulação dos sentidos. Campinas: Pontes, 2001a.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 3. ed. Campinas: Pontes, 2001b.

ORLANDI, E. P. **Língua e conhecimento linguístico**: para uma história das ideias no Brasil. São Paulo: Cortez, 2002.

ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas o discurso. Campinas: Pontes, 2003.

ORLANDI, E. P. **Cidade dos sentidos**. Campinas: Pontes, 2004.

ORLANDI, E. P. **Cidade dos Sentidos**. Campinas: Pontes, 2005.

ORLANDI, E. P. Análise de discurso. *In*: ORLANDI, E. P.; LAGAZZI-RODRIGUES, S. (org.). **Discurso e Textualidade**. Campinas: Pontes, 2006. p. 11-24.

ORLANDI, E. P. Processo de descolonização lingüística e ‘Lusofonia’. **Línguas e instrumentos linguísticos**, Campinas, v. 19, p. 9-19, 2007a.

ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio**. No Movimento dos Sentidos. 6. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2007b.

ORLANDI, E. P. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 5. ed. Campinas: Pontes, 2007c.

ORLANDI, E. P. **Discurso e Leitura**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

ORLANDI, E. P. **Língua brasileira e outras histórias**: discurso sobre a língua e ensino no Brasil. Campinas: Pontes, 2009.

ORLANDI, E. P. **Gestos de Leitura**: da história no discurso. *In*: ORLANDI, E. P. *et al.* (org.). 3. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2010. p. 6-43. Originalmente publicado em 1994.

ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. Campinas: Pontes, 2011. Originalmente publicado em 1983.

ORLANDI, E. P. **Discurso em análise**: sujeito, sentido e ideologia. 3. ed. Campinas: Pontes, 2012.

ORLANDI, E. P. **Língua e conhecimento linguístico**: para uma história das ideias no Brasil. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

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

ORLANDI, E. P. Análise de discurso. *In*: ORLANDI, E. P.; LAGAZZI-RODRIGUES, S. (org.). **Discurso e textualidade**. 3. ed. Campinas: Pontes, 2017. p. 13-35.

ORLANDI, E. P. **Ética, Ciência, Ideologia, Interpretação**. *In*: BARONAS, R. L. *et al.* (org.). As Ciências da Linguagem e a(s) voz(es) e o(s) silenciamento(s) de vulneráveis: reflexão e práxis – Homenagem ao Prof. Luiz Antônio Marcuschi. Campinas: Pontes, 2018. p. 89-101.

ORLANDI, E. P. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 5. ed. Campinas: São Paulo: Pontes, 2020.

ORLANDI, P. E.; LAGAZZI-RODRIGUES, S. (org.). **Discurso e Textualidade**. Campinas: Pontes, 2017.

ORLANDI, E. P.; SOUZA, T. C. C. A língua imaginária e a língua fluida: dois métodos de trabalho com a linguagem. *In*: ORLANDI, E. P. (org.). **Política Linguística na América Latina**. Campinas: Pontes, 1988. p. 27-40.

PATTI, A. R. **Sentidos e sujeitos discursivos**: filhos e netos do narcotráfico no movimento do discurso. 2009. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2009.

PAYER, M. O.; CELADA, M. T. (org.). **Subjetivação e Processos de Identificação**. Sujeitos e línguas em práticas discursivas: inflexões no ensino. Campinas: Pontes, 2016.

PÊCHEUX, M. Análise Automática do Discurso. *In*: GADET, F. **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Editora da Unicamp, 1969. p. 61-161.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**. Campinas: Editora da Unicamp, 1988. Originalmente publicado em 1975.

PÊCHEUX, M. Ler o arquivo hoje. *In*: ORLANDI, E. *et al.* (org.). **Gestos de leitura**: da história no discurso. Campinas: Editora da Unicamp, 1994. p. 55-66.

PÊCHEUX, M. Análise Automática do Discurso (AAD-69). *In*: GADET, F.; HAK, T. **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Tradução: Eni P. Orlandi. 3. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997. p. 69-162. Originalmente publicado em 1969.

PÊCHEUX, M. O papel da memória. *In*: ACHARD, P. *et al.* (org.). **Papel da memória**. Tradução e introdução: José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 1999. p. 49-58.

PÊCHEUX, M. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Campinas: Pontes, 2002. Originalmente publicado em 1983.

PÊCHEUX, M. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. 5. ed. Campinas: Pontes, 2008. Originalmente publicado em 1983.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. 4. ed. Campinas: Pontes, 2009.

PÊCHEUX, M. Análise Automática do Discurso. *In*: GADET, F.; HAK, T. **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. 4. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2010. p. 61-161.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas: Editora da Unicamp, 2014.

PÊCHEUX, M. Língua, linguagens, discurso. *In*: ORLANDI, E. P. (org.). **Análise de discurso: Michel Pêcheux**. Tradução: Freda Indursky. 4. ed. Campinas: Pontes, 2015. v. 4. Originalmente publicado em 1971.

PETIT, M. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2009.  
PFEIFFER, C. C. **Que autor é este?** 1995. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

PINGUILLY, Y. **Contos e lendas da África**. Rio de Janeiro: Seguinte, 2005.

RODRIGUES, A. “Aqui é um lugar de paz”: escola e consenso imaginário na cidade do Rio de Janeiro. **Redisco**, Vitória da Conquista, v. 12, n. 2, p. 71-82, 2017.

RODRIGUES, A.; DOMINGUES, M. V. Práticas de autoria e resistência na escola. *In*: GRIGOLLETO, E.; NARDI, F.; DELA-SILVA, S. (org.). **Discursos de resistência: literatura, cultura, política**. São Carlos: Pedro & João, 2020. p. 32-51.

SANTOS, J. R. dos. **Gosto de África: histórias de lá e daqui**. 4. ed. Rio de Janeiro: Global Editora, 2005.

SAUSSURE, F. de. **Curso de lingüística geral**. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SILVA, A. R. **Dois presentes, dois passados, dois futuros: funcionamento discursivo dos votos dos deputados na sessão do impeachment de Dilma Rousseff**. 2021. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2021.

SILVA, E. T. da. ORLANDI, Eni P. Discurso e Leitura. São Paulo: Cortez e Editora da UNICAMP, 1988. 118p. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 4, n. 7, p. 153-154, 2009.

SUJEITO. *In*: ORIGEM da Palavra. São Paulo: [s. n.], 2011. Disponível em: <<http://origemdapalavra.com.br/palavras/sujeito/>>. Acesso em: 21 maio 2022.

TFOUNI, L. V.; CARREIRA, A. F. O sujeito submetido à linguagem. **Revista do GELNE**, Natal, v. 9, 1/2, p. 35-52, 2007.

**APÊNDICE – Modelo de autorização termo de autorização para uso de imagens e produções**

Senhor responsável, Eu, Andréa Costa Alegria, mestranda do Programa de Mestrado Acadêmico em Letras da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP – UERJ) e professora de ensino fundamental no Município do Rio de Janeiro, pretendo realizar, com os alunos, pesquisa acadêmica. O objetivo é promover atividades que contribuam para que os alunos exercitem a leitura crítica e tenham mais contato com textos literários. Nesse caso, é relevante informar que faz parte da prática pedagógica escolar registrar diferentes elementos com os alunos, a fim de compartilhar, arquivar e produzir materiais com diversas experiências e metodologias inovadoras de trabalho. A divulgação de imagens e/ou produções poderá contribuir para destacar o papel da escola na sociedade e para a qualificação da educação. Sendo assim, a referida autorização se estende a qualquer publicação ou menção do trabalho pedagógico que venha a ser feita na mídia em geral; a referida autorização de uso será utilizada durante o período de março a dezembro de 2022 e sem fins lucrativos.

Eu, \_\_\_\_\_,  
RG \_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_, responsável pelo (a)  
aluno(a) \_\_\_\_\_, autorizo divulgação de  
imagens e produções vivenciadas por ele(a) nas diferentes ações pedagógicas realizadas na  
escola, criadas ou utilizadas por esta Unidade Escolar ou Rede de Ensino, onde ela se encontra  
inserida.

São Gonçalo, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2022.

## ANEXO – O arquivo pedagógico

Estes textos compõem os livros lidos pelos alunos e fizeram parte da construção do Arquivo Pedagógico.

### Como apareceram os bichos

*Clarice Lispector*

Os Maués dizem que no tempo mais antigo do mundo só havia pessoas e nem um animal. Um belo dia a tribo dos Maués planejou fazer uma festa e até nomeou um dos índios para receber os convidados. Este índio se chamava Hêté-nacop e ficou no meio do caminho para guiar os outros índios. Aí chegou sua noiva. Ele lhe prometeu festa assanhada e comida à beça.

— Olhe, disse-lhe a noiva, estou meio adoentada e não quero festa.

Tudo mentira. O que a noiva estava planejando era chegar ao local da festa antes do noivo para poder namorar outros rapazes. Para isto, fez-se muito bonita: usou urucum que é semente de planta de onde sai tinta para pintar o rosto. Quanto aos cabelos, achou um jeito de esfregar neles frutas para ganharem brilho. E mandou-se para a festa antes do noivo chegar. Mas este foi avisado por alguém que, enquanto ele estava no meio do caminho, a noiva não parava de namorar. O índio duvidou e afiançou que sua noiva estava doente.

Na certa quem estava lá era sua cunhada, parecida com a noiva. O informante insistiu na declaração. Então o noivo foi depressa ao lugar do baile e para isto transformou-se em pássaro veloz. O que encontrou ele? Adivinharam: sua noiva numa dança alegre. O índio, furioso, de novo transformado em gente, disse aos convidados no meio do caminho: aviso que nesta festa vai haver grande mudança no que é vivo. E foi pedir à chuva, ao raio, ao trovão para lhe fazerem um favor.

Caiu então na floresta uma tremenda tempestade e toca o noivo a bater em todo mundo sem falar que deu uma boa surra na noiva, além de lhe puxar o nariz bem puxadinho. E não é que a bela índia transformouse em tamanduá-bandeira? O índio, que era seu parceiro na dança, também teve o nariz puxado, transformando-se em anta com o focinho comprido. Um índio, que era muito feio, virou morcego e saiu voando. Uma velha tagarela virou mutum. Também outros viraram periquito, saracura, cobras e lagartas. Sabem como nasceu o jacaré? Nasceu de um índio que abriu uma boca cheia de dentes. Os convidados, em vez de gente, eram um macaco preguiça, a onça, o urubu, o macuco, e nem sei mais quem. Sem falar que uma índia tornou-se

capivara, outra gafanhoto, outros sapos, borboletas e grilos. Uma velha que estava ralando guaraná, quando viu a coisa ficar feia, fugiu com a cuia e pedra de ralar e o guaraná.

Mas não houve apelação: a cuia lascou-se e virou casco de jabuti, enquanto o guaraná passou a ser o seu coração. E esta é a origem dos bichos do mar e da terra, acreditem ou não.

(LISPECTOR, C. **Com nasceram as estrelas**: doze lendas brasileiras. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999. p. 35-37.)

## O pássaro da sorte

*Clarice Lispector*

Trata-se do uirapuru, pássaro encantado da sorte e que tem como moradia as ricas florestas da Amazônia. A história é um pouco triste. Mas o canto dessa ave é tão plangente e mavioso que vale a pena contar. Começa com um índio tocando flauta na selva. E as índias jovens ouviam-no. Daí para procurar ver quem era o guapo índio que a tocava foi um só passo. O segundo passo foi encontrar o músico e cair para trás com uma bruta decepção. Elas, tolinhas, achavam que coisa bonita só pode vir de gente bonita. E caprichosas, malcriadas, empurraram o índio feio para fora da clareira. Humilhado, ele então fugiu. Na mesma hora as índias ouviram uma outra flauta tocada com delicadeza e doçura. E pensaram com esperança que talvez o tocador dessa nova flauta fosse um índio bonito. Seguiram pelas sendas da floresta, guiadas pelo cântico que cada vez parecia mais próximo. E não é que depararam, não com um índio, mas com um passarinho pousado num galho de árvore frondosa? Era o pássaro uirapuru. Uma das índias, a mais formosa e esguia, era também a melhor caçadora. E, como as outras, quis ferir o pássaro para que ele não fugisse e só cantasse para ela. Com arco e flecha, preparou-se. E, é claro, a ave caiu do galho. Agora vem uma surpresa, tanto para as índias como para nós: uma vez por terra, o pássaro transformou-se num rapaz belíssimo. Este índio, com um sorriso manso, dirigiu-se para a sua caçadora, enquanto todas as outras índias rezavam pela sua atenção e amor. Estava tudo bem. Mas a primeira flauta começou a soar novamente: era a do índio feio. As moças sabiam que ele queria se vingar dos maus tratos e procuraram rodear o índio bonito para escondê-lo. Mas o índio feio mandou rápido sua flecha, em direção do peito varonil do rival, só para assustá-lo. E não é que aconteceu um encantamento milagroso? Aconteceu, sim: o rapaz bonito se transformou num pássaro invisível, mas presente pelo seu canto. E as índias passaram, mesmo sem ver, a ouvir o trinado feliz. Como é que se espalhou que o uirapuru dá sorte? Ah, isso não sei, mas que dá, dá!

(LISPECTOR, C. **Com nasceram as estrelas**: doze lendas brasileiras. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999. p. 10-12.)

## **Povo Munduruku (Mito Tupi)**

*Daniel Munduruku*

No antigo tempo da criação do mundo com toda sua beleza, os Munduruku viviam dispersos, sem unidade e guerreando entre si. Era uma situação muito ruim que tornava a vida mais difícil e indócil. Foi aí que ressurgiu Karú-Sakaibê, o grande Criador, que já havia realizado tantas coisas boas para este povo.

Contam os velhos que foi ele quem criara as montanhas e as rochas soprando em penas fincadas ao chão. Eram também criações dele os rios, as árvores, os animais, as aves do céu e os peixes que habitam todos os rios e igarapés. Karú -Sakaibê, tendo percebido que o povo que ele criara não estava unido, decidiu voltar para unificá -lo e lembrá -lo como havia sido trazido do fundo da Terra quando ele decidiu enfeitar a Terra com gente que pudesse cuidar da obra que criara.

Assim contam os velhos sobre a vinda dos Munduruku ao mundo de cima: Karú -Sakaibê andava pelo mundo sempre em companhia de seu fiel amigo Rairu, que embora fosse muito poderoso, gostava de brincar e se divertir. Um dia, Rairu fez uma figura de tatu juntando folhas, gravetos e cipós. Era uma imitação perfeita. Tão perfeita que o jovem brincalhão resolveu colá-lo com resina feita com a cera de mel de abelha para que seu desenho nunca desaparecesse. Para secar a resina Rairu enterrou seu “tatu” embaixo da terra deixando apenas o rabo para fora. Porém, quando ele tentou, depois de algum tempo, retirar sua mão do rabo não conseguiu, pois a resina havia secado e ele ficara grudado no rabo do tatu.

Como Rairu tinha um grande poder, deu vida ao desenho e este, em vez de querer sair do buraco, foi adentrando-se cada vez mais, carregando consigo o pobre rapaz preso ao seu rabo. Por mais que tentasse se soltar não conseguia. O tatu-desenho foi cada vez mais fundo e quando chegou ao centro da Terra, Rairu encontrou muita gente que por lá morava. Tinha gente de todo jeito: algumas eram bonitas, outras eram feias; algumas eram boas e outras eram más e preguiçosas.

Rairu ficou tão impressionado com aquilo que decidiu sair rapidamente do buraco para contar a Karú -Sakaibê, que já devia estar preocupado com sua demora. E estava mesmo. Karú irritou -se tanto com seu companheiro que decidiu castigá -lo, batendo nele com um pedaço de pau. Para se defender o jovem contou sua aventura ao centro da Terra e como ele havia encontrado gente lá. Estas palavras chamaram a atenção de Karú, que decidiu trazer toda esta gente para o mundo de cima.

Rairu ainda perguntou como poderiam fazer isso se eles estavam tão longe. O herói criador nem sequer deu ouvido ao jovem. Começou a fazer uma pelota e enrolá -la na mão. Em

seguida jogou a pelota no chão e imediatamente nasceu um pé de algodão. Colheu, então, o algodão e com suas fibras fez uma corda que passou na cintura de Rairu e ordenou que fosse ao centro da Terra buscar as pessoas que lá ele vira.

Rairu desceu pelo mesmo buraco do tatu. Quando chegou reuniu todo mundo e falou das maravilhas que havia no mundo de cima e que queria que todos subissem pela corda para conhecer este novo mundo. Os primeiros a subir foram os feios e os preguiçosos, por que estes imaginavam que iam encontrar alimentos com muita facilidade e nunca mais precisariam trabalhar. Depois subiram os bonitos e formosos. No entanto, quando estes últimos já estavam quase alcançando o topo, a corda arrebentou e um grande número de gente bonita caiu no buraco e permaneceu vivendo no fundo da Terra.

Como eram muitos, Karú -Sakaibê quis diferenciá -los uns dos outros. Para que uns fossem Munduruku, outros Mura, Arara, Mawé, Panamá, Kaiapó e assim por diante. Cada um seria de um povo diferente. Fez isso pintando uns de verde, outros de vermelho, outros de amarelo e outros de preto. No entanto, enquanto Karú pintava um por um, os que eram feios e preguiçosos adormeceram.

Esta atitude das pessoas feias irritou profundamente o herói criador. Como castigo por sua preguiça, Karú -Sakaibê os transformou em passarinhos, porcos -do-mato, borboletas e em outros bichos que passaram a habitar a floresta. No entanto, àqueles que não eram preguiçosos ele disse:

— Vocês serão o começo, o princípio de novos tempos e seus filhos e os filhos de seus filhos serão valentes e fortes.

E para presentear -los por sua lealdade, o grande herói preparou um campo, semeou e mandou chuva para regá -lo. E tão logo a chuva caiu nasceram a mandioca, o milho, o cará, a batata -doce, o algodão, as plantas medicinais e muitas outras que servem, até os dias de hoje, de alimento para esta gente. Ainda os ensinou a construir os fornos para preparar a farinha.

Contam nossos avós que foi assim que Karú -Sakaibê transformou a grande nação Munduruku num povo forte, valente e poderoso.

(MUNDURUKU, D. **Contos indígenas brasileiros**. 2. ed. São Paulo: Global, 2005. p. 8-12.)

## Como nossos pais recriaram o povo Paiter Suruí

*Daniel Munduruku*

Há muito tempo, Nossos Pais criaram todo o nosso povo. Era muita gente, vivíamos felizes na floresta, gostávamos de caçar e andar pelo mato. Um dia, enquanto caçávamos, as onças nos comeram. Elas eram muitas! Depois, elas levaram embora os nossos ossos e penduraram numa corda, em uma estradinha que ia do rio até a porta de suas tocas.

As onças comeram todo o nosso povo e não existia mais ninguém. Nossos Pais, que tinham nos criado, ficaram sozinhos, sem gente no mundo. Um dos Nossos Pais, sozinho em sua maloca, estava pensando em uma maneira de recuperar os ossos dos seus filhos. Nesse momento, apareceu o veado-mateiro tocando sua flautinha e cantando uma música assim:

“Povo dos Makarabei  
esperem por mim  
descansando no calor da pedra.”

Nosso Pai criador perguntou:

— Quem está tocando essa flautinha? Eu preciso de alguém para buscar os ossos dos meus filhos na toca das onças.

— Sou eu — disse o veado-mateiro.

— Que bom que você chegou, meu neto. Você não gostaria de ir à toca das onças buscar os ossos dos meus filhos para mim?

— Vou sim — respondeu o veado-mateiro.

Então Nosso Pai que nos criou passou umas ervas muito amargas feitas de cipós e cascas de árvores no corpo do veado-mateiro; passou em todo o corpo, nas pernas, nos olhos e nas orelhas.

— Agora você pode ir, mas primeiro vou fazer um teste. Você deve correr morro baixo, pois vou jogar uma pedra grande que esmagará seu corpo caso não corra mais rápido que ela.

O veado-mateiro concordou com a proposta e saiu correndo morro abaixo. Em seguida, Nosso Pai que nos criou jogou a grande pedra... PAM... a pedra rolava muito rápido atrás do veado-mateiro, que correu muito, até que se cansou e desviou da pedra gritando, assustado.

— Não consegui, não deu certo — gritou ele, assustado.

No meio dessa confusão, chegou outro veado, o veado-galheiro, também tocando sua flautinha.

— Vá você então, veado-galheiro — disse o Nosso Pai que nos criou e também jogou a pedra em cima dele.

A pedra rolava rapidamente atrás do veado-galheiro, mas ele era mais rápido que a pedra e corria mais e mais, até que a pedra parou atrás dele. Nosso Pai que nos criou disse ao veado-galheiro:

— Você é quem vai buscar os ossos dos meus filhos na toca das onças.

Então, Nosso Pai que nos criou passou as mesmas ervas amargas no veado-galheiro, no corpo todo, enquanto explicava como deveria agir quando estivesse com as onças. Depois, o veado-galheiro foi para a toca das onças, tocando sua flautinha e cantando assim:

“Podem me esperar  
povo dos Makarabei  
descansem sossegados  
no calor da pedra.”

O veado-galheiro chegou na maloca das onças e as cumprimentou. As onças responderam quase em coro:

— Hum... agora vamos ter que te comer.

O veado-galheiro disse sem gaguejar:

— Podem me comer, mas eu não presto, minha carne é muito amarga, muito ruim.

Havia muitas onças cercando o veado-galheiro e rugindo. Apesar do medo que sentia, ele disse:

— Por que vocês não experimentam? Sei que não vão gostar da minha carne.

As onças lamberam as costas do veado-galheiro e perguntaram:

— Por que sua carne é tão ruim?

O veado-galheiro respondeu:

— Eu disse que sou amargo e minha carne não presta para comer.

As onças responderam na mesma hora:

— Então vamos comer só seus olhos.

— Não! — gritou o veado. — Os olhos são ainda mais amargos que o resto do meu corpo.

— Vamos comer assim mesmo — disseram as onças.

O veado-galheiro, já quase sem esperança, respondeu:

— Experimentem primeiro.

Então, as onças lamberam seus olhos e disseram:

— Ih, seus olhos são piores ainda, não prestam para comer.

As onças armaram uma rede bem no fundo de sua toca e chamaram o veado-galheiro para deitar.

— Deite aqui um pouco, depois vamos te comer.

O veado-galheiro estava tremendo de medo e quase não conseguia andar. Lembrou, então, que Nosso Pai que nos criou mandaria uma abelha zumbir em seu ouvido quando fosse a hora de sair correndo para tirar os ossos que estavam pendurados nas cordas. O veado-galheiro esperava ansioso pela chegada da abelha. Ele se mexia tentando levantar sem ser notado, mas a rede balançava e as onças levantavam também. Ele já estava angustiado quando, de repente, escutou o zumbido da abelha. Imediatamente o veado-galheiro pulou da rede, passou por cima das onças, e correu desesperadamente em direção aos ossos para pegá-los e levar consigo. Ele conseguiu pegar muitos ossos, de várias famílias que as onças tinham comido, pegou muitos ossos de várias pessoas, indígenas e não indígenas.

O veado-galheiro corria com os ossos fazendo muito barulho. As onças, com muita raiva, corriam atrás dele, mas o veado-galheiro corria mais que as onças. Ele já estava ficando cansado quando apareceu um bando de pássaros chamados jacamins. Para ajudar o veado-galheiro, fizeram cocô em cima das onças, que pararam de correr e se esconderam do ataque dos pássaros. Só assim o veado-galheiro conseguiu escapar e levar os ossos para Nosso Pai que nos criou, que disse:

— Muito bem, meu caro neto. Agora o resto eu farei.

Nosso Pai pegava cada osso e soprava, e cada osso que ele soprava fazia uma pessoa, fazia um povo. O primeiro que ele fez foi nosso povo Paiter Suruí. Só depois fez nascer outros parentes indígenas e, por último, os yaraey (os não indígenas).

E foi assim que Nosso Pai fez nascer outra vez a raça humana, soprando nos ossos que as onças guardavam e que o veado-galheiro foi roubar.

(MUNDURUKU, D. **Vozes ancestrais**: dez contos indígenas. São Paulo: FTD, 2016. p. 10-18.)

### Abdu, o cego e o crocodilo conto africano

*Eduardo Brandão*

Um dia Abdu preparou uma armadilha na beira do rio para pegar um crocodilo. Que sorte! Pegou um logo em seguida! Mas em vez de levar a presa para o terreiro da sua concessão, resolveu fazer uma senhora marotagem. Catou uma pedra bem grande e arreventou a cabeça do crocodilo. Depois escondeu o bicho num arbusto. Feito isso, voltou tranquilamente para casa.

Abdu esperou um tempinho e foi convencer o chefe da aldeia a organizar uma caçada de crocodilos. E propôs:

— Quem chegar primeiro com um crocodilo morto ganha uma gorda recompensa.

O chefe pensou um pouco e respondeu:

— Abdu, gostei da idéia! Vamos organizar logo essa caçada!

Naquela mesma tarde, os homens saíram para caçar crocodilo. Abdu sabia que eles praticamente não tinham chance de pegar um antes dele. Voltou correndo para sua cabana, enquanto os caçadores se espalhavam pela beira do rio, com arcos e flechas envenenadas. Abdu sabia que eles voltariam provavelmente de mãos abanando. Estava feliz da vida com a situação: ele seria o único a trazer um crocodilo! Estava tão feliz que correu para a casa da sua doce amada para lhe contar o segredo. A bela Fatu compreenderia a alegria dele...

Encontrou Fatu na soleira de casa. A moça ouviu tudo. Abdu contou como tinha matado o crocodilo, onde tinha escondido, que dali a pouco iria buscá-lo e, como seria o primeiro, ele é que ganharia o prêmio. Enquanto Abdu, com o rosto iluminado de contentamento, revelava sua molecagem à bela amada, um cego passou em silêncio e ouviu a história toda.

"Desta vez eu pego esse espertalhão", disse consigo mesmo o ceguinho, que foi direto para o lugar em que Abdu tinha escondido o crocodilo. Chegando lá, deixou-se cair no barro. Sujou de propósito a roupa e aguardou perto do crocodilo, morto desde amanhã.

Nesse meio tempo, Abdu voltou para casa, vestiu seu lindo bubu azul, finamente bordado, e passou de novo pela casa de Fatu.

— Está na hora - disse à namorada. — A caçada já começou, vou capturar meu crocodilo!

E partiu rindo sozinho na direção do rio, com um enorme bastão na mão. As mulheres que cruzaram com ele se espantaram ao vê-lo tão bem vestido assim, quando todos os homens estavam quase nus na beira do rio, com suas flechas e zagaias. Abdu explicava a elas:

— Sou tão bom caçador, que vou matar um crocodilo com a maior facilidade e nem vou me sujar! Não tenham dúvida, eu é que vou ganhar a competição!

Nenhum dos caçadores da aldeia tinha conseguido caçar crocodilo algum, quando Abdu chegou no lugar onde tinha escondido sua caça de manhã. Deu com o ceguinho, sentado junto do arbusto. Sem se perturbar, Abdu pegou sua caça e disse ao ceguinho:

— Acabo de matar um crocodilo.

O cego lhe pediu licença para avaliar o peso e o tamanho do bicho. Abdu concordou e colocou o bicho nos ombros do cego. Este deixou o crocodilo cair no barro, e então pôs de novo nos ombros o bichão todo enlameado. Abdu, que agora começava a ficar com pressa, pediu-lhe para devolver o fardo. Mas este, de repente, pôs-se a berrar, pedindo socorro! Abdu entendeu na hora que o ceguinho queria lhe pregar uma peça. Os outros caçadores chegaram correndo. Abdu quis explicar a situação.

— Chega de conversa! Chega de mentira! — responderam os caçadores, que já tinham sido vítimas das malandragens de Abdu bem mais de uma vez.

Como Abdu continuava a protestar, os caçadores decidiram que cabia ao chefe resolver o assunto. Foram para a casa do chefe, que todos respeitavam. Lá, primeiro um, depois o outro disseram ter matado o crocodilo. O chefe, que os ouviu e observou atentamente, declarou:

— Abdu mentiu muitas vezes para a gente. Está sempre querendo nos tapear. Sempre quer ser mais esperto que os outros. É um vigarista, um impostor! Como Abdu, tão bem vestido com seu lindo bubu bordado, pode dizer que está voltando da caça? Olhem só para o ceguinho. Está tão enlameado quanto o crocodilo. Com certeza foi ele que matou o bicho.

Abdu não pôde dizer nada. E o que diria diante daquele raciocínio tão lógico do chefe? Foi-se embora cabisbaixo. O ceguinho recebeu o prêmio prometido.

É verdade, todo espertalhão sempre acaba encontrando outro mais esperto que ele.

(PINGUILLY, Y. **Contos e lendas da África**. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2005. p. 33-40.)

## Bumba meu boi – Fábula africana

*Joel Rufino dos Santos*

Numa fazenda de gado à beira do rio São Francisco trabalhava um casal de escravos: Francisco e Catirina. Vai que um dia Catirina ficou grávida. Numa noite em que a lua prateava o pasto, Catirina gemeu para o marido:

— Estou com desejo de língua de boi.

— Vontade de grávida é ordem — disse Francisco. — Mas os bois não são nossos. Você sabe, mulher.

Naquela mesma hora, não é que apareceu um boi enorme, branco e gordo? De quem é, de quem não é ... Francisco entrou para dormir, mas Catirina foi atrás. Tinha um olhar comprido que dava pena:

— Quem me dera uma língua de boi...

Francisco saiu e matou o coitado. Cozinhou a língua e pôs fim ao desejo da mulher. Chamou depois os vizinhos e repartiu o resto:

— A pá é pro Itamá. A peitaçap pro seu Vilaça. Pro meu sobrinho Antonil, o pernil... Pro seu Dodato, costação.

Só sobraram os chifres e o rabo, que ninguém quis. Daí a dias, o dono da fazenda cismou de ver o rebanho:

— Cadê o boizão, aquele que eu trouxe do Egito?

O feitor procurou pela fazenda inteira. Deu a notícia:

— Sumiu.

— Sumiu, como?!

Um escravo que tinha visto Francisco fazer a repartição, e não tinha ganhado nada, contou:

— Vi o Chico matando ele.

O amo caiu no choro. Era um homem feroz, mas triste. Socava a parede:

— O meu boi Barroso que veio do Egito em caravela!

... Dava dó.

— Vou consolar o amo — disse Francisco, quando soube.

— Está louco? — falou Catirina. — É melhor fugir.

O pobre do amo olhava comprido o que restava do boi: o esqueleto com o rabo e os chifres. Mandou buscar curandeiros em todas as partes. O primeiro olhou, olhou.

— Tá morto.

E deixou uma lista de remédios.

— Com três dias arriba.

De fato. No terceiro dia o boi deu um pum. Foi só. Rezaram, recitaram mantras, cumpriram penitências. Nada. Dessa vez nem um traque. Alguém se lembrou de um pajé. Chegou com ervas e uma coleção de sapos secos. Acendeu um cachimbo e bafou os restos do boi. Também, nada.

— O meu boi morreu! ... — chorava o amo. — Que será de mim?

— Manda buscar outro — sugeria o feitor —, Lá no Piauí.

Ninguém queria entender o sofrimento dum homem tão rico. Enquanto isso, Francisco e Catirina estavam escondidos no município de Æo. Fica pra lá de Montes Claros e acabaram sabendo que um fazendeiro assim assim morria de paixão por um boi assassinado etc.

— Se eu soubesse suspirou Catirina —, não te pedia língua de boi aquela noite.

— E se eu soubesse falou Francisco —, não te fazia a vontade.

O menino, que tinha nascido e já era grandinho, chamado Mateus, estava ouvindo a conversa.

— Meu pai, minha mãe, eu resolvo o caso.

Chegaram na fazenda. Francisco e Catirina ainda com medo do castigo. O amo, porém, só tinha olhos pra chorar. Os escravos há muito tempo não faziam mais nada. As porteiras estavam escancaradas e um vento frio fazia redemoinho na própria sala da casa-grande.

Lá estavam os restos do boi no terreiro: o esqueleto com o rabo e os chifres. Mateus levantou o rabo do boi e espiou lá dentro. Ninguém sabe o que ele viu. Assoprou três vezes. O boi viveu. Saiu chifrando quem estava perto. O amo não cabia em si de alegre. Pulava e abraçava os escravos. Perdoou Francisco e Catirina.

Esse foi o primeiro bumba-meu-boi do mundo. Mais tarde, pra ficar mais bonito, inventaram as criaturas fantásticas: o Caipora, o Bicho Folharal, o Jaraguá e a Bernúncia. E outros animais, além do boi: a Burrinha, a Ema, o Cavalo-Marinho, o Urso, o Jacaré, o Urubu e muitos outros.

(SANTOS, J. R. dos. **Gosto de África**: histórias de lá e daqui. São Paulo: Global Editora, 2005. p. 33-38.)

## A Filha do Sol e da Lua

*(fábula africana)*

Kia-Tumba era o mais belo rapaz da tribo e não havia moça que não sonhasse casar-se com ele. Em vão, porém, o pai lhe dizia:

— Meu filho, já é tempo de se casar: escolha a moça que o agradar.

Kia-Tumba fazia ouvidos de mercador e continuava solteiro. Um belo dia, porém, cansado de ouvir sempre o mesmo refrão, respondeu secamente:

— Não me caso com mulher da terra.

Estupefacto o pai arregalou os olhos e perguntou:

— Com quem, então, pretende casar, pode-se saber?

— Se é mesmo preciso que eu me case, então quero a filha do Sol e da Lua.

— Mas, quem é que pode ir até o céu pedir a mão desta senhorita?

— Não sei: mas sei que é ela que eu quero e não me casarei com nenhuma outra.

Tomaram-no por doido. E, desde esse dia, o pai não lhe falou mais em casamento.

Kia-Tumba, no entanto, metera na cabeça aquela idéia fixa. E, um belo dia, escreveu ao Sol uma carta que era um pedido de casamento feito em regra. Depois, foi procurar o cervo, para lhe confiar a fim de que a levasse a seu destino. Mas o cervo abanou a cabeça.

— Não, eu não posso ir até o céu.

Kia-Tumba dirigiu-se, então, ao antílope, mas ele se recusou, também.

— Não posso ir até lá.

O jovem recorreu ao falcão, mas o falcão abrindo as asas, negou-se:

— Não posso ir até o céu.

Por fim, foi ao abutre, mas sua resposta foi igualmente negativa.

— Eu subiria até meio caminho, mas até o céu não posso chegar.

Então, Kia-Tumba desistiu. Resignado, fechou a carta numa caixa, pensando que aquele casamento era assunto encerrado.

O Sol e a Lua tinham escravas que desciam à terra para buscar água das fontes. Mais de uma vez, a rã as vira.

E quando a rã ouviu falar do jovem Kia-Tumba e em seu estranho desejo de casar-se com a filha do Sol e da Lua, tomou-se de curiosidade. E foi procurá-lo.

— Fez pedido de casamento por escrito?

— Claro que fiz. Mas não encontro quem o leve até o céu.

— Pois dê-me essa carta e entregá-la-ei.

— Você! Como vai poder chegar lá em cima, se nem mesmo os pássaros o conseguem?

Entretanto, como não tivesse nada a perder, Kia-Tumba entregou a carta à rã. Porém, em tom de ameaça, acrescentou:

— Se não for capaz de chegar até o céu, vai levar uma surra de que se lembrará para o resto da vida!

A rã não se dignou sequer a responder. Foi ao poço onde as escravas do Sol e da Lua vinham buscar água, pulou lá para dentro e ficou bem quietinha.

Não teve muito que esperar. Logo mais, de fato, chegavam as escravas e desciam os cântaros ao poço. Num deles meteu-se a rã. Uma vez cheios, puxaram-nos para cima. Depois, voltaram para o céu e os depositaram num grande cômodo que servia de reservatório. Feito isso, retiraram-se.

No meio do quarto, havia uma grande mesa redonda. A rãzinha saltou para fora do cântaro, colocou a carta na mesa e foi esconder-se no cantinho mais afastado.

Dali a instantes, o Sol entrou e deu logo com a carta.

— De onde vem esta carta? Perguntou às escravas.

— Não sabemos, responderam elas.

O Sol abriu-a e leu:

“Eu, Kia-Tumba, homem da terra, desejo casar-me com a filha do senhor Sol e da senhora Lua.”

Era inesperado, era inaldito, um fato daqueles! Intrigado, o Sol pensava:

“Esse tal de Kia-Tumba é habitante da terra; eu vivo no céu. Quem terá trazido até aqui essa carta?”

Mas não falou a ninguém sobre o caso e tornou a colocar a carta no lugar onde a encontrara.

Acabara-se a água de novo e as escravas aprontavam-se para descer à terra. A rãzinha pulou para dentro de um cântaro vazio e, sem que a rapariga que o carregou à cabeça o percebesse, desceu dentro dele à terra.

Chegando ao poço as escravas mergulharam seus cântaros e, quando a rãzinha se viu lá no fundo, espirrou para fora e escondeu-se debaixo de uma pedra. Esperou que as moças se afastassem, para abandonar o poço. Depois, seguiu para a aldeia.

Chegando à cabana de Kia-Tumba, bateu à porta. O próprio Kia-Tumba veio atender e, ao ver quem era a visitante, acolheu-a friamente:

— Veio receber seu quinhão de pancadas? Onde está minha carta?

— Não vai me dar pancada nenhuma, porque seu pedido de casamento chegou a seu destino.

— A quem o entregou?

— À pessoa indicada.

— E por que não teve uma resposta?

— Isso eu não sei, respondeu a rãzinha. Mas, se quiser escrever mais uma vez, pedindo uma resposta eu volto ao céu e entrego a carta.

Kia-Tumba hesitava: temia que a rã brincalhona estivesse a fazer troça dele. Por outro lado, parecia tão sincera que o jovem acabou por lhe dar crédito e decidiu fazer o que sugeria.

Era mais ou menos este o texto da carta que escreveu:

“Já lhes escrevi, senhor Sol e senhora Lua, pedindo a mão de sua filha. Torno, agora, a escrever para pedir seu consentimento.”

A rãzinha repetiu a façanha da outra vez. Pulou para dentro do poço, esperou que nele deitassem os cântaros as escravas do Sol e da Lua. Introduziu-se num deles e num instantinho chegou ao céu.

Esperou que saíssem do quarto da água, depositou na mesa a segunda carta e escondeu-se no mesmo cantinho.

O Sol entrou, notou a carta, leu-a e, cheio de curiosidade, interpelou as escravas:

— Meninas, quem vai buscar água na terra são vocês. Por ventura trouxeram esta carta até aqui?

— Não, patrão; não fomos nós, responderam todas em coro, sem a menor hesitação.

O Sol começava a estar intrigado: não sabia explicar como podia chegar até ele aquelas mensagens.

Tomou de uma folha de papel e escreveu:

“Você que me escreve e quer casar com minha filha, leia com atenção: consinto no casamento, desde que venha em pessoa entregar seu presente.”

Dobrou a folha, deixou-a sobre a mesa e saiu do quarto.

Rãzinha não perdeu tempo: pulou de seu canto, pegou a carta, escondeu-se num cântaro e voltou com ela para a terra.

Qual não foi o júbilo de Kia-Tumba diante da resposta do Sol! Rãzinha por pouco não ganhou um abraço.

— Alegra-me ver que você dizia a verdade, exclamou. Vou agora mesmo preparar meu presente e você o levará imediatamente para o céu.

Pôs numa bolsa quarenta moedas de cobre e escreveu uma terceira carta que dizia o seguinte:

“Senhor Sol e senhora Lua, este é meu primeiro presente. Fico aqui na terra tomando providências para o casamento.”

Usando o sistema de sempre, rãzinha levou até o céu a bolsa repleta de moedas de cobre e voltou para a terra.

Na semana seguinte, estava novamente no céu, com um saco cheio de moedas, presente de Kia-Tumba ao sogro, em regozijo pelo casamento.

Por fim, só o que restava por fazer era marcar a datas das bodas. O rapaz, porém, tardava em decidir-se, atormentado por uma idéia. Depois de muito matutar em vão, ao fim de onze dias, resolveu apelar para a rãzinha.

— Estou-me torturando, porque não consigo encontrar quem vá ao céu para me trazer de lá a noiva. O que hei de fazer?

— Não vejo razão para se apoquentar. Posso ir eu mesma e darei um jeito de trazê-la.

Kia-Tumba, porém, sacudia a cabeça, incrédulo, e dizia:

— Agradeço imensamente sua boa vontade. Consegui entregar as cartas e os presentes, é verdade; mas é absolutamente impossível chegar a trazer-me a noiva.

— Sossegue, replicou a rãzinha. E verá como serei capaz disso também. E, com essas palavras, foi-se. Chegou ao poço, escondeu-se e ficou pacientemente à espera de que as escravas fossem buscar água. Depois, como de costume, subiu ao céu e escondeu-se no cantinho de sempre.

Quando o Sol foi deitar-se e tudo ficou às escuras, rãzinha deixou seu esconderijo e penetrou no quarto onde dormia a filha do Sol e da Lua. Aproximou-se da cama e, trepando pelas cobertas, alcançou o travesseiro. E pousou delicadamente nos olhos cerrados da formosa jovem duas folhazinhas verdes.

Eram folhas mágicas: invisíveis aos olhos de todos, tiravam a vista a quem as usasse, impedindo que se abrissem as pálpebras.

De fato, na manhã seguinte, a moça despertou, mas não foi capaz de abrir os olhos. Pôs-se, então, a choramingar, queixosa.

A Lua, boa mãe, correu logo a sua cabeceira.

— O que tem, minha filha?

— Ó mamãe! Não consigo abrir os olhos e não enxergo!

O Sol acudiu, também, e ficou perplexo, pois não via as folhazinhas.

— O que seria isso? Resmungou. Mais parece obra de feitiçaria, pois ainda ontem minha filha enxergava perfeitamente.

— É preciso tomar alguma providência! Disse a Lua.

— Tratando-se de encanto, o melhor é pedir conselho ao feiticeiro, lembrou o Sol.

Chamou imediatamente dois escravos e os mandou irem ao bruxo pedir-lhe a abalizada opinião.

O bruxo ouviu atentamente o relato dos dois escravos. Depois, sentenciou:

— A donzela enferma foi escolhida por um homem da terra. O homem atirou-lhe um encanto que diz assim: “Mandem-me aquela que escolhi para minha mulher; do contrário, morrerá dentro em pouco.” Avisem, pois, ao seu amo que envie a moça para a terra o quanto antes. Só assim poderá livrá-la da morte.

Os escravos regressaram e repetiram ao Sol as palavras do bruxo. Naturalmente, rãzinha, escondida em seu canto, ouvia tudo. Na manhã seguinte, pulou para dentro de um cântaro e desceu de novo à terra.

Assim que saiu do poço, apressada e saltitante, dirigiu-se a casa de Kia-Tumba. Este a aguardava ansioso.

— Alegre-se, alegre-se! gritou-lhe de longe, que a sua noiva chega hoje.

Não obstante, Kia-Tumba, incrédulo e desesperançado, suspirou com tristeza.

— Como é isso possível? disse. Havia de ser maravilhoso demais! É melhor que se vá embora, Rãzinha, porque começo a acreditar que você seja uma grande mentirosa!

— E eu repito e sustento que disse a verdade! O Sol deu ordem a aranha que tecesse uma teia resistente e tão comprida que desse para chegar à terra. Sua noiva virá escorregando de lá de cima até cá embaixo. Espere e verá se não é verdade o que digo...

E, com essas palavras, a rãzinha voltou ao poço e escondeu-se na água.

À noitinha, veio a aranha cor de prata descendo de mansinho, lá do céu até a beira do poço. E, atrás dela, a linda filha do Sol, seguida de suas escravas, deixava-se escorregar docemente lá de cima até cá embaixo.

A Rãzinha saiu, então da água e, com toda a delicadeza, despreendeu-lhe dos olhos as folhinhas. E ela pôde, por fim, abri-los. Depois, disse à moça que parecia assustada:

— Não tenha receio; vou levá-la eu mesma a presença de seu noivo.

Chegaram juntos à cabana de Kia-Tumba e rãzinha bateu à porta. Kia-Tumba atendeu e quase não podia crer no que os seus olhos viam.

— Aqui a tem, disse rãzinha, solene. Já vê que está cumprido o que lhe prometi.

E assim foi que Kia-Tumba, homem da terra, pôde desposar a filha do Sol e da Lua. E com ela viveu feliz por muitos e muitos anos.