

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA – PROLING  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGÜÍSTICA E ENSINO

**JOGOS IMAGINÁRIOS E MOVIMENTOS DAS POSIÇÕES-SUJEITO**  
**Unidade/dispersão no discurso de formação docente**

Ana Paula Sarmiento Carneiro

JOÃO PESSOA - PB  
Março/2010

**DIÁRIOS REFLEXIVOS  
ESCRITOS PELAS PROFESSORAS-ALUNAS (PA)**

**DIÁRIOS ESCRITOS POR PA1**

08/08/06

Hoje foram reiniciados os encontros do PROLICEN (projeto de formação continuada para professores de língua portuguesa dos ensinos fundamental e médio), os quais ocorrem às segundas-feiras das 14:00 h às 17:00 h desde agosto passado, sob a orientação das professoras (UFCG) Ana Paula, Denise e Karine.

Inicialmente, a professora Denise deu as boas vindas aos participantes do grupo e, confessando não ter muito jeito para realizar dinâmicas de grupo, convidou a aluna Linaíara para desenvolver uma dinâmica de apresentação, já que se incorporaram ao grupo novos membros (duas professoras da rede estadual, uma professora da UFCG e alguns alunos estagiários do curso de Letras).

Após a dinâmica, a professora retomou os trabalhos acerca das atividades desenvolvidas no semestre anterior, inclusive sobre as cartas de leitor produzidas por nós, professores da rede estadual de ensino, as quais tinham sido publicadas nas revistas "Continente" e "Práticas". Quando percebi que minha carta era uma das publicadas, fiquei muito contente. Talvez o grupo não tenha percebido essa alegria porque sou quieta e meio tímida. Puxa! Como é bom ver nosso trabalho reconhecido!

À medida que Denise fazia o "balanço" do período anterior, distribuía as cópias desses trabalhos conosco. Também nos entregou o cronograma para este semestre, apresentando-nos propostas de temas e solicitando sugestões.

Após algumas discussões, ficou acertado que começaríamos o semestre trabalhando o texto dissertativo; depois poderíamos lidar com o gênero artigo de opinião. Achei ótima a idéia.

Em seguida, conscientizou-nos da importância de elaborarmos diários de pesquisa, entregando-nos material sobre o assunto acompanhado de algumas atividades. Nesse momento, a professora Karine teve oportunidade de fazer circular entre nós diversos diários produzidos por seus alunos da disciplina PLPT. Manuseei alguns e até pude ler um em que a aluna relatava o filme "Conversando com Forrester" (ou coisa parecida). Desculpe-me a falha, diário, mas acho que esqueci... é a "velhice" chegando!

Eu já tinha visto o filme (apesar de não lembrar se o título está correto), mas acredito que se não conhecesse, teria absorvido o conteúdo da mesma forma, tamanha era a clareza das imagens descritas pela autora (cujo nome não me recordo). Parabéns a ela!

Quase no final do encontro (meia-hora, mais ou menos) foram distribuídos questionários e fichas de inscrição (PROLICEN/ Ano II). A citada ficha, preenchi e desenvolvi em seguida; o questionário, resolvi preenchê-lo depois, calmamente, e só devolvê-lo no próximo encontro previsto para o dia 14. Então... Até o próximo encontro, diário!

14/08/07

Confesso que hoje não estou muito animada para escrever sobre os acontecimentos do segundo encontro do PROLICEN. Não sei por quê.

Mas, vamos lá!

No "primeiro tempo", a professora Karine sugeriu que nos reuníssemos em duplas, distribuindo para cada uma capítulos de livros didáticos variados acerca do texto dissertativo.

O capítulo que analisei com a ajuda da estagiária Helem tinha como objetivo distinguir a dissertação subjetiva da dissertação objetiva, a partir de dois textos exemplificativos. Ao final da análise, consideramos o capítulo muito "fraquinho". Cada dupla apresentou e analisou a abordagem dada pelos livros.

Após discutirmos a respeito de a dissertação ser ou não um gênero textual, Karine nos entregou um texto sobre o assunto, ficando acertado que o leríamos em casa e traríamos para discutir no encontro seguinte.

No "segundo tempo", entrou em cena a professora Denise, lembrando que fizéssemos a leitura de nossas páginas de diário, confessando estar ansiosa por aquele momento. Ela tinha escrito dois diários (ô, professora animada!) e os leu para a turma.

Hoje, durante o encontro, senti-me como uma colegial fazendo travessura: enquanto a professora Karine expunha o assunto e os colegas debatiam, eu me desdobrava entre assistir, anotar e ainda ler (sorratamente) a crônica escrita pela colega Valéria. Vale salientar que não tenho coragem de revelar o conteúdo da crônica, mas devo dizer que a colega é muito espirituosa!

Ah!... Estou pensando em tantas coisas para escrever, mas... As palavras me faltam... Deixa pra lá! Deve ser o cansaço.

Mas, para quem não estava com muita vontade de escrever, até que o fiz bastante. Então, até o próximo encontro!

21/08/06

Hoje, ocorreu o 3º encontro do PROLICEN. E, para não correr o risco de me esquecer de alguns momentos importantes, resolvi registrá-los agora (ou seja, assim que cheguei em casa).

No encontro comandado mais uma vez pela professora Karine, estudamos o texto "Dissertação: Gênero ou tipo textual?", de Edna Guedes.

No momento das discussões, a colega Adriana pediu licença para ler um texto dissertativo escrito por seu aluno de 5º série, da Escola Severino Cabral, o qual está representando-a em nível nacional. A redação, que tratava do não funcionamento do Hospital Rubens Dutra II (que deveria atender aos portadores de câncer em nossa cidade), muito me emocionou. Tema polêmico... Insensibilidade dos "poderosos", sensibilidade do garotinho que mencionou o fato de um coleguinha de classe portador da doença não ter acesso a um tratamento adequado, assim como tantas outras pessoas. Um absurdo!

Absurdo mesmo! Como é terrível a situação de quem necessita dos serviços públicos de saúde desse país! Aliás, isso ocorre praticamente em todos os serviços... Nós, da educação pública, que testemunhamos essa vergonha! Mas não quero me estender muito nesses assuntos, pois fico logo pra "baixo"...

Na verdade, quero estar bem e com coragem para elaborar algumas atividades para meus alunos. Já estou até pensando em ler para eles algumas das páginas de diários, a fim de que, depois, sintam-se motivados a fazê-lo também. Até selecionei textos dos livros "O diário de Marcus Vinícius", "O diário de Zlata", "O diário de Anne Frank".

Ufa! Cansei!

22/08/06

Estou corrigindo provas. Um horror! Mas dou uma pausa porque estou me lembrando de registrar algo. Isso está virando mania!

O fato é que fico impressionada com a quantidade de observações que Denise faz em suas páginas de diário, registrando e analisando tudo direitinho! Que memória! Que talento! Aliás, lembro que alguém (não tenho certeza se foi Adriana) falou "Parece que Denise tem um gravadorzinho!". Que bom! Continue assim, professora, pois suas observações são muito importantes para nós.

28/08/06

Hoje foi dia do sono e do cansaço. São oito da noite e estou me sentindo um "caquinho". Além disso, desde o final da tarde estou sentindo umas dores esquisitas na região lombar.

Mesmo assim, resolvi desenvolver algumas atividades. Primeiramente pensei em corrigir atividades da minha única turma de 6ª série (ah! Turma dos meus pecados!), mas desisti... Não me atrai fazer isso agora! Vou escrever algo no diário.

Eis-me aqui, diário! Afinal, escrever é uma tarefa muito mais agradável! e, por isso mesmo, já declarei outras vezes, escrever páginas de diário está se transformando numa mania, mesmo. Foi o incentivo das professoras e, sobretudo, a empolgação da professora Denise que, aliás, hoje não esteve presente ao encontro por motivos plenamente justificáveis. Sentimos falta!

Durante o encontro, coordenado pela professora Socorro Paz, procurei acompanhar suas orientações, apesar de o sono querer me dominar.

Em grupos, continuamos o estudo do texto "Dissertação: Gênero ou tipo textual?", observando características do texto dissertativo em algumas redações escolares. Na verdade, só houve tempo para analisarmos uma, ficando as outras para o próximo encontro.

As dores voltaram... Que coisa! Lembrei-me agora o porquê! Mas sou teimosa. Vou continuar escrevendo mais um pouco... Não vão ser essas malvadas a me abater agora! Quero escrever, nem que seja para me esquecer delas e do que as causou. Ah... não! De novo!... Também, quem mandou ficar imitando dançarina de forró na tarde passada? Por isso, Verônica, pague pelas suas brincadeiras!

Agora, vou parar mesmo. Não estou suportando mais... Ai, que dor! Ai, que droga!

29/08/06

As dores passaram. Uma boa massagem e uma ótima noite de sono foram remédios eficazes, graças a Deus!

Hoje pela manhã só ministrei as duas primeiras aulas. É que devido às Olimpíadas da Matemática, a escola havia reservado três salas para a realização das provas, e essas salas são justamente locais de funcionamento das turmas em que seriam realizadas as outras quatro aulas.

Não perdi tempo! Aproveitei para elaborar exercícios e corrigir outros que estavam atrasados. Terminei tudo e consegui chegar em casa mais cedo. Que bom!

Após o almoço, peguei papel e caneta para escrever qualquer coisa. Então, lembrei-me de registrar que durante o encontro de ontem, enquanto analisávamos as redações escolares, a estagiária Amélia falou sobre algo que me fez pensar bastante no nosso sistema educacional e no nosso papel de educador.

A jovem comentou que na escola onde leciona (no município de Aroeiras) não dispõe de praticamente recurso nenhum para desenvolver sua prática docente. Só o quadro de giz, o giz, o apagador e pronto! E eu, reclamando hoje de manhã porque quase não havia papel para a prova na minha escola! Mas... é situação para reclamar mesmo! Afinal, como se pode realizar educação de boa qualidade nessas condições? Essa pergunta eu me fazia ontem à noite, mesmo sentindo as dores que me obrigavam a parar de escrever e continuaram até resolver ir descansar...

Neste momento em que escrevo continuo a me perguntar: O que esses governantes entendem por educação de qualidade? Quando é que vão ser atingidos pela santa consciência de que a educação é caminho para a resolução de vários problemas de ordem social neste país e que, assim, deveria ser tratada como verdadeira prioridade? Não prioridade de fachada, como forma de tentar enganar a população e conseguir o seu tão sagrado voto! Temos é que ficar de olhos bem abertos. O dia das eleições está chegando...

Chega! Chega de tanto desrespeito ao povo.

Chega! Vou terminar agora. Se não concluir neste momento, irei escrever um discurso, daqueles bem cansativos, falando dos desmandos políticos no nosso país, parecendo sindicalista inflamado em sua falação. Por isso, tchau!

03/09/06

Hoje acordei cedíssimo – cinco e meia – com uma grande vontade de escrever! Qualquer coisa, mesmo que fosse um monte de bobagens.

Ao abrir os olhos, já estava pensando em pegar caneta e papel. Levantei-me e, pela vidraça, observei que o céu estava nublado. Pensei: “Será que vai chover? Ainda bem que ontem lavei roupas e elas secaram. Graças a Deus!”

Enquanto comia algumas torradas, pensava em aulas para preparar, mas só pensava... Estava mesmo com vontade de escrever! Que fixação! Tinha que aproveitar enquanto tava com coragem!

Após lavar a louça do café (um prato e uma xícara), observei que minhas sobrinhas ainda continuavam dormindo. Quase oito da manhã! Ah, duas preguiçosas!

Ao começar a escrever, fiz um esboço do mini-projeto para a amostra Pedagógica da escola neste ano, mas interrompi a atividade porque me faltaram idéias...

Agora escuto o canto dos pardais que todas as manhãs fazem festa na romãzeira em frente de casa. Que lindos, os danadinhos!

São nove horas. Continuo escrevendo e apagando, escrevendo e jogando bolas de papel na lixeira... Mas, é assim mesmo, escrever é um ato que requer muita reflexão, muitos cortes de frases, muitos acréscimos, etc... E, quando as idéias não estão boas, devem mesmo ser eliminadas e substituídas. É “haja papel”!

Aqui e ali lembro-me de algo para acrescentar no tal mini-projeto e vem-me a imagem de um aluno – o mais interessado da 7ª A -, insistindo para que eu pense em como vamos apresentar os trabalhos, em que sugestões vamos apresentar à Comissão Organizadora. Anoto algumas idéias e volto ao diário...

Como é relaxante o ato de escrever, como dá uma paz, quase infinita!... Desculpe, diário, se fico me repetindo, mas estou em paz mesmo, estou “zen”, como dizem aquelas pessoas que fazem meditação, que praticam ioga, ou coisas do gênero.

São nove e meia e ainda estou registrando idéias, fatos e maluquices das minhas primeiras horas dominicais. Era isso que eu queria, não é mesmo? Estou me realizando ao registrar coisas simples de um início de manhã simples de uma pessoa simples que se dá

ao luxo de escrever como se fosse uma escritora... Penso nisso e faço uma careta para mim mesma... Pretensiosa, essa Verônica!

Agora que o sol "acordou" de verdade, ouço muitos sons – automóveis, músicas, minha vizinha "berrando" com o filho mais novo – e sinto um calorzinho agradável. Acho que agora vou parar um pouco com a escrita. Também, pudera, estou começando a me desconcentrar... Pronto! Decidi parar. Quem sabe, mais tarde, na calma do meu quarto, volte a registrar mais algumas "coisinhas". Tchau.

04/09/06

Durante o encontro do PROLICEN, a professora Denise retomou as atividades sobre as dissertações escolares e distribuiu um exercício sobre o tema.

Junto com a professora, tentamos "desvendar os mistérios" da dissertação escolar, observando as seqüências tipológicas que um dos textos apresentava e levando hipóteses acerca das características desse gênero textual, se é que podemos denominá-lo assim.

Estamos em busca da melhor resposta, mas até agora não conseguimos, ou pelo menos eu ainda não estou totalmente convencida de que se trata de um gênero textual.

No próximo encontro, que sabe, nós tenhamos uma resposta definitiva para a tal pergunta. Espero que sim. Então, aguardemos! Até lá!

11/09/06

Hoje não houve encontro do PROLICEN porque nossas orientadoras e estagiários estão participando da semana do CH.

Apesar do convite para nós, professoras da rede estadual, participarmos de tão interessante evento, não me inscrevi porque não dispunha de horário para os cursos pelos quais me interessei.

Com a tarde livre, resolvi colocar em dia algumas atividades pra depois escrever esta página, que é uma atividade bastante agradável.

Aqui fico pensando em como devem estar sendo enriquecedores os cursos e oficinas. Também aproveito para refletir um pouco sobre a questão "Dissertação: tipo ou gênero?" Penso, penso mas não chego a conclusão alguma.

Ah... as idéias "fugiram!" que pena! Por isso, vou terminar esta que nem chegou a ser uma página, mas uma "meia" página de diário.

18/09/06

Não me sinto com muita coragem para escrever, mas vou fazê-lo apenas a fim de não me esquecer de registrar que, após as explanações da professora Denise acerca da dissertação escolar, estou começando a me convencer de que ela é mesmo um gênero textual, considerando que supõe interlocutores e que pertence a uma mesma esfera social(a escola).

Apenas estou sentindo falta de algo assim como um resumo ou esquema sobre o assunto para tornar essa idéia mais sólida, mais concreta. Acredito que seja necessário.

No próximo encontro, se tiver oportunidade, vou solicitar à professora um quadro-resumo sobre a dissertação escolar. Então, até lá!

## DIÁRIOS ESCRITOS POR PA2

07/08/06

Segunda-feira. Duas horas da tarde. Hoje começou mais um semestre do PROLICEN. Ah! Como eu adoro o PROLICEN. Adoro Denise, adoro Ana Paula, adoro Karine, as meninas, a nossa troca de experiências, os ensinamentos que nos são dados. Graças a Deus que faço parte deste grupo de estudo. Graças a ele, estou conseguindo fazer uma coisa que sempre tive vontade e nunca tive coragem, que é "escrever". Escrever sim, isto mesmo, escrever qualquer coisa. Antes do PROLICEN, eu só fazia ler. Leio tudo que me cai nas mãos, porém, meu maior sonho, é escrever; como já disse antes, escrever qualquer coisa, uma crônica, um conto, um relato, desde que eu consiga expressar o que sinto. Pois não é que estou conseguindo!. É isso aí, graças ao PROLICEN, mais especificamente a uma simples frase dita pela professora Ana Paula no meu primeiro dia de encontro. A frase foi a seguinte: " Para escrever, você não precisa ser um Machado de Assis, nem uma Clarice Lispector, você só precisa pensar e expressar o que está sentindo". E não é que deu certo! Fiquei pensando naquela frase dias e dias. De repente, não é que "desbloqueei"! Pois é, desbloqueei mesmo. É claro que eu devia estar por algum motivo desconhecido bloqueada para a escrita. Eu tinha um medo terrível de escrever, mas agora, por incrível que pareça, já escrevi um monte de coisas, não sei se boas ou más, mas escrevi sim; pequenas crônicas biográficas, relatos de fatos do meu cotidiano escolar e pessoal. Por isso torno a dizer, adoro o PROLICEN. Adoro as segundas-feiras, quando sei que vou ter mais uma tarde adorável de encontro com pessoas e principalmente com o SABER.

Através destes encontros, ganho mais experiências e mais conhecimentos para transmitir aos meus alunos. Pena que nem tudo que aprendo é possível repassar para eles. Muitas vezes saio desses encontros transbordando de motivação e vontade de aplicar tudo em sala de aula, mas quando chego na escola me defronto com a triste realidade. Esbarro na falta de apoio, na falta de recursos didáticos, na falta de interesse pelos próprios alunos, em inúmeras dificuldades, mas não desisto, pois, com jeitinho e com vontade, um dia eu chego lá, isto é, já cheguei. No bimestre, passado consegui com muito esforço, diante das dificuldades da escola, ensinar o gênero "Relato de Experiência", e, graças a Deus foi uma experiência muito boa não só para eles, em matéria de conhecimento e aprendizagem, como também foi boa para mim, que aprendi através de suas experiências a conhecê-los melhor. Um dos relatos me tocou tão profundamente que me levou a escrever uma crônica e que intitulei "De mãos atadas".

15/08/06. Ontem foi segunda-feira, e como em todas as segundas tivemos mais um encontro do PROLICEN. Estávamos todas muito ansiosas, por causa dos diários de pesquisa que nos foi solicitado pelas professoras. Parecíamos alunas do ensino médio, tamanha eram as nossas preocupações em saber se havíamos feito o diário como nos havia sido pedido.

O encontro foi presidido pela professora Karine, que nos trouxe como atividade do dia, várias xérox de textos dissertativos retirados de livros didáticos variados, a fim de debatermos e refletirmos como estavam sendo pedidas aos alunos, a produção textual referente a este gênero. Fizemos várias duplas para lermos os textos e separadamente colocar para o grande grupo as questões relativas ao nosso texto. Chegamos à conclusão

que na maioria dos livros didáticos o gênero dissertação-argumentação deixa muito a desejar no que diz respeito a como levar o aluno a dar sua opinião a respeito de determinado assunto, uma vez que falta nestes livros uma maior diversidade de textos referentes ao tema pedido, deixando o aluno com poucos esclarecimentos apenas com uma teoria mínima.

Após os debates, a professora Denise nos cobrou a leitura dos diários de pesquisa, pois ela própria estava numa ansiedade tamanha que parecia uma adolescente em vias de mostrar o seu primeiro trabalho escrito. Enfim os diários foram lidos por cada uma que se dispôs a ler, encerrando com a leitura do diário da professora Denise. Eu particularmente, saí deste encontro com o ego nas alturas. Explico. Como já tinha falado no escrito anterior, graças ao Prolicen me destravei e criei coragem para escrever alguma coisa. A professora Ana Paula e Karine como também outras colegas minhas já tinham lido alguns textos meus e tinham me dado a maior força, faltava mostrar para a professora Denise que leu dois deles e parece que gostou muito pois me deu mais força ainda, portanto, com um aval deste quem não ficaria nas nuvens? Não é para menos que eu esteja me sentindo a "própria" não acham? Bom por hoje é só diário, já está na hora do almoço e minhas filhas e meu marido já me chamaram mais de mil vezes. Tchau. Até a próxima. Bye.bye.

22/08/06

Oi caro diário, cá estamos nós outra vez, por que no PROLICEN é assim mesmo, ou vai ou racha, ou você escreve ou diz por que não escreve, e não é que tá todo mundo escrevendo? É como eu sempre digo, este PROLICEN é fogo, meu bem. É isso aí gente, abaixo o medo! E vamos fazer uso da nossa velha e boa caneta.

Ontem, tivemos mais um encontro comandado por Karine que no primeiro momento levou-nos a refletir sobre o tema "Dissertação". Passamos um bom tempo estudando o texto e tentando chegar a um consenso se a dissertação é realmente um gênero ou um tipo textual. Como o tempo foi curto para todos expressarem suas opiniões sobre o tema ficou combinado que no próximo encontro encontraríamos a resposta para a pergunta que não quer calar: "Dissertação: gênero ou tipo textual? Espero que no próximo encontro consigamos chegar a um acordo quanto a esta questão.

Ficou acertado que no final dos encontros seriam lidos os diários de pesquisa os quais estão ficando a cada dia que passa, mais empolgantes e nos proporcionando boas risadas. E por falar nos diários, se eu contar uma coisa vocês não vão acreditar. Acho que estou ficando doida. Pois não é que fui na onda de Denise e enviei por email "a crônica proibida"-como diz Karine - para ser publicada pela Revista Cláudia? É isso aí pessoal, enviei mesmo, só posso tá ficando doida não? E agora haja expectativa e haja dinheiro pra comprar as revistas, sim pois se eu mandei, vou querer ver se saiu na Revista, conseqüentemente terei que ficar comprando, comprando, comprando..sabe Deus até quando. E vai que não sai nunca. É, depois desta acho que vou ter que ficar escrava desta Revista. E agora o negócio é esperar, e vai que sai!, vai que a crônica é publicada, ah! minha filha, aí então é a "consagração" mesmo não? Sonha Valéria, vai sonhando!..

Chega diário, já á tarde e tenho que preparar mais umas aulinhas que a partir de agora tenho que garantir meu dinheirinho que é para comprar as revistas não é? Tchauzinho!...

03/09/06

Segunda – feira, dez horas da manhã. Gente! Pensei que ia chegar à hora de nosso encontro semanal e não ia conseguir escrever nadinha. Mas não foi por negligência minha não. Acontece que tive uma semana super-atribulada, cheia de coisinhas que tomam todo o nosso tempo. Mas, enfim, estou aqui outra vez para falar um pouco do nosso encontro que passou e que por sinal foi muito proveitoso.

O PROLICEN está de parabéns com a inclusão de mais uma professora que se mostrou maravilhosa. Sinto-me uma pessoa privilegiada em fazer parte deste grupo, em poder trocar idéias e experiências com professoras de tanto gabarito.

No encontro passado sentimos a falta das três mosqueteiras, da calma de Karine, das tiradas de Denise, da lições freudianas de Ana Paula, porém como elas são muito sabidas, não deixaram por menos e nos enviaram mais uma, a quarta mosqueteira e não resta a menor dúvida de que com a sua capacidade ela tirou de letra e deu um show de aula, parecia que já nos conhecia há muito tempo, pois o entrosamento foi dez. Através de suas colocações tiramos algumas dúvidas a respeito do assunto que há semanas estamos estudando, espero que hoje cheguemos a um resultado satisfatório.

Como em todos os encontros no final fizemos a leitura dos diários, mas parece que tem gente ainda relutando em escrever. Espero por esses dias ter uma surpresa para vocês, me aguardem. Por hoje é só, estou completamente sem inspiração. Até a próxima.

25/09/06

O encontro do dia 18/09, foi bastante produtivo, embora o assunto "Dissertação como gênero textual" ainda apresente "nós" que mesmo com a explicação maravilhosa da professora Denise ainda teimem em não se desfazerem totalmente, deixando todos nós ainda com algumas dúvidas. Espero que no nosso próximo encontro, juntas, consigamos desamararr estes nós e elucidar de vez este "grande enigma" e que passemos logo a estudar o artigo de opinião para que possamos discernir a diferença entre artigo de opinião e dissertação, pois à primeira vista "parecem ser a mesma coisa", embora saibamos que não é, que eles como gênero, têm lá as suas diferenças.

No final do encontro foram lidos os diários, finalizando comigo tendo que pagar "um mico danado" já que Denise me fez autografar para todos, a cópia da tal crônica "proibida" e que deixou de ser no momento em que foi publicada no Jornal da Paraíba. Por hoje é só.

05/10/06

Quinta-feira, 8:30 da manhã. O telefone toca e eu corro para atender, logo escuto a voz feliz da nossa amiga Adriana, toda eufórica me contando a notícia maravilhosa de sua viagem a Fortaleza em virtude do prêmio ganho por ela e seu aluno. Valeu Adriana, você merece. E por falar em prêmio, ontem encontrei com Denise e ela me falou do prêmio de Zuleide. Fiquei muito feliz também por ela. É assim gente, no Prolicem só tem fera. Bom, o papo está muito bom, mas tenho mesmo é que falar sobre nosso último encontro, o qual começou com os lembretes da professora Denise e logo após a leitura dos diários, uma vez que estávamos com duas leituras atrasadas.

Após a leitura dos diários voltamos ao nosso velho tema "Dissertação – gênero ou tipo". O que será que ela é mesmo? Bom, depois do que vimos e ouvimos, tudo leva a crer que a dissertação é mesmo um gênero.

A nossa atividade neste encontro foi avaliar as nossas produções. Denise nos entregou xérox das produções e fomos avaliando uma a uma os critérios para se chegar

a conclusão se o que fizemos se enquadrava no "gênero" dissertação, isto é, se elas apresentava uma exposição, uma argumentação – tese – e uma conclusão, algumas produções apresentaram todas estas características, e outras não apresentaram estas características, não se enquadrando como uma dissertação. Infelizmente o encontro chegou ao final sem ter sido possível avaliarmos todas as produções, porém assim mesmo tiramos algumas dúvidas com relação à dissertação escolar.

Estou ansiosa para começarmos o estudo do "Artigo de opinião" assim poderemos fazer uma distinção com a dissertação.

16/10/06

Segunda-feira. O enfado e a cansaça ainda tomam conta do meu corpo. Não é brincadeira o feriado foi enorme. Mas estou aqui outra vez tentando pensar no nosso último encontro e fazer algumas reflexões sobre a aula de Ana Paula sobre o Artigo de Opinião. A aula como sempre foi muito boa e bastante descontraída, bem ao "estilo" Ana Paula. Através dos textos que nos foi entregue, estudado e debatido ficamos sabendo que este é um gênero midiático, formador de opinião, que requer um leitor reflexivo, que exige um posicionamento, que tem uma dimensão social auto/leitor e apresenta uma periodicidade, que suas temáticas são sociais, econômicas e políticas – isto é, estão no âmbito do mundo social, que entre as suas características estão a estrutura composicional o estilo e a temática, que o seu suporte geralmente é a revista, que o seu autor imprescindivelmente é uma pessoa autorizada a falar sobre o assunto. Diante de todas estas informações fica fácil percebermos a diferença entre ele e a dissertação.

Hoje, com mais em encontro sobre o gênero, esperamos conhecê-lo melhor e futuramente arriscar-nos a produzir um.

É uma pena que a frequência entre as professoras esteja diminuindo a cada dia, qual será a causa desta evasão. Será que a merenda não está satisfazendo, ou será a violência? Este é um caso a ser avaliado pelo Prolicen numa tentativa de descobrir as causas da evasão e tomar as devidas providências, pois Deus me livre destes encontros acabarem por falta de professores, isto será o fim da picada e o cúmulo do desinteresse profissional por parte dos mesmos.

07/11/06

É, não tem como escapar mesmo. Não que eu não queira mais escrever minhas reflexões sobre os encontros do Prolicen. Mas, sabe que percebi uma coisa engraçada? No início, estávamos todas muito empolgadas com os diários e de repente as leituras foram escasseando, as participantes também, de uma classe de quinze alunas só restando três ou quatro, e acho que foi isso que fez com que "as resistentes" se desmotivassem um pouco, e isto aconteceu justamente nas aulas de Ana Paula, já pensou que in justiça logo ela, tão incentivadora com relação à escrita. Pois é, parece que houve uma desmotivação generalizada, pois ninguém estava mais escrevendo, e até eu que sempre gostava de escrever fui acometida também por esta "doença". Mas, Graças a Deus estou aqui novamente, para refletir um pouco sobre as aulas de Ana Paula.

O gênero artigo de opinião parece-me que foi um dos gêneros estudado que apresentou um nível maior de dificuldade de compreensão pelo menos no final. Isto não que dizer que a sequência didática não tenha sido bem exposta pela professora. De jeito nenhum, pois ela foi como sempre, de uma total segurança em sua explanação do assunto. Acho que não foi difícil para nenhuma de nós entendermos tanto os textos trazidos para leitura, como os aspectos estruturais do gênero, e acho que toda sequência didática foi compreendida de uma maneira bastante satisfatória. No entanto, o que talvez

tenha nos deixado bastante tensas, apreensivas e inseguras foi a própria natureza do gênero, que sabemos não ser dos mais fáceis de escrever, uma vez que requer de nossa parte bastante leitura, uma maior visão de mundo, e um bom entendimento do assunto.

Assim mesmo, acho que a professora conseguiu seu objetivo, pois de um jeito ou de outro, todas nós tentamos produzir um artigo de opinião. Tenho que confessar que para a minha prática de sala de aula, achei o artigo de opinião um gênero que requer um aluno com um nível intelectual mais avançado, e o aluno do curso noturno em sua grande maioria tem um QI que torna muito difícil assimilar esse gênero. Talvez no início do ano, quando eles chegam com mais vontade de aprender seja possível ensinar este gênero.

Quero terminar este texto fazendo um apelo ao prolicen. Por favor estudem um meio de dar continuidade a esse curso. Pelo amor de Deus não nos deixem a ver navios. Façam alguma coisa por nós, professores de rede pública tão marginalizados. Nós precisamos de vocês.

25/11/06

Enfim, terminamos a seqüência do Artigo de Opinião, que foi conduzido pela professora Ana Paula com muita maestria. Não o terminamos totalmente, pois, no próximo encontro teremos a finalização da reescritura, quando todos entregarão para ser publicado na revista prática.

O encontro teve início com a leitura dos diários, inclusive com a leitura do diário da professora Denise que nos deu a honra da sua presença nesta tarde, inclusive nos trazendo cafezinho enrolado no papel. Após a leitura, Ana Paula conduziu a aula, nos orientando sobre como proceder para a reescritura dos nossos textos.

No final da aula a lista de presença foi passada e como ultimamente vem acontecendo, vão ficar lá alguns espaços vazios, pois neste dia estávamos apenas as quatro perseverantes, Zuleide, Verônica, Adriana, e eu, e apenas dois monitores, o que tornou difícil definirmos como seria a nossa confraternização se é que ainda acontecerá, o que eu espero que sim. Assim mesmo fizemos a brincadeira do Anjo, mas nada definido quanto ao local da confraternização.

Quanto às reflexões sobre o "Artigo de Opinião" tenho pouco a dizer, uma vez que já fiz minhas reflexões sobre ele no diário passado. E como sempre muito ansiosa e enxerida, quando cheguei do colégio neste dia, fui ao computador e enviei o meu artigo para a redação do jornal, e, qual não foi minha surpresa, quando o vi na quarta-feira publicado, e tem mais, fui "promovida", passei para a folha dos articulistas antigos da casa, o que é que vocês acham desta minha façanha? Estou poderosa ou não? É pouco ou querem mais? Pois eu digo a vocês que quero mais.... quero sim!.. quero que o prolicen não acabe, quero que nós continuemos a crescer intelectualmente através de vocês que fazem o prolicen, quero que surja um meio de nós não nos perdermos e quero que possamos continuar nos enriquecendo através destes encontros. Até a próxima, se Deus quiser.

## DIÁRIOS ESCRITOS POR PA3

MEU QUERIDO DIÁRIO

10/08/06

Ao final de uma difícil semana, recomeço as atividades rogando a Deus por mais saúde para mim e para minha família.

14h mais um recomeço, agora o PROLICEN, novas expectativas e novos colegas. Surpresas com os resultados do semestre passado, experiências novas. Um diário, quanto tempo, quantas recordações me vem a cabeça da doce adolescência. Recomeças é sempre novo... no primeiro dia de curso do segundo semestre, tantas reflexões, dúvidas conclusões e porque não inquietações.

Hoje tenho a sensação de que nada faço, ou melhor faço muito pouco diante da realidade dos meus educandos. Mas, o que fazer? Como fazer? Como mudar esta realidade tão cruel? Ser um beija-flor diante dessa realidade tão cruel? Ser um beija-flor diante dessa imensa floresta que é a educação? Tantos desencontros e desencantos...

Muitas vezes, sinto-me triste com algumas situações em sala de aula. Hoje, quinta-feira, dia 10 de agosto senti-me impotente diante daquelas crianças sem perspectivas e com alto grau de indisciplina. Parei, várias vezes e pedi iluminação ao espírito santo para me indicar o melhor caminho, a melhor estratégia para conseguir colocar em prática o que havia planejado. Parei.. pensei, pensei, nada. Então lembrei-me das conversas e experiências partilhadas no PROLICEN. Mais uma vez me questioneei : o que estou fazendo tentando me manter atualizada, informada, se não consigo sequer uma estratégia neste momento que chame a atenção destas crianças? O que falta? E o lado criativo, pai, mãe, palhaço e psicólogo que cada professor deve ter, onde está? Surpreendia-me ininterruptamente com várias dúvidas que me consumia. Aqueles instantes tão preciosos para mim e também para eles me entristecia e angustiava e angustiava a acima de tudo me deixava com medo. Medo de que? Medo de não ter a capacidade de mostrar aqueles futuros cidadãos que o nosso país precisa deles muito em breve, com<sup>o</sup> seres pensantes e reflexivos para pelo menos tentar mudar esta realidade. Mas apesar di crianças... cansaço... sono...

Até logo...

Adriana Sá.

UFPB – PROLICEN 14/08/06

## OLÁ MEU QUERIDO DIÁRIO.

Aqui estou de novo para desabafar mais uma vez. Estava com saudades! O nosso curso continua muito bom, com muitas reflexões e constatações. Hoje dia 14 de agosto tivemos algo diferente, a leitura dos nossos primeiros escritos solicitados por Denise, e como já foi dito, Denise solicita, todos obedecem à risca, é quem é doido? Brincadeira... é que a professora nos passa tudo com tanta veracidade, entusiasmo e compromisso que nos sentimos na obrigação de retribuir tamanha dedicação. Calma Karine, não fique triste, você também é ótima, seu jeitinho calmo, meigo que mais parece uma criança também nos ensina muito e passa bastante segurança. Vocês são ótimas! E o que dizer de Ana Paula, sempre nos ouvindo, tenho a impressão de que ela escuta demais até mais do que deveria, é que ela fica só nos escutando e analisando cada fala, cada depoimento e cada experiência. Mas não tem problema, nós gostamos de você mesmo assim.

Mas deixando nossas ilustres mestras um pouquinho de lado. Éta semana de trabalho! Hoje dia 18, finalmente concluí meu trabalho com “meus meninos” da 5ª série sobre texto de opinião, para o concurso “ESCREVENDO O FUTURO”, que trabalhão! Foram doze oficinas, muito trabalho, conversa discussões e também realizações. Terminamos, passamos a limpo e enviamos. Agora é só esperar os resultados, tomara que seja bom, depois de tanto trabalho. Ah, já ia esquecendo, queria muito que Denise tivesse analisado o nosso texto final com seu olhar clínico, certamente seria bem mais fácil ganhar. Mas ocupadíssima como é, não deu tempo, não tem problema, valeu a tentativa.

Sensação de dever cumprido e uma enorme satisfação de poder comprovar que o nosso aluno da 5ª série da rede pública, apesar de tão caótica, tem a capacidade e a criatividade de escrever com tanta veracidade sobre assuntos tão sérios!

Diante da problemática do assunto escolhido pelos alunos que foi o caso do hospital Rubens Dutra Segundo continuar fechado, uma coisa nos chamou bastante atenção: descobrimos um coleginha de classe que é portador de câncer e luta pela vida diariamente e é tratado no hospital da FAP, único na cidade que trata desse tipo de doença. Mas não funciona bem pelos números de pacientes que são atendidos na unidade hospitalar. Diante disso, a fé a vontade de viver e principalmente a certeza que está curado nos emocionou tanto que ficamos com um exemplo vivo dentro de cada um de nós que vivenciou aqueles momentos.

Cansei... desculpe-me mais foi um desabafo, estava precisando.

Estou feliz, apesar de toda situação vivenciada estes dias em sala de aula.  
Valeu a pena!

Abraço

## MEU QUERIDO DIÁRIO

Olá meu querido diário, estou de volta para conversarmos um pouco mais. Hoje mais um dia de PROLICEN, toda semana ficamos na expectativa de como vai ser o nosso encontro. Mais uma vez nos surpreendeu! A professora Socorro Paz foi a nossa orientadora. Chegou um pouco tímida, justificando a ausência de Denise, Ana Paula e Karine, mas com alguns minutos de aula a velha e boa didática já estava funcionando como uma beleza. Socorro estava desenvolvida como se já nos conhecesse há muito tempo é verdade que muitos dali já foram ou são seus alunos, mas a turma do PROLICEN é a primeira vez. Apesar destes momentos iniciais, a professora ministrou a aula maravilhosamente bem.

Deixando as particularidades de lado, a professora começou a aula nos mostrando como o texto dissertativo era ensinado na escola, de forma mecânica sem a menor utilidade para aqueles que escreviam como também para a escola que ensinava. O professor tende sempre a repetir os esquemas que arquiva na sua vivência na escola. Discutimos como vem sendo ensinado hoje em sala de aula, ou pelo menos como tentamos ensinar. A discussão cessou para dar lugar ao trabalho em grupo. Juntamos-nos em grupos com os monitores para analisarmos os textos de alguns vestibulandos. Foi-nos pedido para analisar as características discursivas e linguístico-discursivas do gênero. Oh, que texto bom! Quisera que os nossos alunos tivessem aquele grau de maturidade, sem querer menosprezar o nosso educando, mas como é difícil chegar a este patamar! Ao mesmo tempo em que faço esta observação, me recorro de uma frase da professora Socorro que muito me chamou a atenção e durante a semana me fez refletir muito. A frase foi a seguinte: "Nós professores temos que em primeiro lugar convencer o nosso alunado da importância da escrita, para só então pedir que eles escrevam". Será que estamos conscientes disso? Será que tentamos convencer o nosso aluno e se tentamos será que conseguimos? Esta foi a pergunta que não quis calar da semana. Principalmente quando vi na quarta-feira, dia 30 de agosto, o nosso alunado colocando em prática aquilo que passamos durante todo o ano, na realização do nosso IV SARAU LITERÁRIO, como releitura de poesias, recitações, peças teatrais, danças, músicas, etc. ou seja, tive na íntegra a resposta que me atormentava: se tentamos conseguiremos, é lógico que com muito trabalho e sacrifício conseguimos apesar de todas as dificuldades...

Felizmente, existem momentos assim para que nós nos acordemos e percebamos que eles são capazes e que nos surpreende a cada dia. Sim, mas voltando a nossa aula, fui longe em? Analisamos apenas um texto. Estava muito bem estruturado de acordo com as características que vimos. Terminamos a discussão somente do primeiro texto, deixando os outros para serem analisados em casa.

Já estava na hora tão esperada, a leitura dos famosos diários. Algumas pessoas leram, eu não li, infelizmente acho que não estava muito bem para escrever, mas todos nos deleitamos com a leitura dos nossos colegas, com destaque para o de Verônica que crente que ia colocar todas as leituras em dia, perdeu justamente o último e continuou devedora. Brincadeira, Verônica!

Até logo, querido diário.

Meu diário – 05/10/06

Hoje dia 05 de outubro, 22:40 da noite me dirigi ao quarto para dormir e subitamente senti vontade de escrever. Não hesitei, peguei papel e lápis e aqui estou eu. Será que peguei “a doença” de Valéria e de Verônica? Tomara que sim, quem não quer “essa doença”? Eu quero!

Ainda não parei para avaliar tudo o que aconteceu! Para quem não sabe lá vai a história que não me canso de repetir. Meu aluno Genival da 5ª série da E.S.C. foi selecionado semifinalista no concurso “escrevendo o futuro”, no qual havia 16.000 inscritos e ele ficou entre os 180 alunos do país e entre os 63 do Nordeste. Alguém sabe o que é isso? O que estou sentindo desde o momento em que recebi o sedex? Meu primeiro impulso foi ligar para a diretora e corri a escola para partilharmos a alegria com os colegas e principalmente com Genival. Vale salientar que era por volta das 20hs de segunda-feira.

Devo confessar que não consegui dormir de tanta felicidade, principalmente pela realidade social de Genival. As surpresas não pararam por aí; Ao solicitar o meu afastamento da escola Lourdinias para viajar a Fortaleza já que vamos participar das oficinas do pólo, com o objetivo de melhorar o texto para a grande final, a felicidade, o entusiasmo, a autoconfiança, a fé, voltaram a me visitar. Não é que a direção da escola ficou impressionada com a situação sócio-econômica como também com o texto, que decidiu custear os estudos não só de Genival mas do colega Mateus que ficou em 2º lugar na seleção interna da escola com uma bolsa de estudos a partir do próximo ano.

Acreditem colegas a alegria foi tamanha que não contive as lágrimas. A felicidade invadia meu peito naquele momento de uma forma tão esplêndida, na verdade o que eu desejava naquele momento era sair gritando aos quatro ventos e partilhando tudo o que acabara de acontecer. Mal conseguia voltar a sala e dá 3 aulas, hoje ao falar ainda me emociono.

Se não era aos 4 ventos, pelo menos a todos os amigos. Ao sair da escola, era o momento de partilhar com todos as emoções. Foi uma tarde de muita alegria e felicidade.

Diante de tantas emoções, pensei tenho que compartilhar tantas coisas boas com minhas colegas do procilen, corri para universidade e esperei ansiosamente 1:20mins pela tão sonhada reunião. Ao encontrar-me com Denise, Karine contei-lhes e partilhamos a felicidade, em meio a tantas informações que passava, Denise com sábias palavras disse: “Parabéns Adriana, agora vamos ver se melhora o astral dos diários, você anda muito para baixo”.

Estas palavras doeu no fundo da minha alma e durante esses dias não parei de pensar. Confesso que nunca havia percebido este fato, mas voltando ao diário. Constatei que era verdade e eu nunca havia me dado conta desta característica, o mais interessante é que quem me conhece, sabe que sou uma pessoa feliz sempre alegre e de bom humor? Não sei porque estas características tão tristes. Será que estou negativa também com meus alunos? Preciso refletir! Mas voltando as notícias boas, pela primeira vez parei um pouco e refleti sobre o quanto foi bom para nós este prêmio, porque todos saímos ganhando: professor, aluno, e a sociedade como um todo, já que tocamos em um assunto que merece a atenção de todos e tivemos a oportunidade de provar mais uma vez que somos capazes, só precisamos acreditar no potencial do nosso aluno.

Estes dias são de muito trabalho para dar subsídios ao aluno para que do melhorar o seu texto nas oficinas ele tenha o máximo de informações sobre o assunto.

Bem, saciei minha vontade agora vou descansar, amanhã tenho muito trabalho! Preciso escrever um relato de experiências, baseado nas oficinas que vivenciamos.

Deus me ilumine!

Obrigada senhor por tudo!

## MEU QUERIDO DIÁRIO 21/08/06

Aqui estou mais uma vez, para conversar um pouco sobre o meu dia e quem sabe a semana. Hoje dia 21 de agosto, estivemos juntos em mais uma tarde do PROLICEN. Partilhamos um texto: Dissertação: gênero ou tipo textual? Nos dividimos em grupos e foi o texto foi dividido em partes mais importantes. Ao final da leitura foi apresentado para os demais grupos os pontos mais importantes.

Foi um encontro bastante proveitoso, ministrado pela professora Karine e intervenções das professoras Ana Paula e Socorro Paz que fizeram colocações bastante relevantes com relação as questões relevantes do texto. Diante das discussões, já temos alguns indícios que nos leva a seguinte conclusão: só podemos considerar gênero se tiver um motivo, ou seja, se inserido dentro de um contexto, ou numa situação de comunicação. Acredito que seja cedo para chegarmos a mias algumas conclusões, mas, diante disso, nos questionamos: o que fazer para ensinar o gênero ou o tipo? E o livro didático o que fazemos com ele? Adaptamos? Corrigimos? Abolimos? De que forma devemos agora? Talvez, como já disse seja precoce estas indagações, mas tenho esperanças que no final do semestre tenhamos estas respostas. Por enquanto é só refletir sobre o problema.

A aula terminou com estas indagações, que ao longo do curso, acredito eu, vão se dissipando.

Sim, já ia esquecendo, Denise apareceu no final do curso, só para escutar os relatos, curiosa essa menina! Brincadeira, estava em outras atividades.

Também li o texto de opinião do meu aluno vencedor na escola do concurso ESCREVENDO O FUTURO, e entreguei a Denise para que ela analisasse, estou super ansiosa pelas observações dela.

Hoje não estou muito bem... Abraços

## MEU QUERIDO DIÁRIO 06/11/06

Depois de um longo período sem desabafar, aqui estou para conversarmos um pouco mais. De alguns dias pra cá, pude perceber que não estamos dando o mesmo valor que dávamos a você. Por que será que isto está acontecendo, será que estamos perdendo o entusiasmo? Ou será que estamos perdendo o costume? Aliás, temos muito a refletir sobre o PROLICEN. A evasão que está acontecendo por parte de algumas colegas deve ser pesquisada por nossas coordenadoras, para só então constatar o que houve. O que é fato é que eu, particularmente, não entendo como alguém perde o entusiasmo em aprender! É, porque o PROLICEN é um aprendizado constante. Não sabemos ainda os motivos que fizeram com que nossas colegas professoras desistissem de freqüentar, com isso, a preocupação maior nossa é com a permanência do curso no próximo semestre.

Aqui deixo uma solicitação a coordenação para que não permita que o projeto acabe, já que apesar de poucas, gostamos muito e queremos aprender ainda mais como também refletir um pouco mais sobre a nossa prática em sala de aula.

Voltando a nossa aula do dia 06 de novembro, uma outra reflexão precisa ser feita. A professora Ana Paula ministrante da aula começou suscitando a todas nós e pedindo que refletíssemos sobre o assunto. Por que as seqüências didáticas deste semestre foram consideradas mais difíceis? Particularmente acredito que o fato de ter perdido algumas aulas por ocasião da viagem do prêmio Escrevendo o Futuro, tenha me prejudicado muito. Não tive a oportunidade de discutir mais a fundo os textos como também as características do gênero. Uma outra questão que merece ser levantada é que o gênero por si só é considerado mais difícil, do que as Cartas do Leitor, que trabalhamos no semestre passado.

No artigo de opinião precisamos dar nossa opinião sustentada através de bons argumentos, assim como mostrar diversas opiniões contrárias e ou favoráveis do assunto e retomar posicionamento-se do seu ponto de vista. Diante de todas essas evidências tenho a consciência que senti mais dificuldades.

Conversamos também sobre a possibilidade de termos uma grade curricular de gêneros para cada série do ensino fundamental e médio e Denise considerou viável a proposta e prometeu tentar montar. Após esta abordagem era chegada a hora tão esperada por todos: "A produção de um artigo de opinião". O tema era livre, quem quisesse focar os assuntos que

havam se discutidos em sala por ocasião de outras conversas e leituras. Na aula anterior Ana Paula havia solicitado que, quem preferisse poderia se aprofundar um pouco mais sobre o assunto ou até mesmo tentar esboçar o primeiro texto. A nossa amiga Valéria, boa aluna como é, organizadíssima e quase jornalista, trouxe o seu artigo pronto e até digitado. Mas, apesar de todo o seu esforço em casa, não escapou das “exigências” de Ana Pula, teve que fazer outro em sala, mas, como ela é quase repórter isso foi “fixinha”.

Eu, senti muitas dificuldades, talvez pelo fato de não ter me aprofundado e lido um pouco sobre o assunto, já que, como saí mais cedo da aula não tive a oportunidade de ouvir as orientações. Com tudo tentei, mas tenho consciência que o meu texto não ficou bom, mas terei a oportunidade de reescrevê-lo e mudá-lo, estou mais tranqüila. Algumas alunas leram seus artigos, inclusive Denise, que fez quase uma tese, também para Denise é moleza não? Brincadeiras aparte, foi uma aula em que o de me colocar no lugar do meu aluno, impotente diante de uma folha em branco e uma caneta ansiosa para escrever, mas as idéias confusas em minha cabeça teimavam em não querer sair.

Enfim, foi uma experiência muito boa, mas precisa ser bem aprimorada para ser trabalhada com os nossos alunos.

í.

Diário – referente ao dia 13.11

Boa noite meu querido diário. Somente hoje, dia 18.11 às 21:40ms tive condição de dedicar alguns minutos para conversarmos um pouco sobre a nossa aula passada. Estamos aqui, sozinhas: eu e Sophia, minha linda filhinha de 1 ano e 10 meses. Eu, tentando elaborar no papel os meus pensamentos e ela na pureza e simplicidade de uma doce criança rabiscando umas lindas linhas, tão feliz com aqueles traços, que me comove e me incentiva inda mais na busca por uma maior aprendizagem e uma melhor produção. Como numa sucessão de fatos e coincidências, reencontrei uma antiga colega de curso – Prolicen – no shopping, numa exposição sobre Portinary que está acontecendo dos nossos alunos da escola particular. Ao reencontrá-la, perguntou-me: e o curso, ainda estás cursando? Respondendo que sim, ela retrucou: tentando justificar sua ausência: “Eu não pude mais continuar, ficou muito longe, para nós que moramos aqui no Catolé e como a maioria era daqui por isso restam tão poucos

no curso. Ficou somente quem realmente perseverou”.Despedi-me da colega e fiquei a analisar a sua fala. Mais uma vez podemos que todos não damos valor as coisas de acordo com a importância que “essas coisas” tem para nossas vidas. Infelizmente, encontramos inúmeras desculpas para nossas falhas e assim vamos...

Mas voltando a nossa aula, tivemos mais uma boa novidade, aliás vocês já perceberam que semanalmente temos boas notícias no nosso curso. A nossa querida Valéria já é colunista do Jornal da Paraíba, somente por uma frase incentivadora da prof. Ana Paula: “ Para escrever não é preciso ser nenhum Vinicius de Moraes e Clarice Lispector...Pois é, a partir daí Valéria foi acometida por uma “doença” que ela mesma denomina de compulsiva,e quem não gostaria de ser contaminada? Eu sonho com esta contaminação! Quem sabe um dia? Retomando a frase da colega que diz: “Ficaram apenas os que perseveraram”. Estamos aqui e certamente iremos colher frutos maravilhosos para nossa vida profissional, eu particularmente sonho futuramente com um mestrado. Já pensaram do – Prolicen – direto para o mestrado? Não seria esplêndido? Quem sabe? É de sonhos que vivemos e por eles estamos vivos! A perseverança é uma das grandes virtudes do ser humano e é nela que nos apegamos quando queremos algo.

Bem, a nossa aula continuou com a leitura dos nossos diários com alguns comentários sobre a coincidência de falarmos sobre as mesmas coisas de maneiras diferentes, isso mostra que estamos em total sintonia. Ao final das leituras, Socorro Paz entrou com a reescritura de textos. Solicitou que elaborássemos critérios de avaliação para um texto que apresentaria. Terminada esta parte, apresentou outros critérios que haviam sido preparados por ela, mas sabiamente nada impôs, apenas apresentou-nos como várias alternativas. Só então, fomos analisar um artigo de opinião feito em sala. Como era de se esperar tinha algumas alterações a serem feitas. Diante da tabela para avaliação classificatória, podemos observar que temos muito a aprender e por isso estamos tentando a cada dia.

*C289j Carneiro, Ana Paula Sarmiento.*

Jogos imaginários e movimentos das posições-sujeito: unidade/dispersão no discurso de formação docente/ Ana Paula Sarmiento Carneiro . - - João Pessoa : [s.n.], 2010.

*285 f. : il.*

*Orientadora: Maria Ester Vieira de Sousa.*

*Tese (Doutorado) – UFPB /CCHLA.*

*1.Análise do discurso. 2.Formação docente. 3.Formações imaginárias. 4.Efeito autor.*

*UFPB/BC*

*CDU:*

**ANA PAULA SARMENTO CARNEIRO**

**JOGOS IMAGINÁRIOS E MOVIMENTOS DAS POSIÇÕES-SUJEITO**  
**Unidade/dispersão no discurso de formação docente**

Trabalho de tese apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial, para obtenção do grau de Doutora em Linguística.

Área de Concentração: Lingüística e Ensino

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Ester Vieira de Sousa

**João Pessoa-PB**  
**2010**

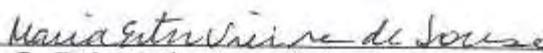
**ANA PAULA SARMENTO CARNEIRO**

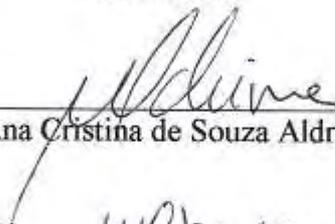
**JOGOS IMAGINÁRIOS E MOVIMENTOS DAS POSIÇÕES-SUJEITO**  
**Unidade/dispersão no discurso de formação docente**

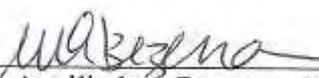
Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial, para obtenção do grau de Doutora em Linguística.

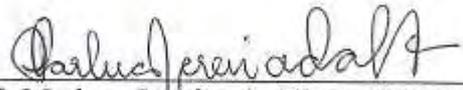
Aprovado em:

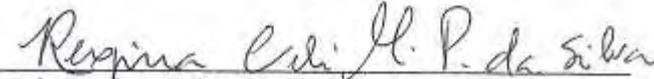
**BANCA EXAMINADORA**

  
Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Maria Ester Vieira de Sousa - UFPB  
Orientadora

  
Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Ana Cristina de Souza Aldrigue - UFPB

  
Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Maria Auxiliadora Bezerra - UFCG

  
Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Marluce Pereira da Silva - UFRN

  
Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Regina Celi Mendes Pereira da Silva - UFPB

## DEDICATÓRIA

A Gabriela, Vitor, Vinícius e Clara, gestos de puro amor.

A Oscar, gesto de simplicidade e companheirismo.

À minha mãe, gesto de autoridade moral.

## AGRADECIMENTOS

À Energia Criadora da Vida, que me abrigou em suas asas de amor e sabedoria e permitiu que também desfrutasse um pouco dessa energia criadora que move o mundo e dá sentido ao nosso existir;

À nossa Voz Interior, pelas orientações de serenidade, confiança e esperança;

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Ester Vieira de Sousa, pela contribuição e condução na orientação para que realizássemos e chegássemos a produzir esse gesto de interpretação no nosso trabalho;

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Carla L. Reichmann, pelas sugestões pertinentes em relação à análise dos nossos dados;

Ao Prof. Dr. Eduardo Calil, pela leitura ética, despretensiosa e respeitável de autoridade que lhe confere o lugar de mestre;

Ao Prof. Dr. Aloísio Dantas, pela indicação e empréstimo de livros que compõem parte das nossas referências;

À Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)/CAPES, pelo investimento e ajuda de custo que possibilitou o nosso crescimento intelectual durante todo o percurso do curso de doutorado;

Às professoras-alunas e colegas ministrantes do curso de formação do Prolicen, autoras anônimas e também responsáveis pela realização da presente pesquisa;

Aos nossos amigos, colegas de curso do doutorado (Lourdinha, Washington, Laurênia), pelas leituras compartilhadas, pelas discussões e descobertas de aprendizados mútuos nos labirintos teóricos da Análise de Discurso francesa;

Ao amigo Washington, pela longa escuta, pela solidariedade e palavras de incentivo;

Aos meus irmãos e irmãs que compõem a nossa “grande família”.

“As palavras me antecedem e me ultrapassam, elas me tentam e me modificam, e se não tomo cuidado será tarde demais: as coisas serão ditas sem eu as ter dito. Ou pelo menos não era isso”.

Clarice Lispector

## RESUMO

CARNEIRO, Ana Paula Sarmiento. **Jogos imaginários e movimentos das posições-sujeito: unidade/dispersão no discurso de formação.** 2010. 285 f. Tese (Doutorado) Universidade Federal da Paraíba, 2010.

Neste presente trabalho, objetivamos analisar o discurso de professores de língua portuguesa em formação continuada no contexto acadêmico, focalizando a relação do sujeito com o saber/poder, consigo, com o outro e com a escritura do gênero. Os dados da pesquisa foram constituídos a partir de um curso de formação docente, oferecido pelo Programa de Apoio à Licenciatura da Universidade Federal de Campina Grande-PB e ministrado por professoras da Unidade Acadêmica de Letras dessa universidade. Com base no dispositivo teórico da Análise de Discurso francesa, procuramos verificar, a partir de diários reflexivos escritos por professoras-ministrantes (PMs) e professoras-alunas (PAs), movimentos das posições-sujeito sobre o saber/poder que apontaram para ordens discursivas diferentes, provocando um efeito de unidade, no sentido de resgatar uma memória discursiva de cumprimento e institucionalização do saber e, ao mesmo tempo, uma outra ordem discursiva que colocava em causa formas de sistematização, progressão, classificação do saber, inclusive, da institucionalização e autoridade do saber do professor universitário. No que se refere à relação dos sujeitos (PAs) consigo e com o outro (PMs), percebemos um jogo de imagens e movimentos identitários que refletiram de alguma forma o confronto discursivo sobre o objeto de ensino entre as PMs. Constatamos ainda, a partir dos diários reflexivos, que houve deslocamentos na imagem de si dos sujeitos (PAs), principalmente devido à legitimação do lugar de escreventes que as PMs conferiram aos sujeitos (PAs), como também ao resgate de uma memória de autoridade e legitimação do lugar de professor “qualificado/mestre” em relação às PMs. Essa legitimação dos lugares dos sujeitos (PMs e PAs) provocou também deslocamentos no que se refere ao efeito-autor na escritura do gênero artigo de opinião.

**PALAVRAS-CHAVE:** Discurso, formação docente, formações imaginárias, efeito-autor.

## ABSTRACT

CERNEIRO, Ana Paula Sarmento. **Imaginary games and subject position movements: unity/dispersion in formation discourse**. 2010. 285 p. Thesis (Doctorship). Federal University of Paraíba, 2010.

In this work, we goal is to analyze continuous formation discourse from Portuguese teachers in academic context, emphasizing the relation that the subject keep with knowledge/power, with him/herself, with the other and gender writing skills. The data produced by this research are derived from a teachers' formation course, which were offered by a graduation program from a federal university of Paraíba (Brazil). Such course was ministered by Language professors from this university. Based on theoretical concepts of French Discourse Analysis, we intended to verify subject position movements about knowledge/power, with the aim of reflexive journals which were written by the ministrant professors and by teachers/students. Such journals point to different discursive orders, causing a unity effect, when it comes to release a discursive memory of knowledge accomplishment and institutionalization and, at the same time, another discursive order which questioned ways of systematization, progression and classification of knowledge, inclusively, of institutionalization and authority of professor's knowledge. When it comes to the relation of professors with themselves and with the other, we have noticed and image and identity movement game which somehow reflected the discursive confrontation over the teaching object among the teachers who were participating of the formation course. We have also evidenced through the reflexive journals that dislocations in the self image took place with the professors, especially because of writing place legitimation which the teachers attributed to the professors, as well as the rescue of an authority memory and legitimation of professor's "qualified/master" place in relation to the teachers. Such subject places legitimation (professors and teachers) have also provoked dislocations when it comes to author-effect in the writing of the gender opinion article.

**KEYWORDS:** Discourse, teacher's formation, imaginary formation, author-effect.

## RÉSUMÉ

CARNEIRO, Ana Paula Sarmiento. **Des jeux imaginaires et des mouvements des positions-sujet: unité/dispersion dans le discours de formation.** 2010. 285 f. Thèse (Doctorat) Université Fédérale de la Paraíba, 2010.

Le but de ce travail est d'analyser le discours d'enseignants de langue portugaise en formation continue dans le contexte académique, pour voir le rapport du sujet avec le savoir/pouvoir, avec soi-même, avec l'autre et avec l'écriture de genres. Les données de recherche ont été obtenues à partir d'un cours de formation d'enseignants, offert par le un Programme de Licence d'une Université Fédérale de l'État de la Paraíba et mes en place par des professeurs de l'Unité Académique de Lettres de cette université-là. Basée sur le dispositif théorique de l'Analyse du Discours française, nous avons essayé de vérifier, à partir de cahiers journaux réfléchissants écrits par des professeurs-formateurs (PAs) et par des professeurs-élèves (PEs), les mouvements des positions-sujet sur le savoir/pouvoir qui ont montré des ordres discursifs différents, en provoquant un effet d'unité dans le sens de délivrer une mémoire discursive d'accomplissement et d'institutionnalisation du savoir et, en même temps, un autre ordre discursive qui mettait en cause des formes de systématisation, de progression, de classification du savoir, y compris de l' institutionnalisation et d'autorité du savoir du professeur universitaire. En ce qui concerne le rapport des sujets (PAs) avec soi-même et avec l'autre (PMs), nous avons remarqué un jeu d'images et de mouvements d'identité qui ont reflété d'une certaine façon la confrontation discursive sur l'objet de l'enseignement entre les PAs. Nous avons encore constaté, à partir des cahiers journaux réfléchissants, qu'il y a eu des déplacements dans l'image de soi-même des sujets (PAs), surtout à cause de la légitimation du lieu d'écrivains que les PAs ont attribué aux sujets (PEs), ainsi qu'à la délivration d'une mémoire d'autorité et de légitimation de la place de professeur "qualifié/maître" par rapport aux PAs. Cette légitimation des places des sujets (PAs e PEs) a également entraîné des déplacements en ce qui concerne l'effet-auteur dans l'écriture du genre article d'opinion.

**MOTS-CLÉS:** Discours, formation d'enseignant, formations imaginaires, effet-auteur.

## RESUMO

CARNEIRO, Ana Paula Sarmiento. **Imagaj ludoj kaj siaj movoj je pozicioj-subjekto: unueco/diseco je la formada diskurso.** 2010. 285 paĝoj. Tezo (Doktoriĝo) Universidade Federal da Paraíba (Brazilo), 2010.

Ni celas analizi je ĉi-tezo la diskurson por kontinuada formado de portugallingvaj instruistoj ĉe universitata medio, enfokusigante la rilato inter la subjekto kaj la kono/povo, si mem, la aliulo, je la skribaĝgenro. La esploraj datenoj estis kolektitaj el instruista formada kurso, subtenita de Licencia Programo iu federala universitato de Paraíba (Brazilo), kies gvidantoj estas profesorinoj de Akademia Sekcio Pri Beletrismo je ĉi Universitato. Teorie surbazita je franca diskursa analizo, ni serĉis konstati, el pripensaj ĉiutagaj agendoj skribitaj de profesoroj-instruantaj (PMs) kaj instruistinoj-lernantinoj (PAs), movoj je subjekto-pozicioj pri la kono/povo indikantaj al dikursivaj diferencaj ordoj, rezultigante unuecan efikon, en la senco je repreni diskursivan memoron pri realiĝo kaj instituciigado de la kono kaj, samtempe, alia diskursiva ordo ke metas *je ŝakigo* sistemigadajn, progresadajn kaj klasigadajn konajn formojn, inklusive je instituciado kaj aŭtoritateco pri la kono de la profesoro. Reference al rilato de la subjektoj (PAs) al si mem kaj al aliulo (PMs), ni rimarkas imagajn ludojn kaj identecajn movojn ke reflektas, iamaniere, la diskursiva komparo pri la instruobjekto inter la PMs. Ankoraŭ ni konstatas, el ĉiutagaj agendoj pripensaj, ke estis translokiĝo pri la mem-imagoj de la subjektoj (PAs), ĉefe pro legitimkado je loko propra por skribkapablaj ke PMs donis al la subjektoj, kiel ankaŭ al repreno je la aŭtoriteca memoro kaj legitimkado je loko de instruisto “kvalifika/majstro” rilate al PMs. Tiu legitimkado por lokoj de subjektoj (PMs e PAs) ankaŭ okazigis translokiĝojn koncerne al aŭtoro-efiko ĉe la skribaĝo je opiniartikolo genro.

**ŜLOSILVORTOJ:** Diskurso, instruista formado, imagaj formadoj, aŭtoro-efiko.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>CAP 1. Língua, sujeito e discurso: uma tensão entre estrutura/acontecimento</b>	
1.1. A língua e seu funcionamento: a exterioridade como constitutiva .....	23
1.1.1. O corte língua/fala:a contradição língua/discurso .....	23
1.2. A equivocidade da língua: a tensão estrutura/acontecimento .....	31
1.2.1. Noção de estrutura na visão da linguística e da AD .....	31
1.2.2. Noção de acontecimento discursivo: apenas um fato? .....	34
1.3. O sujeito, o simbólico e a memória discursiva .....	41
1.4. Discurso/texto: a cesura da textualidade .....	49
1.5. Noção de autoria: gesto de interpretação.....	54
<b>CAP 2. Caminhos para a formação docente: considerações sobre o <i>corpus</i> e o método discursivo.</b>	
2.1. Os sentidos sobre formação e a abordagem reflexiva. ....	59
2.1.1. Caracterização da proposta de formação do projeto e do curso .....	68
2.2. O curso de formação: a constituição do <i>corpus</i> e as condições de produção. ....	72
2.2.1. Descrição das aulas: orientações prévias para a produção textual .....	76
2.3. Dispositivo teórico e dispositivo analítico : a posição do analista de discurso. ....	81
2.4. Procedimentos de coleta e análise dos dados. ....	83
<b>CAP 3. A relação saber/poder: contradições nas tomadas de posições dos sujeitos em formação</b>	
3.1. O processo de formação: posições-sujeito sobre o objeto de ensino .....	85
3.2. O discurso das professoras-ministrantes sobre o objeto de ensino .....	90
3.3. O discurso das professoras-alunas sobre o objeto de ensino/aprendizagem .....	111
3.3.1. Posições-sujeito sobre a escritura do gênero .....	120
<b>CAP 4. A relação do sujeito consigo e com o outro: jogos imaginários e movimentos identitários no discurso de formação</b>	
4.1. O movimento da identidade na articulação entre unidade e dispersão. ....	127
4.1.1. Imagem (ns) das professoras-alunas em relação a si. ....	131
4.1.2. Imagem (ns) das professoras-alunas em relação ao outro (PM) .....	144
4.1.3. Imagem (ns) das professoras-ministrantes em relação ao outro (PA) .....	151
<b>CAP 5. A relação do sujeito com o gênero e a escritura no processo de formação docente</b>	
5.1. O efeito-autor no gênero artigo de opinião: um gesto de interpretação .....	166
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	196

<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	211
<b>ANEXO (S)</b> .....	222
Anexo 01: Diários reflexivos escritos pelas PM.....	223
Anexo 02: Diários reflexivos escritos pelas PA .....	246
Anexo 03: Textos e atividades aplicados antes da produção da dissertação .....	267
Anexo 04: Textos e atividades aplicados antes da produção do artigo de opinião .....	271
Anexo 05: Alguns dos textos publicados por PA2 .....	285

## INTRODUÇÃO

Este trabalho de pesquisa surgiu a partir da nossa participação, como pesquisadora e professora-ministrante, juntamente com outras professoras da Unidade Acadêmica de Letras, da Universidade Federal de Campina Grande do Estado da Paraíba, no projeto do Programa de Licenciatura (PROLICEN), intitulado *Articulando saberes sobre a prática de ensino: formação pré-serviço e continuada de professores de língua portuguesa*. O projeto tinha como objetivos principais promover a integração de alunos de Letras com o campo de estágio, como também qualificar os professores de língua portuguesa da rede pública no que diz respeito à teoria dos gêneros textuais. Foi a partir desse segundo objetivo que procuramos focalizar a presente pesquisa.

Desde antes de ingressar nesse projeto, como professora da disciplina Prática de Ensino de língua portuguesa no Curso de Letras, percebíamos a resistência dos alunos de graduação para escrever. De modo que, ao surgir a oportunidade de participar do referido projeto, já existia uma inquietação na nossa mente sobre a questão da relação do sujeito com a escritura e como se daria o efeito-autor no domínio dos gêneros escritos no contexto de formação docente.

E essa inquietação foi intensificando-se quando também verificamos que professoras de língua portuguesa de escolas públicas de ensino fundamental e médio também apresentavam ainda uma grande resistência, uma relação de medo, mito e dificuldades, mas também vontade de superação desse medo, de conquistar algo que parecia inatingível: a escritura e a legitimação do lugar de sujeito-autor. Essa realidade, levou-nos também a pensar naqueles que, normalmente, exercem o papel de formadores - professores universitários, ministrantes desses cursos de formação.

Pensando justamente nessa questão de inclusão do professor formador é que resolvemos abordar, nesta pesquisa, não apenas o que normalmente se entende como produto final - os textos escritos pelas professoras-alunas - mas também voltar a nossa atenção para o processo de formação docente, levando em consideração a ideologia, as formações imaginárias entre os sujeitos, a partir dos discursos materializados em diários reflexivos, escritos por formadoras e formandas. Acreditamos que a reflexão, entendida, aqui, não como a “aquisição da consciência”, mas um deslocamento, uma posição crítica diante dos fatos que envolvem o sujeito e a sua relação com a prática pedagógica, é fundamental para entender a heterogeneidade que o constitui, a sua incompletude.

E foi através do nosso contato direto com a sala de aula em um dos cursos de formação docente, promovido pelo projeto, anteriormente citado, que começamos a perceber a grande necessidade de conhecer um pouco mais sobre os dois universos imaginários sobre escritura e autoria que fazem parte da memória de professoras-ministrantes universitárias e professoras-alunas de língua portuguesa.

De modo que, com base também na nossa experiência de professora de graduação e de cursos de formação continuada para professores de língua portuguesa de ensino fundamental e médio, pensamos que há uma grande necessidade de se investigar a relação do sujeito professor com a escrita, mais especificamente, como se dá o efeito-autor no domínio dos gêneros escritos. Para isso, acreditamos que se deva investigar também a complexidade que se dá no processo de formação docente, principalmente nos discursos de professores formadores e formandos, a partir das posições que esses sujeitos podem ocupar em relação ao objeto de ensino, bem como em relação às imagens que constroem um em relação ao outro, principalmente, enquanto escreventes/autores. Essas posições e imagens denunciam muito do que foi silenciado, apagado ou ainda permanece na relação saber/poder que envolve esses sujeitos.

Tentando (des) vendar essas relações, nos inscrevemos nessa aventura de, ao mesmo tempo, ser sujeito da presente pesquisa e analista do próprio discurso. É uma experiência desafiadora: é como se estivéssemos emaranhados na própria teia e fosse necessário se desfazer e deslocar-se deste lugar que nos cerceia, para perceber, de uma forma mais ampla, os fios que nos prendem ao nosso dizer e ao mesmo tempo ao dizer do outro.

Foram resistências várias, movimentos de construções, desconstruções e reconstruções para nos deslocar e analisar o nosso próprio discurso e do outro. Só depois de várias tentativas, conseguimos “libertarmo-nos”, temporariamente, das próprias teias ideológicas, para, finalmente, vislumbrar, ainda sob o nosso viés pessoal, a nossa subjetividade, a heterogeneidade que constitui a linguagem, o sujeito e a sua relação com a escrita.

Mesmo considerando a heterogeneidade como constitutiva da linguagem, não é nada fácil assumir a posição professora-ministrante e, ao mesmo tempo, pesquisadora, embora considerando que a posição de analista proporciona um olhar diferenciado em relação ao fenômeno da língua, na medida em que trabalha com a opacidade da linguagem, sua não evidência, e procura relativizar as relações que podem se estabelecer entre o sujeito e as possíveis interpretações. E foi a partir do dispositivo teórico da Análise de Discurso francesa que procurei, nesta pesquisa, levar em consideração a alteridade, tornando visível como se

opera as imagens, as fronteiras das diferentes posições discursivas entre os sujeitos-professoras/alunas em formação.

Outro aspecto desafiador é tratar a questão do efeito-autor e nos deslocarmos de uma imagem pré-concebida, classificatória sobre o gênero e o texto escrito, sem correr o risco de dizer o óbvio e ater-nos apenas à estrutura, à unidade, não produzindo, a partir do equívoco da língua, o diferente, o acontecimento discursivo.

Não temos, portanto, a pretensão de instaurar ou produzir, neste trabalho, uma nova discursividade, conforme entende Foucault (2002) do que seja autor, mas a partir de uma velha história, já bastante conhecida de professoras de língua portuguesa, mais especificamente sobre a relação do sujeito com o saber/poder, consigo, com o outro e com a escritura, buscar recontar, através da análise de diários reflexivos, uma história “nova” sobre os principais personagens envolvidos na trama do processo complexo de formação docente acadêmico.

Como uma das personagens que faz parte dessa história de formação, buscamos, através desta pesquisa, mais uma vez repensar a nossa identidade, enquanto profissional professora, conhecendo um pouco mais sobre meu lugar e o lugar do outro, a partir das projeções imaginárias que construímos no espaço de formação acadêmico. As imagens que alimentamos em relação ao outro passam, necessariamente, pela imagem que fazemos em relação a nós mesmos e, muitas vezes, não nos damos conta das contradições que nos constituem, bem como constituem o outro. Pelo lugar que ocupamos no espaço de sala de aula, como professores, bem como a partir da filiação teórica que defendemos, podemos construir, desenvolver, como também inibir, cristalizar, censurar, silenciar o dizer do outro (sujeito-aluno).

E uma das estratégias práticas que vários pesquisadores da área de educação (Nóvoa, 2000; Perrenoud, 2002; Larossa, 1994, entre outros) vêm se utilizando para levar o professor à reflexão ou autoreflexão mais sistematizada se refere à prática de escrita de narrativas por meio de diários, autobiografias, relatos reflexivos, entre outros. Assim, considerando que esse tipo de escrita pode possibilitar conhecer o movimento da identidade não só das professoras-alunas, mas também das professoras-ministrantes universitárias, envolvidas no processo de formação docente sob investigação, partimos do pressuposto de que essa estratégia é fundamental para compreender o jogo de formações imaginárias entre os sujeitos, como também o efeito-autor na escritura do gênero.

Ainda sobre esse aspecto da formação e a relação do professor de língua portuguesa com a própria escrita, Guedes (2006), fazendo referência a um conjunto de relatos de experiências de assessoria a professores das redes públicas de São Paulo, por professores universitários, verifica que os próprios professores reconhecem suas dificuldades pessoais para escrever. Esse

autor procura analisar essas dificuldades de escrita de professores, criticando a formação teórica dos cursos de Letras, o que, a meu ver, é apenas um dos pontos relevantes, mas não suficiente para entendermos o processo complexo da relação do sujeito com a escrita na formação.

A partir de sua visão de lingüista, Guedes (2006) critica o modo como os cursos de Letras fornecem, através do domínio da teoria, condições ao professor de transformar o conhecimento em conteúdo de ensino, já que, segundo ele, se acaba negligenciando as deficiências de formação que o aluno já traz ao ingressar no curso de graduação. Para esse autor, a tentativa de construir uma formação teórica em alunos que não exercitaram a leitura e a escrita numa mínima quantidade capaz de dar sentido à reflexão sobre a língua e sobre a literatura transforma a pretensa formação teórica em “formação meramente metalingüística”, ou seja, os alunos apenas memorizam e usam terminologias novas de teorias estudadas, reforçando uma prática escolar que apenas reproduz o discurso do professor.

Um outro argumento, apresentado por esse autor e que gostaríamos de destacar aqui, diz respeito à formação pedagógica que se baseia numa prática de apenas criticar outros discursos sobre educação, enfatizando as “mazelas do ensino em geral e do ensino de língua”. Segundo Guedes (op. cit.), essa prática resulta na formação de um aluno que apenas aprende a criticar, mas incapaz de fazer qualquer autocrítica, o que acaba também provocando uma repetição dessa prática, na medida em que esse futuro professor acabará repetindo para os seus alunos os discursos que ouviu ao longo da sua graduação.

Muito se tem discutido sobre a relação teoria/prática no curso não só de graduação para professores de língua portuguesa, mas também em cursos de formação continuada para esses mesmos professores. E a crítica acima feita por Guedes é pertinente, tendo em vista a necessidade de se trabalhar a autocrítica por parte do aluno. A essa necessidade acrescentaríamos também a de se trabalhar a autocrítica dos professores formadores de língua portuguesa.

Como professores formadores, podemos também apenas estar preocupados em apontar o “argueiro do nosso próximo (aluno), esquecendo de ver a trave que se encontra no nosso olho”, ou seja, podemos estar praticando um ensino que se fundamenta unicamente em criticar o discurso do nosso aluno, de que este não sabe ler e escrever, sem haver uma preocupação em voltar o olhar para o nosso próprio discurso, no sentido de perceber não só o nosso saber/fazer, mas também as relações de poder e posições discursivas que não levam em conta o múltiplo, o diferente, anulando ou silenciando o dizer do nosso aluno.

Não estamos desconsiderando a necessidade de se construir no sujeito-aluno um olhar crítico em relação ao discurso do outro e concordamos com Guedes (2006) que, efetivamente, há uma grande lacuna para direcionar as práticas pedagógicas voltadas para a autocrítica do sujeito-aluno, mas há também uma grande lacuna de trabalhos voltados para a autocrítica do próprio sujeito-professor, principalmente, o professor universitário, “contaminado” ou “cristalizado” por determinadas teorias acadêmicas, que segue à risca, sem levar em conta a heterogeneidade de discursos que o constitui, bem como constitui o outro. De modo que, ao não se permitir esse olhar para si mesmo, o sujeito-professor acaba não abrindo espaço para se deparar, conforme afirma Eckert-Hoff (2008, p. 31),

[...] com a alteridade-estranheza que o constitui e denuncia desejos, frustrações, devaneios, sabores e dissabores, verdadeiras confissões que revelam a multiplicidade de identificações que formam a identidade do eu, sempre híbrida, complexa, heterogênea, perdendo-se na metamorfose camaleônica da subjetividade.

Talvez esse seja o ponto-chave da questão que necessita ser revisto, para que possamos desmitificar a ideia de encontrar unidade, fixidez no que se refere à identidade das professoras formadoras/formandas ou em relação a um saber que deve ser transmitido, de forma homogênea, sem nenhum conflito, no intuito de compreender os possíveis problemas que envolvem a formação docente, especificamente, a relação do sujeito com a escritura e a autoria. Mas acreditamos que o trabalho com a escrita de si, através de diários reflexivos, pode ser um dos instrumentos para (re)descobrir caminhos, para se compreender as contradições, o movimento das posições sujeitos sobre aquilo que estes imaginam de si e do outro no processo de ensino/aprendizagem.

Nesse sentido, não defendemos que haja uma homogeneidade na manifestação das posições-sujeito, nem em relação à escritura do gênero, muito menos em relação ao efeito-autor. Por isso, entender os pontos de deriva, as contradições, é fundamental, em especial, quando se volta para questionar o próprio lugar e saber que o professor universitário vem a exercer em todo esse processo, quando se pretende também colocar sob foco a produção da sua escrita, analisando sua subjetividade.

Ao abordarmos o gênero, sua escritura e condições de produção, não constitui nosso interesse focalizar apenas as condições imediatas de produção textual, como a análise dos textos e das discussões feitas previamente à elaboração do texto, desconsiderando a historicidade, a língua enquanto acontecimento. Procuraremos considerar que o espaço

escolar/acadêmico não é neutro, que nele se estabelecem relações ideológicas entre professor/aluno, assim como entre professor/professor e é preciso levar em consideração essas posições ideológicas que esses sujeitos ocupam nesse espaço, bem como o contexto sócio-histórico mais amplo, tendo em vista que, ao escrever, o sujeito já imagina um leitor (virtual/real) para o seu texto, ao qual vai direcionar o seu dizer, a partir das formações imaginárias que construiu em relação a si e ao outro.

Acreditamos que já foi dado um passo no que se refere ao estudo da identidade do sujeito professor, sua relação com as práticas de ensino no espaço de sala de aula, a partir de uma visão discursiva (Coracini, 2003a; 2003b), considerando os aspectos ideológicos, as formações imaginárias e discursivas. No entanto, poucos ou raros são os trabalhos que levam em consideração esses aspectos no que se refere à relação da produção de gêneros e o efeito-autor na escrita de professores em processo de formação, não partindo apenas da homogeneidade, mas observando as contradições, as diferenças, os movimentos identitários desses sujeitos.

Trabalhos que enfocam a questão da escrita (Calkins, 1989; Passarelli, 2001) criticam a artificialidade no que se refere às suas condições de produção, a começar pela determinação prévia de um tema específico que restringe e engessa a capacidade que o sujeito tem de ampliar o seu ponto de vista sobre aquilo que sabe e gosta de escrever, bem como acaba tornando-se uma prática artificial, na medida em que se impõe uma interlocução apenas entre professor/aluno. Essa prática de escritura tem se caracterizado mais como um exercício escolar, em que já há uma injunção a um gesto de interpretação.

Percebe-se, portanto, uma distância entre aquilo que se produz e se pretende produzir na instituição escolar/acadêmica e o que, efetivamente, está em funcionamento fora dela.

Diante disso, como pensar na possibilidade de trabalhar a autoria nesse espaço institucional? Seria possível? Como se manifestam os discursos das professoras em formação continuada sobre essa questão?

Não há como negar as diferenças entre o saber escolar e o que, efetivamente, o aluno/professor utiliza fora desse âmbito institucional, principalmente em relação aos textos que escreve. Por mais que a escola queira se aproximar dos gêneros escritos que são produzidos nas diversas esferas de circulação humana, não é possível produzi-los tal qual funcionam na nossa sociedade. Desse modo, o discurso escolar pode dificultar e se distanciar ainda mais do funcionamento escrito da nossa sociedade, na medida em que não leva em conta a heterogeneidade de formulações dos gêneros e a historicização do dizer do sujeito

professor/aluno. Assim, precisamos considerar essas diferenças de formulação e circulação dos gêneros para que não geremos expectativas nas análises dos textos escritos no âmbito escolar.

Analisando o discurso escolar, mais precisamente a “identidade lingüística escolar”, Orlandi (1998) afirma que nos projetos escolares o que se tem identificado é a busca por uma “competência técnica” ou seus similares, ou seja, a “racionalização da repetição formal”. Para essa autora, o melhor aluno é classificado como aquele que (re) produz melhor os enunciados do ponto de vista meramente formal. Para ilustrar como se dá a valorização dessa repetição formal na escola, essa autora exemplifica o caso da produção das redações e afirma:

A repetição formal é a que produz textos impecáveis do ponto de vista da correção gramatical, bem comportados do ponto de vista da criatividade, politicamente corretos e chochos, sem aluno dentro. Às vezes, textos que apresentam erros, distorções, dificuldades, são textos que mostram a historicização da repetição, a tentativa de integração em uma memória discursiva para fazer sentido, para fazer “outros” sentidos (ORLANDI, 2002, p. 209).

Além de criticar a repetição formal na escola, Orlandi (op. cit.) critica a repetição empírica que se baseia apenas em um exercício mnemônico e propõe o trabalho com a repetição histórica, ou seja, os discursos seriam utilizados na escola para a reflexão e não para a reprodução. Sendo assim, não se enfatizaria o erro, mas o equívoco como algo que é constitutivo da língua e da história, a partir de seus processos de significação. E o dizer do aluno estaria inscrito no repetível enquanto memória constitutiva, levando em consideração o acontecimento da língua.

É a partir dessa repetição histórica que Orlandi (2007) vai defender a possibilidade de se trabalhar a assunção da autoria por parte do aluno na escola e considera que o autor, embora não instaure discursividade, produz um lugar de interpretação. Para essa autora, o sujeito só se torna autor se o que ele produz for interpretável, formulando o seu dizer numa memória discursiva, a partir da historicidade.

Considerando que o dizer está inscrito no repetível histórico, ou seja, no interdiscurso, defendemos, de acordo com Orlandi (op. cit.), a autoria como algo vinculado à noção de interpretação, visto que o sentido não é possível de ser interpretado se não estiver em relação com a historicidade. A constituição do autor pressupõe, nesse sentido, a repetição, aquilo que é passível de interpretação. Por outro lado, a interpretação, para a Análise de Discurso, também está relacionada não só com aquilo que pode ser repetido, mas também com a incompletude da

linguagem, com o equívoco. Desta forma, a autoria também se processaria no movimento tenso entre estrutura e acontecimento, entre o mesmo e o diferente.

Com base nessa concepção de Orlandi sobre autoria, partimos do pressuposto de que o sujeito só se constitui autor quando ele consegue não só usar a língua, mas também reconhecer o lugar ideológico que ocupa e, no confronto com outras posições discursivas, ele pode se deslocar e se inscrever em outras posições discursivas.

Assim, tendo em vista o objeto de estudo em tela, isto é, o processo de formação docente a partir da relação do sujeito com o saber/poder, consigo, com o outro e com o gênero e a escritura, surgiu-nos os seguintes questionamentos:

a) Que posições-sujeito as professoras-ministrantes e professoras-alunas construíram no espaço acadêmico de formação sobre o objeto de ensino/aprendizagem - o gênero e sua escritura?

b) Como se dá o movimento identitário sobre as imagens de si e do outro entre professoras-ministrantes e professoras-alunas, a partir da escrita de diários reflexivos?

c) Como se caracteriza o efeito-autor no gênero artigo de opinião produzido por professoras-alunas, tendo em vista o movimento identitário das formações imaginárias construídas entre os sujeitos no processo de formação acadêmico?

Essas constituem as questões básicas que nortearão a presente pesquisa, a partir do encaminhamento que daremos ao nosso objeto de estudo: a relação do sujeito no processo de formação docente.

Como partimos do dispositivo teórico da Análise de Discurso francesa, não apresentamos hipóteses ou possíveis respostas para esses referidos questionamentos os quais tentaremos responder, no decorrer do desenvolvimento do nosso trabalho, tendo em vista o objetivo mais geral de verificar o processo de formação docente, a partir da relação do sujeito com o saber/poder, consigo, com o outro e com a escritura de gêneros discursivos. E com base nesse objetivo geral, formulamos os seguintes objetivos específicos:

a) Identificar as posições-sujeito sobre o objeto de ensino/aprendizagem (a escritura e o gênero) no discurso de professoras-ministrantes e professoras-alunas em formação, a partir de diários reflexivos;

b) Descrever, a partir de diários reflexivos, como se dá o movimento identitário das professoras-alunas em relação às imagens que fazem de si e do outro, bem como as imagens que as professoras-ministrantes fazem em relação ao outro;

c) Caracterizar o efeito-autor, a partir do gênero artigo de opinião produzido pelas professoras-alunas, tendo em vista o movimento das formações imaginárias construídas entre os sujeitos em formação no processo de formação acadêmico.

Em função desses objetivos, procuramos tratar, no primeiro capítulo, aspectos teóricos mais gerais como os de língua, sujeito e discurso, com base no dispositivo teórico da Análise de Discurso francesa, mais especificamente nos estudos realizados por Michel Pêcheux, Michel Foucault e Eni Orlandi. Concebendo a Análise de Discurso como uma disciplina que trabalha no espaço do entremeio, da contradição, neste capítulo, concebemos a língua e seu funcionamento não a partir da oposição língua e fala, mas tendo em vista a contradição língua e discurso, assim como a tensão estrutura e acontecimento, o que nos levou a conceber também uma relação não opositiva entre texto e discurso. E é com base ainda nessa relação de contradição que apresentamos a concepção de autoria, a partir da noção de equívoco, da tensão constante entre estrutura/acontecimento.

Por tratar também da relação do sujeito com a escritura no contexto de formação docente, no segundo capítulo, focalizamos os caminhos que a formação vem tomando com base na abordagem reflexiva, procurando caracterizar a proposta do projeto que deu origem a nossa pesquisa, analisando a concepção de formação que fundamentou propriamente o curso, bem como descrevendo as aulas que foram ministradas neste curso, tendo em vista as condições de produção que foram dadas para a escritura do gênero. Finalmente, esclarecemos a linha metodológica que adotamos, a partir do lugar de analista do discurso.

No terceiro e quarto capítulos, analisamos o processo de formação a partir de diários reflexivos escritos pelas professoras-ministrantes e professoras-alunas em formação, enfocando as posições-sujeito sobre o objeto de ensino/aprendizagem - a escritura e o gênero. Em seguida, analisamos o movimento identitário dos sujeitos professoras, a partir das formações imaginárias de si e do outro.

No quinto e último capítulo de análise, procuramos verificar como se caracteriza o efeito-autor no gênero artigo de opinião produzido pelas professoras-alunas em formação, a partir dos deslocamentos das imagens de si e do outro.

Nas considerações finais, buscamos realizar uma síntese do que conseguimos analisar no decorrer de toda a pesquisa, enfatizando o que, sob nosso ponto de vista, foi mais relevante, para demonstrar o que previamente havia proposto no decorrer da presente pesquisa. Buscamos ainda colocar em foco o que efetivamente conseguimos, através da análise, acrescentar aos estudos já realizados sobre a relação do sujeito professor com a escrita e o efeito-autor no processo de formação continuada.

## **CAPÍTULO I**

### **1. LÍNGUA, SUJEITO E DISCURSO: UMA TENSÃO ENTRE ESTRUTURA E ACONTECIMENTO**

Poderíamos já iniciar este capítulo enfocando especificamente a relação do sujeito professor com o saber/poder no processo de formação, mas optamos antes tratar de conceitos teóricos mais gerais, que julgamos relevantes, para nortear a presente pesquisa, quais sejam os de língua, sujeito e discurso, a partir da Análise de Discurso de linha francesa. Embora sejam conceitos já amplamente abordados por outros autores, quer filiados a esta perspectiva teórica quer não, faz-se necessário esclarecer qual concepção de língua, sujeito e discurso estamos adotando aqui, mesmo que se corra o risco de repetir o já dito, a fim de não restringir esses conceitos a uma visão reducionista ou empregá-los de forma equivocada. Além disso, é a partir

da definição desses conceitos que direcionaremos a nossa investigação propriamente dita, no que diz respeito à relação do sujeito com o saber/poder e com a escritura no contexto de formação docente. Depois de abordar esses conceitos, procuraremos ainda, neste capítulo, caracterizar a noção de autoria, principalmente, a partir dos estudos realizados por Foucault (1999) e Orlandi (2007).

## **1.1.A língua e seu funcionamento: a exterioridade como constitutiva**

### **1.1.1. O corte língua/fala: a contradição língua/discurso**

A questão acerca do objeto língua parece ter sido e ainda é o ponto central de partida das discussões entre linguistas e analistas de discurso para encaminhar e fundamentar não só um trabalho de pesquisa em sua análise metodológica, como também como um ponto de partida para direcionar uma dada proposta de ensino de língua em sala de aula. É a partir da definição da concepção de língua que se abre também um caminho para repensar os demais pontos teóricos, como por exemplo, discurso, sujeito, escrita, etc, pontos esses relevantes, posto que estão diretamente relacionados a uma determinada filiação teórica e, conseqüentemente, a uma prática de ensino.

Ao focalizar a concepção de língua, normalmente, há uma necessidade premente de se remontar à figura de Ferdinand de Saussure, considerado o Pai da linguística moderna e fundador do grande movimento diversificado e complexo do estruturalismo que teve seu êxito na França ao longo dos anos 50 e 60 do século XX. Esse movimento é considerado diversificado, porque não foi apenas na linguística que influenciou, mas em vários campos das ciências sociais. O estruturalismo foi considerado um momento ímpar da história do pensamento da humanidade, podendo ser qualificado como um dos mais significativos para o eclodir de uma consciência crítica.

Em mais de mil páginas, distribuídas em dois volumes<sup>1</sup>, François Dosse, professor da universidade de Nanterre, narra a história do estruturalismo, descrevendo particularidades dessa epopéia do pensamento ocidental, com base em vários impressos e mais de 100 entrevistas realizadas com diversos estudiosos desse movimento cultural, dentre eles, antropólogos, economistas, psicanalistas, sociólogos, linguistas, filósofos, historiadores, etc.

---

<sup>1</sup> *História do estruturalismo: o campo do signo, vol I, 1945/1966 e História do estruturalismo, o canto do cisne, vol. 2, 1967*

François Dosse consegue realizar uma tarefa exaustiva, de valor inigualável no âmbito das ciências humanas, principalmente por penetrar em retrospectões individuais que lhe abriram as portas para discorrer em detalhes e unir o singular e o plural de um movimento complexo e abrangente que foi o estruturalismo.

E nesse cenário que o autor aponta Ferdinand Saussure, através da publicação do seu *Cours de Linguistique Générale*, no ano de 1916, como o responsável pelo nascimento do estruturalismo<sup>2</sup> que teve sua repercussão nos círculos linguísticos de Praga e Copenhague, no campo da Antropologia, com Claude Lévi-Strauss; na Psicanálise com Jacques Lacan; na teoria literária com Roland Barthes; e no campo da filosofia com Michel Foucault.

A figura de Saussure atravessou gerações nos estudos do movimento estruturalista e da linguística moderna. Ainda hoje, Saussure é sempre citado, quer seja para enaltecê-lo, reconhecendo seus devidos méritos, quer seja para se lhe tomar uma posição contrária, criticando-o de forma veemente, ou mesmo, para assumir uma postura mais comedida e justa, reconhecendo a contribuição que ele pôde deixar para os estudos linguísticos, tendo em vista os limites do contexto sócio-histórico da época em que viveu.

Desde o início de seus estudos, Michel Pêcheux foi um “leitor atento” de Saussure e este teve uma grande influência ao longo da trajetória de elaboração da sua obra. Pêcheux prestou o merecido tributo ao mestre genebrino e teve a perspicácia de lê-lo, apontando ângulos ainda nem sempre focalizados, principalmente no que se refere à visão dicotômica, ambivalente em relação à língua(gem).

Michel Pêcheux soube tirar proveito dos fundamentos teóricos estudados por Saussure e conseguiu provocar as devidas alterações e deslocamentos no que achava que era necessário ser revisto. Conforme nos afirmam Gadet et Hak (1990, p. 41), Pêcheux revela “uma grande familiaridade com o texto de Saussure: uma leitura informada, inteligente e pessoal, que faz realmente operar as noções saussurianas.”

Um dos pontos de deslocamento operado por Pêcheux em relação à teoria saussuriana diz respeito à passagem do conceito de função para funcionamento das línguas. Essa passagem permite perceber a língua não mais no âmbito do estritamente lingüístico, mas ampliar a descrição a partir da materialidade discursiva própria da língua. Um outro ponto que Michel Pêcheux soube tirar proveito da teoria de Saussure para redefinir a concepção de língua numa perspectiva discursiva foi a noção de sistema, na medida em que contribuiu para repensar que a

---

<sup>2</sup> Embora Saussure seja apontado como estruturalista, ele próprio não fez referência nos seus estudos ao estruturalismo ou se autodenominou como estruturalista.

linguagem não está necessariamente vinculada àquilo que se apresenta como empírico, como também para afastar a idéia em relação ao sujeito psicológico.

A proposta de Pêcheux para a teoria discursiva era perceber a sistematicidade da língua numa relação tensa com a historicidade e a interdiscursividade. Assim, partindo do corte saussuriano língua/fala e considerando as necessárias adaptações de conceitos teóricos, Pêcheux consegue deslocar esse consagrado par opositivo para a relação contraditória entre língua e discurso.

Assim, na perspectiva saussuriana, a língua era entendida enquanto sistema com sua organização e funcionamento e a fala considerada como assistemática e desorganizada, portanto, não vista como parte constitutiva da linguagem. Já para a perspectiva discursiva, ao provocar o deslocamento língua/discurso, não se parte de uma relação dicotômica entre a língua e o discurso, nesse sentido, o discurso passa a ser analisado a partir do seu funcionamento, atentando sempre para a relação contraditória e não mais estanque entre o aspecto lingüístico e aquilo que o constitui: a sua exterioridade, ou seja, o social e o histórico como elementos que se entrecruzam e mantêm uma relação indissociável.

No seu artigo *Saussure, Chomsky, Pêcheux: a metáfora geométrica do dentro/fora da língua*, Leandro Ferreira (1999) descreve como diferentes teóricos de distintas perspectivas teóricas do campo da linguagem acabam incorrendo no reducionismo de conceber a língua fundamentada em termos de “centros opostos de interesse”. Essa autora parte da premissa de que, embora a língua possa ser estudada sob vários pontos de vista, as teorias da linguagem e do discurso acabam utilizando terminologias diversificadas para apontar aquilo que deve ser uma questão central ou ponto periférico no que se refere ao estudo da linguagem. Acrescenta que há uma tendência nesses estudos, uma “inquietação que vem de longe”, no que diz respeito ao que é considerado interno e externo à língua.

Desse modo, ao fazer uma análise do artigo de Françoise Gadet, denominado *La Double Faille*, de 1978, Leandro Ferreira (1999) coloca em destaque a pertinência da crítica feita por essa autora ao advertir sobre a não possibilidade de analisar a sistematicidade lingüística como se fosse um *continuum de níveis*. Com base nessa crítica de Gadet, arremata:

Na perspectiva da teoria do discurso, língua e discurso não representam distintos círculos indo do [+interno], do [+próximo] para [+externo], [+distante]. Em suma, o discurso não seria um “nível a mais”, a complementar a língua, visto que ambos não formam um par opositivo, e sim, apontaria para uma “mudança de terreno.” (LEANDRO FERREIRA, op. cit., p. 125).

A partir dessas considerações, Leandro Ferreira (op. cit.) corrobora com a crítica de Françoise Gadet quando não concorda com a concepção de língua a partir de *círculos concêntricos*, ou seja, primeiro iniciando por um determinado ponto da língua, considerado como central, *núcleo duro*, atravessando pelo que é tido como as *margens ou bordas* para, só depois, atingir o que é *exterior* à língua.

A abordagem saussuriana concebe a língua como um sistema que se volta para si mesmo, para o seu aspecto imanente, ou seja, partindo-se do princípio segundo o qual a análise se mantém no plano próprio da língua, independentemente de qualquer referência ao sujeito e de qualquer referência à realidade externa à língua. E, sem dúvida, Saussure acaba direcionando os seus estudos para uma abordagem eminentemente interna da língua, caminhando em direção contrária aos estudos lingüísticos de sua época que focalizavam exclusivamente o aspecto exterior da língua.

Vale salientar que o mestre genebrino percebeu o aspecto exterior da língua, na medida em que ele definiu a “língua como sistema de signos” e também como “instituição social”. No entanto, Saussure apenas teve que assumir uma posição epistemológica que lhe custou e tem rendido até hoje motivos para acirradas críticas.

Assim, ao mesmo tempo que Saussure afirma no Curso de Lingüística Geral que a “Lingüística tem por único e verdadeiro objeto a língua considerada em si mesma e por si mesma”, enfatizando o aspecto interno da língua, em outro momento, ele declara que “é o ponto de vista que cria o objeto”, abrindo espaço para pensar a língua sob outros pontos de vista que não necessariamente só os estritamente lingüísticos.

E é com base nessa ideia de que é “o ponto de vista que cria o objeto” que Françoise Gadet (1987), citada por Leandro Ferreira (1999), mostra que há contato entre as idéias saussurianas e a teoria discursiva de Pêcheux. Para comprovar que Saussure não apenas percebeu os aspectos internos da língua, mas também os externos, essa autora apresenta o exemplo dado por Saussure do jogo de xadrez. Os elementos externos desse jogo seriam a sua própria origem, a composição ou a forma das peças; os internos estariam relacionados com o ordenamento e as regras do jogo. Gadet focaliza ainda que as duas noções sobre a língua, compreendida como sistema de signos e a que é entendida como um sistema social, distinguem duas formas diferentes de entender a língua: um ponto de vista semiológico e outro sociológico que apontam respectivamente para um dentro (nível interno) e um fora (nível externo) da língua.

Fazendo referência a esse aspecto interno/externo da linguística saussuriana, J. B. Fages, no seu livro *Para entender o estruturalismo* (1967/1969), afirma que para distanciar-se

dos seus antecessores gramáticos que prescreviam as leis do bem dizer; dos filólogos que comentavam os textos; dos historiadores que comparavam as línguas, Saussure procurou fazer uma distinção entre a “lingüística interna” e a “lingüística externa.” Considerando a compreensão acerca da lingüística interna que estuda as regras pelas quais uma língua se organiza e produz sentido e que se encontra na origem da lingüística estrutural, para diferenciá-la da lingüística externa histórica e filológica, Fages (op. cit) também se utiliza da comparação com o jogo de xadrez. Ele vai afirmar que:

- a lingüística externa (histórica) estudará a difusão do jogo de xadrez de país em país .
- a lingüística externa (filológica) estudará os diferentes aspectos e materiais das peças.
- a lingüística interna (estrutural) estudará as regras que fazem com que o jogo de xadrez se organize de maneira diferente do jogo das damas. Podemos acrescentar as combinações que estas regras necessariamente engendram. (FAGES, 1969, p. 19)

Embora Saussure tenha tido a preocupação de distinguir uma lingüística interna de uma lingüística externa, ele restringiu os seus estudos a uma lingüística interna, focalizando a organização e regras internas da língua, o que acarretou naturalmente uma separação com o exterior da língua, tornando-se restrita a sua análise.

Assumindo uma postura diferente de Saussure, Michel Pêcheux teve uma grande preocupação em não separar o que era considerado interno e externo à língua. Por isso, advertia sempre aos analistas de discurso para não descuidarem de considerar a relação intrínseca e indissociável entre a materialidade lingüística e a história. A língua deveria ser vista no seu funcionamento discursivo e o que normalmente era considerado como fora, a exterioridade, deveria ser constitutiva da língua.

Vale ressaltar que quando a Análise de Discurso se refere à forma material, ela está concebendo-a como sistema significante em sua relação com a história, considerada em sua materialidade simbólica. Assim, essa noção de forma material é vista na ordem do discurso e institui um espaço teórico específico em que não se dá uma divisão entre forma/conteúdo.

Analisando a relação da exterioridade com a ideologia na Análise de Discurso, Orlandi (1996) apresenta alguns pontos fundamentais que não devem ser considerados, segundo a autora, como independentes, mas em suas interrelações. Dentre esses pontos característicos, merecem ser destacados: o de que a língua possui uma ordem que lhe é própria, o da intervenção do inconsciente e da ideologia e o de que a interpretação deve ser analisada pela

relação da língua com a exterioridade. Em relação à concepção de língua, Orlandi vai enfatizar o aspecto do seu funcionamento interrelacionado com o aspecto sócio-ideológico.

[...] a língua não é só um código ou um instrumento de comunicação ideologicamente neutro. Nem apenas um sistema abstrato. Não há conteúdos ideológicos, há funcionamentos, modo de produção de sentidos ideologicamente determinados. A língua funciona ideologicamente, e suas formas têm papel fundamental nesse funcionamento. Esse funcionamento é parte da natureza da ligação da língua com o mundo (no caso, com a ordem social).

(ORLANDI, op. cit., p. 30 )

É, portanto, rompendo com a tradição dos estudos lingüísticos, que enfatizava ora só os aspectos internos ou externos da língua, que a teoria discursiva de Michel Pêcheux faz a diferença e adquire o seu devido mérito no campo atual das pesquisas em torno da língua e do discurso, uma vez que o olhar de análise amplia-se, na medida em que no próprio funcionamento da língua há a presença do histórico e do ideológico.

Embora a Análise de Discurso (AD) tenha surgido em meio a toda uma efervescência de ideias político-ideológicas, ela consegue seu próprio espaço, construindo sua identidade entre as outras disciplinas do campo do conhecimento que foram os pilares necessários para a sua construção, como a Linguística, o Marxismo e a Psicanálise.

Pêcheux, ao caracterizar a AD como disciplina de entremeio, já tinha convicção de que cada especialista do campo de um determinado saber, quer seja ele linguista, filósofo, historiador, deve dar conta e é diretamente responsável pelas especificidades de cada área do conhecimento que lhes diz respeito. Desse modo, o analista de discurso, embora estabeleça relações de diálogo com as Ciências Sociais e a Linguística, não deve perder de vista a sua peculiaridade de ser um pesquisador que coloca, sobretudo, em destaque a sua especialidade de ser um analista de discurso com todas as peculiaridades próprias da sua filiação teórica.

Atualmente, a Análise de Discurso é considerada uma disciplina que se realiza no espaço do entremeio, da contradição, isto porque ela não objetiva simplesmente “acumular” conhecimentos de outras teorias, de forma mecânica e servil. Pelo contrário, ela se preocupa em questioná-los.

Em função talvez das várias fases atravessadas pela AD, alguns “analistas de discurso” pretendem supervalorizar ou priorizar um determinado campo de saber e chegam a enquadrá-la com base nos aspectos epistemológicos próprios ou só da Linguística, do Marxismo ou da Psicanálise, como se esta disciplina fosse constituída pela junção dos conhecimentos que são

peculiares a estas regiões do saber. No entanto, a AD nem é Linguística, nem Marxismo, nem Psicanálise, ela apresenta sua especificidade própria e procura questionar cada uma dessas regiões de conhecimento. De modo que, ao trabalhar na região de confluência com esses campos de saber, esta abordagem discursiva consegue construir o seu próprio objeto de estudo, o discurso.

Orlandi (1996), como uma das principais estudiosas e divulgadoras da teoria discursiva no Brasil, não caracteriza a AD como interdisciplinar, uma vez que para ela a própria palavra “interdisciplinaridade” possibilita uma ideia de instrumentalização de uma disciplina pela outra, o que não constitui o caso da AD que, ao se apoiar em uma outra disciplina, procura sempre observar em que campo de contradição ela é elaborada, para que não seja uma mera aplicação do seu conhecimento.

Orlandi, no seu texto *A análise de Discurso em suas diferentes tradições intelectuais: o Brasil* (2005), questiona a denominação da palavra “Escola” de análise de discurso no campo das ideias linguísticas. Esta autora resiste em afirmar que há uma escola de análise de discurso francesa ou uma escola de análise de discurso brasileira, uma vez que esta denominação “escola” não recobre todo um conjunto de trabalhos que efetivamente apresentem uma “consistência interna (teórica) e histórica”. Esses trabalhos a que a autora se refere são provenientes de diferentes perspectivas teóricas, como a própria análise de discurso, a pragmática, a linguística textual, teoria da enunciação, da sociolinguística, que não possuem nenhuma articulação em relação aos seus procedimentos metodológicos.

Nesse mesmo texto, essa autora esclarece que se deve reconhecer nos estudos sobre o discurso uma filiação específica fundada por Michel Pêcheux e seus seguidores que se desenvolveu mantendo-se de forma consistente certos princípios sobre a relação língua/sujeito/história em torno do discurso. A partir dessa filiação, ela acredita que se possa falar em uma análise de discurso que se constituiu com suas especificidades em vários lugares, quer seja no Brasil, no México, na França, etc.

Assim, a proposta de análise de discurso no Brasil se caracteriza por articular, de forma sistemática, a história do conhecimento metalingüístico com a história de constituição da própria língua. Situando, pois, a AD a partir de espaços relacionais, segundo Orlandi (2005, p.76), ela

[...] se pratica pelo deslocamento de regiões teóricas e se faz entre terrenos firmados pela prática positivista da ciência (a linguística e as ciências sociais). Ela produz uma des-territorialização e, nesse movimento, põe em estado de questão o sujeito do conhecimento e seu campo, seu objeto e seu

método, face à teoria que produz. E esta sua característica tem um custo epistemológico altíssimo.

Com base nessas considerações, não podemos correr o risco de apressadamente praticar análise de discurso, sem termos o conhecimento mínimo de suas especificidades, os deslocamentos que ela provoca em relação às outras disciplinas. Assim, sendo uma disciplina que trabalha no espaço do entremeio, ela não vai conceber de forma dicotômica a relação língua/discurso. Na verdade, a AD não vai fazer uma separação estanque entre a linguagem e sua exterioridade, ou seja, aquilo que não é considerado como constitutivo da língua, deixado, normalmente de fora no campo dos estudos da lingüística, como o sujeito, a situação, o trabalho com o simbólico e a noção de ideologia.

Assim, a proposta da análise de discurso a que nos filiamos não é partir de relações dicotômicas, mas pensar o funcionamento da língua numa relação constitutiva com a exterioridade, ou seja, não dissociar a língua e a situação, nem o social e o histórico. Considerando como meta principal trabalhar a AD a partir da não dicotomização, podemos trilhar o caminho da tensão e pensar a forma material na relação entre estrutura/acontecimento no “batimento metódico entre descrição e interpretação.” Esse constitui o desafio da nossa presente pesquisa.

## **1.2. A equivocidade da língua: a tensão estrutura/acontecimento**

Ao fazermos referência ao par não opositivo entre estrutura/acontecimento, termos tão caros para a compreensão do funcionamento da AD, surge quase sempre uma espécie de confusão, reduzindo a concepção de estrutura simplesmente à idéia de sistema ou transportando a noção de acontecimento para evento que produz um fato físico, ou seja, um fato da enunciação, desvinculado de um processo discursivo.

A nosso ver, essa confusão é provocada, entre outros fatores, pela forte influência da concepção de língua, enquanto estrutura, advinda e amplamente divulgada pelo estruturalismo saussuriano e, naturalmente, por uma leitura apressada em torno das idéias de Michel Pêcheux.

### **1.2.1 Noção de estrutura na visão da Lingüística e da Análise de Discurso**

Na visão da lingüística, o termo *estrutura*<sup>3</sup> é deduzido a partir da noção de língua enquanto sistema de signos que exprimem idéias, proposta por Saussure. Afirmamos ter sido deduzida, pelo fato de o próprio fundador da lingüística não ter tido a preocupação de enunciar expressamente esse conceito, tendo em vista que suas idéias foram compiladas e sistematizadas por um grupo de seus alunos.

Considerando um dos pilares do edifício teórico da AD, o estruturalismo Saussuriano, sempre procuramos questionar, a partir da idéia de que a Análise de Discurso é uma disciplina que trabalha no campo do entremeio, que deslocamentos Michel Pêcheux havia feito em relação à noção de *estrutura*, a partir da visão da lingüística.

Esse é um questionamento para o qual, aparentemente, se teria uma resposta teórica óbvia, no entanto, na prática, parece que não é tão simples assim. Primeiro, pelo fato da própria imagem antiga em relação ao conceito de *estrutura* a partir da lingüística; segundo pela falta de reflexão sobre o assunto através de pesquisas bibliográficas, uma vez que quase não se verifica trabalhos acadêmicos<sup>4</sup> que explicitem a diferença da palavra *estrutura* na perspectiva da corrente estruturalista de Saussure da noção empregada na teoria discursiva de Michel Pêcheux. A nosso ver, é uma discussão necessária, tendo em vista que utilizamos um mesmo termo *estrutura* para designar noções distintas por perspectivas teóricas também diferentes.

A partir da definição de língua como sistema, conjugada ao *princípio* de classificação, na perspectiva da lingüística, a língua assume um lugar de estrutura, organização em que são definidas leis lógicas, tendo por unidade o signo. Nesse sistema, cada um dos elementos lingüísticos somente é definido com base nas relações de equivalência ou de relações opositivas que se estabelecem com os demais elementos. Ou seja, a estrutura lingüística caracteriza-se por apresentar propriedades que fazem parte da língua como um sistema capaz de estabelecer relações. De forma que a noção de valor (sentido) está vinculada com a realidade peculiar a cada elemento que faz parte do sistema.

Um outro aspecto importante a destacar é que a estrutura numa perspectiva linguística possui uma organização própria que despreza tudo que se relaciona ao que é exterior à língua. Portanto, a estrutura lingüística é analisada em si mesma, embora Saussure tenha considerado

---

<sup>3</sup> Segundo Fages (1969, p. 20), Ferdinand de Saussure nunca falou de “estrutura”. Ele contentou-se com o termo sistema, para designar as regras internas segundo as quais uma língua se organiza. O termo *estrutura* aparece em lingüística no primeiro “Congresso dos filólogos eslavos” (Praga, 1929), num manifesto anônimo cujos três principais inspiradores são os lingüistas russos Jakobson, Karcevsky e Trubetzkoy.

<sup>4</sup> Após pesquisa bibliográfica, encontramos apenas um artigo que faz uma breve distinção entre a noção de estrutura da lingüística e da Análise de Discurso, da autora Elizabeth Fontoura Dorneles intitulado **O discurso do MST: um acontecimento na estrutura agrária brasileira** que se encontra no livro **Os múltiplos territórios da Análise do Discurso**, organizado por Indursk, Freda. & Leandro Ferreira, Maria Cristina.

que a língua é também um fato social, ele acabou excluindo a noção de subjetividade e historicidade.

Numa perspectiva discursiva, a língua vai além da norma, do sistema. A língua é considerada incompleta, sujeita ao equívoco<sup>5</sup>, à falha, silenciamentos e a sua estrutura não vai ser vista como um corpo fechado, homogêneo. O ideal, portanto, de uma língua transparente, sem ambiguidades, sem desvios, é propagada por uma visão de língua pura em que se procura apagar os pontos de deriva, de deslizamentos próprios do seu funcionamento. Conforme propõe Pêcheux (1980), o “logicamente estabilizado” nos remete a conceber que na própria estrutura já há constitutivamente o trabalho com uma rede de sentidos que escapa ao controle da língua e do sujeito. A estrutura própria para a AD é materialidade que trabalha com o equívoco, com a simbolização dos processos sócio-históricos. Essa idéia pode ser confirmada quando Pêcheux (1980, p. 32) afirma que “a homogeneidade lógica, que condiciona o logicamente representável como conjunto de proposições susceptíveis de serem verdadeiras ou falsas, é atravessada por uma série de equívocos”. Seguindo apenas o estável da língua, pautando-se pelo rigor, pela lei, pela ordem não se terá acesso ao *real*.

Por *real*, Pêcheux entende como sendo o impossível da língua e se baseia em parte nos estudos de Milner (1987) para explicar esse *real*. Segundo Pêcheux (op. cit., p. 29), não descobrimos esse *real*, “a gente se depara com ele, dá de encontro com ele, o encontra.”

O termo *real* da língua origina-se dos estudos da psicanálise e é trazido para o campo da lingüística por Milner (op. cit.). Traduzido para o francês como *lalangue*, na nossa língua ficou conhecido como *alíngua*. Para este autor, o *real* da língua é concebido como o impossível de se dizer e também de não se dizer, considerando que, ao utilizar-se da língua, o sujeito está condicionado a não poder dizer tudo que deseja.

Embora Milner (op. cit.) considere o *real* da língua, ele acaba desconsiderando, em seus estudos, o aspecto histórico e a contradição, constitutivos da língua, restringindo a sua análise a uma perspectiva mais formal e eminentemente psicanalítica. Essa brecha deixada por Milner é complementada por Pêcheux e Gadet quando sentem a necessidade de acrescentar também a dimensão histórica na constituição dos fatos da língua.

Pêcheux e Gadet (2004) propõem que, além de um *real* da língua, conforme defende Milner (op. cit.), há também um *real* da história. Esses autores discorrem, nesta obra, sobre a tarefa impossível que a lingüística tentou de diversas maneiras e por diferentes caminhos

---

<sup>5</sup> A noção de equívoco é fundamental para entendermos o efeito da língua, a partir da tensão entre estrutura e acontecimento. O equívoco pode ser entendido como uma marca de resistência à sistematicidade regular da língua, podendo manifestar-se através das falhas, lapsos, mal-entendidos, ambigüidades.

atingir, ou seja, encontrar um ideal de língua pura. E é essa questão que esses autores acreditam e defendem ser inatingível, pois, segundo eles, o real da língua e o da história não são possíveis de serem apreendidos na sua completude. Daí, Pêcheux e Gadet (op. cit., p. 64) afirmarem:

[...] o que afeta e corrompe o princípio da univocidade na língua não é localizável nela: o equívoco aparece exatamente como ponto em que o impossível (lingüístico) vem aliar-se à contradição (histórica); ponto em que a língua atinge a história.

A irrupção do equívoco afeta o real da história, o que se manifesta pelo fato de que todo processo revolucionário atinge também o espaço da língua.

Considerando a existência não só de um real da língua, mas também um real da história que são elementos constitutivos da língua, descarta-se a posição extremista de que é possível retratar tanto a língua, como os processos sócio-históricos tal qual eles ocorrem no mundo, uma vez que não há uma relação direta, objetiva e neutra entre o mundo, sujeito e a linguagem. Na perspectiva da AD, o nosso dizer não se restringe a uma apropriação de um conjunto de palavras que fazem parte do sistema da língua e apenas pela intenção do sujeito ou seu querer individual poderem ser usadas de qualquer modo em qualquer lugar. É nesse sentido que a Análise de Discurso vai enfatizar a não transparência da linguagem e defender que a reconstituição do não-dito e a plurivocidade de certos dizeres não será absolutamente uniforme e definitiva. É preciso, assim, provocar um deslocamento da

[...] obsessão da ambigüidade (entendida como a lógica do ou” ... ou”) para abordar o próprio da língua através do papel do equívoco, da elipse, da falta, etc. Esse jogo de diferenças, alterações, contradições não podem ser concebido como o amolecimento de um núcleo duro lógico: a equivocidade, a “heterogeneidade constitutiva”.

(PÊCHEUX, 1997, p. 50)

Com base nessas considerações, podemos dizer que o próprio da língua vai estar constitutivamente atravessado pelo estabilizado, normatizado e pelas transformações de sentidos que escapam a qualquer norma estabelecida *a priori*.

Assim, a noção de estrutura para a Análise de Discurso passa a ter um entendimento específico. A própria estrutura ou corporalidade da língua é de natureza lingüística e história, ou seja, materialidade do equívoco e da simbolização dos processos sócio-históricos. Portanto, a língua já traz nela a necessidade de ordenamento, organização e ao mesmo tempo a possibilidade do jogo, acompanhando um movimento constante e tenso entre a estrutura e o acontecimento.

### 1.2.2 Noção de acontecimento discursivo: apenas um fato?

Se há uma certa confusão em relação à idéia de *estrutura* para a teoria discursiva, isso se dá também no que se refere à noção de *acontecimento*.

Para o senso comum, normalmente, o termo *acontecimento* remete a um evento ou fato que se sucede num tempo e espaço determinados. Este tempo é marcado de forma cronológica ou mesmo pela importância que esse fato teve numa determinada época e foi registrado na história.

Se verificarmos no Novo Dicionário de Aurélio de Língua Portuguesa (FERREIRA, 1986, p. 35), encontraremos a seguinte definição para a palavra *acontecimento*: “aquilo que acontece, fato que causa sensação, caso notável, coisa ou pessoa que causa viva sensação, constitui grande êxito”.

Embora todo fato possa ser considerado um acontecimento, na medida em que ele possui a característica de ser singular e irrepitível, não podemos restringir apenas a noção de acontecimento para a Análise de Discurso a um fato que se sucede num tempo e espaço físico, ou mesmo um fato notável que se diferencia de qualquer outro ocorrido antes no tempo.

Para a AD, o acontecimento instaura sua própria temporalidade, na medida em que se constitui a partir da materialidade discursiva que inaugura um novo modo de dizer, a partir da memória discursiva ou interdiscurso, ou seja, o acontecimento abre espaço para construir, a partir da produção de um dizer, outras realidades e interpretações diferentes.

Há de se reconhecer que a noção de acontecimento não foi muito trabalhada na AD, tendo em vista que esse conceito foi incorporado à teoria discursiva no final da obra de Pêcheux. E foi com base na noção de acontecimento advinda dos estudos de Michel Foucault que se tornou possível pensar a produção do discurso na tensão entre aquilo que se repete e aquilo que é possível deslocar-se, produzir o diferente na linguagem.

A partir da escrita da obra *A arqueologia do saber*, em 1968, Foucault procura assumir um distanciamento em relação às suas posições estruturalistas anteriores e envereda por um caminho que lhe abre aliança com os historiadores da Nova História, o grupo dos Annales (Michel de Certeau, J. Le Goff, etc). Foucault critica algumas análises históricas que se baseavam e se contentavam em apenas descrever os fatos da história, ou seja, a história em sua forma tradicional, linear, que se “dispunha a memorizar os monumentos do passado e transformá-los em documentos e fazer falarem estes rastros que por si mesmos, raramente são verbais, ou que dizem em silêncio coisa diversa do que diz” (FOUCAULT, 1997, p. 8). O

grande passo dado por Foucault, nessa obra, é tentar estabelecer uma relação entre estrutura e história. E é a partir daí que Foucault vai focalizar a relação entre o que ele vai conceber como *práticas discursivas* e como se dá a produção dos sentidos na história, rompendo com os conceitos da história tradicional de continuidade, linearidade, centralidade do sujeito e se aproximando das idéias defendidas pela Nova História de descontinuidade, ruptura, limiar, limite, transformação.

Considerando que “o discurso manifesto não passaria, afinal de contas, da presença repressiva do que ele não diz; e esse não dito seria um vazio minando, do interior, tudo que se diz”, Foucault (1997, p. 28) vai criticar a análise histórica do discurso que se baseia em só buscar a repetição de uma origem do fato histórico e afirma que é preciso também perceber o discurso em sua “irrupção de acontecimentos”. Nesse sentido, conforme Dosse (2007), o discurso, para Foucault, situa-se entre a estrutura (aquilo que se repete) e o evento (o diferente, o singular), significando simultaneamente a dimensão estrutural e a dimensão do acontecimento.

Analisando o pensamento foucaultiano na obra *Arqueologia do saber*, Dosse (2007b) afirma que Foucault consegue encontrar um caminho, o da arqueologia, concebido como uma terceira via possível entre o estruturalismo e o materialismo histórico. Segundo Dosse (Op. cit., p. 299):

Foucault resiste a toda e qualquer redução, e, para escapar-lhe, seu pensamento se situa sistematicamente nas linhas fronteiriças, nos limites, nos interstícios entre gêneros. O conceito central de *L'archéologie du savoir*, o discurso, encontra-se entre a estrutura e o evento; contém as regras da língua que constituem o objeto privilegiado da linguista, mas não lhe está confinado, porquanto engloba também o que é dito.

Com base nessas afirmações de Dosse, podemos dizer que Foucault ocupa uma posição de tensão, na medida em que vai recusar analisar o discurso sobre si mesmo, desconsiderando o que é exterior à língua. A proposta arqueológica de Foucault é descrever um conjunto de enunciados efetivos quer sejam eles falados, quer escritos, tendo em vista sua dispersão enquanto acontecimento e na “instância própria de cada um”, como também ainda descrever os acontecimentos discursivos, objetivando identificar as unidades que aí se formam. Para Foucault, um enunciado sempre remete a outros enunciados, posto que tem sempre margens povoadas de outros enunciados. Explicando a natureza complexa do que entende por enunciado, esse autor destaca:

Ele (o enunciado) é constituído, de início, pela série das outras formulações, no interior das quais o enunciado se inscreve e forma um elemento;

É constituído, também, pelo conjunto das formulações a que o enunciado se refere (implicitamente ou não), seja para repeti-las, seja para modificá-las ou adaptá-las, seja para se opor a elas, seja para falar de cada uma delas; não há enunciado que, de uma forma ou de outra, não reatualize outros enunciados;

É constituído, ainda, pelo conjunto das formulações cuja possibilidade ulterior é propiciada pelo enunciado e que podem vir depois dele como sua conseqüência, sua seqüência natural ou sua réplica;

É constituído, finalmente, pelo conjunto das formulações cujo *status* é compartilhado pelo enunciado em questão, entre as quais se apagará, ou com as quais, ao contrário, será valorizado, conservado, sacralizado e oferecido como objeto possível, a um discurso futuro [...] (FOUCAULT, 1997, p. 112-13).

Com base nessas características apontadas por Foucault, depreendemos que o enunciado faz parte de uma rede de outros enunciados, pois mantém com eles uma relação de interdependência, mas ao mesmo tempo se diferenciam naquilo que os torna únicos, singulares. Nesse sentido, também podemos inferir que os enunciados, para Foucault, não são livres e nem possuem neutralidade, na medida em que se articulam com outros enunciados, retomando-os, re-atualizando-os, valorizando-os ou apagando-os. É através do processo de inter-relação entre a repetição ao mesmo enunciado que se pode produzir a singularidade, o diferente. Foucault salienta ainda a necessidade de buscar descrever as regras de formação dos enunciados, interrogando-se sobre “como apareceu um determinado enunciado e não outro em seu lugar?”

Considerando, pois, o enunciado na sua natureza de acontecimento, a teoria discursiva se preocupa em investigar como a partir de um conjunto de enunciados se produziram os acontecimentos discursivos que tornaram possíveis a sedimentação de determinados discursos e silenciaram outros, construindo o estabelecimento de uma rede de sentidos em nossa sociedade. O acontecimento é entendido como a emergência de enunciados que se interrelacionam e produzem efeitos de sentido, em sua singularidade e irrupção histórica. (Cf. GREGOLIN, 2006, p. 27).

Para Revel (2005), é a partir da inserção da noção de acontecimento que Foucault vai reivindicar a sua posição enquanto historiador e é com base em uma discussão com os historiadores que ele define a palavra “acontecimentalização” não apenas como uma história de um acontecimento, mas como “sendo uma tomada de consciência das rupturas da evidência induzidas por certos fatos”. É com base nessa ruptura das evidências que se é possível

perceber, segundo Foucault, o acontecimento que representa, por exemplo, o enclausuramento, o acontecimento da aparição da categoria de “doenças mentais.”

Essa idéia de Foucault sobre acontecimento revolucionou os estudos das ciências humanas, em particular, os estudos históricos, e vem corroborar também com os estudos da língua numa perspectiva discursiva. Conforme afirmamos anteriormente, essa noção de acontecimento foi a base para Michel Pêcheux analisar a língua na tensão entre estrutura e acontecimento, compreender o enunciado na sua condição de singularidade e no diálogo constante com outros enunciados a partir de certas condições sócio-históricas.

É a partir da publicação do seu livro *Discurso: estrutura ou acontecimento?* (1997), que Pêcheux vai deslocar a noção de acontecimento de Foucault à sua teoria discursiva. De início, o título dessa obra pode levar o leitor a uma leitura apressada, fundamentada na idéia de exclusão, a partir do uso da conjunção *ou*, induzindo-se a pensar numa relação excludente entre estrutura ou acontecimento. Obviamente que esse não é o objetivo de Pêcheux na obra citada. Pelo contrário, ele está preocupado em mostrar uma relação não excludente e indissociável entre esses termos e faz questão de enfatizar o confronto, a contradição entre o lingüístico e o histórico.

É com base nessa obra que Pêcheux consegue finalmente unir o que tanto procurou se separar ao longo dos estudos da lingüística: a língua e a história. Com isso, dá-se um passo de grande importância para quebrar a mentalidade extremamente formalista e logicista que imperou e ainda teima em reinar em estudos e pesquisas acadêmicas em torno da língua (gem).

Quando se refere à união entre a língua e a história, a Análise de Discurso está entendendo a história como produção de sentidos que se constitui na relação com a linguagem. Essa história está intrinsecamente relacionada com o poder e com as práticas sociais e não simplesmente com a idéia de cronologia. Todo fato ou acontecimento histórico, na perspectiva da AD, está sujeito à interpretação e é através do discurso que a história não vai significar apenas evolução. Já a noção de historicidade vai se caracterizar como o modo pelo qual a história se inscreve no discurso, ou seja, o acontecimento do texto enquanto discurso, o fazer dos sentidos que são construídos nele.

A relação, portanto, entre a língua e a história passa a ser concebida como algo constitutivo e, é nesse sentido, que Orlandi (1996, p.55) afirma que “não se trata de trabalhar a historicidade refletida no texto, mas a historicidade do texto”, em outras palavras, procurar compreender como a materialidade do texto produz sentidos e perceber nos seus “meandros” o acontecimento discursivo, como se processa o trabalho dos sentidos nessa materialidade. É, portanto, a esse processo de produção de sentidos que essa autora denomina historicidade.

Tendo em vista que os sentidos não são dados *a priori*, mas são construídos e constituídos no acontecimento discursivo, o funcionamento da linguagem passa a se processar numa tensão constante entre paráfrase e polissemia<sup>6</sup> (ORLANDI, 1999, p. 36).

A partir da análise desses dois processos - a paráfrase e a polissemia - que se dão numa tensão sempre constante, podemos deduzir que o trabalho com a língua é contínuo e se dá o mesmo também na articulação entre a estrutura e o acontecimento. Ou seja, estamos ao mesmo tempo, conforme afirma Orlandi (1999, p. 53), sujeitos à língua e à história, ao estabilizado e ao irrealizado.

Essa forma de perceber a língua, pode ser exemplificada quando Michel Pêcheux analisa o enunciado *On a gagné*<sup>7</sup> (Ganhamos), na sua obra *Discurso: estrutura ou acontecimento?* Ele nos mostra que, mesmo não trazendo em sua forma lingüística ou semântica nenhum conteúdo político, ao ser pronunciado esse enunciado no contexto de Paris, no dia 10 de maio de 1981, quando F. Mitterrand é eleito presidente da República, e ter sido repetido várias vezes pelo povo da forma como foi pronunciado, bem como a evidência e o sentido direcionado dado pelos meios de comunicação da época, acabou marcando um momento singular na história política da França e, por ser um fato revolucionário, atingiu também o espaço da língua. De modo que a articulação entre a forma material *On a gagné* e o sentido construído naquela condição de produção, provocou um efeito de sentido singular, possível depois de ser retomado e re-significado de múltiplas formas, a partir de paráfrases, comentários, alusões, etc. Esse fato torna-se um acontecimento não só por ter sido importante na França, mas pelo que de novo, de singular ele conseguiu instaurar no contexto da política francesa<sup>8</sup>.

A partir deste exemplo de um acontecimento, Pêcheux defende o “estatuto das discursividades” e é através desse estatuto que há a possibilidade de trabalhar a língua,

---

<sup>6</sup> Em linhas gerais, a paráfrase, segundo Orlandi (1996; 1999), caracteriza-se pela estabilização do dizer, tendo em vista o estabelecimento de um processo constante de retorno a um mesmo dizer sedimentado. Nesse processo, o sujeito apenas percebe no texto um único sentido, o sentido cristalizado, legitimado por práticas sociais que procuram manter aquilo que é possível de ser dito e interpretado no espaço do que já está estabelecido. Esse sentido não pode ser questionado, uma vez que prevalece o universo lógico e estável do sujeito. Por sua vez, a polissemia, por ser constitutiva da linguagem, é uma força que joga com o equívoco, com a falha, se caracterizando primordialmente pelo deslocamento e ruptura que opera com os processos de sentidos já estabilizados. Nesse processo, estabelece-se um conflito entre o mesmo e o diferente.

<sup>7</sup> Ao mesmo tempo que descreve esse enunciado na sua materialidade lingüística, Pêcheux aponta para as várias construções de sentidos ou possibilidades de interpretação que ultrapassam a sua simples forma lingüística, como por exemplo, ganhamos o jogo, a partida, a primeira rodada, ganhamos terreno sobre o adversário ou ainda a possibilidade da paráfrase: a esquerda toma o poder na França.

<sup>8</sup> No ano de 2008, tivemos um episódio similar com o enunciado “Yes, we can” (Sim, nós podemos) na campanha política do Presidente dos Estados Unidos Barack Obama.

enquanto acontecimento, ou seja, “entrecruzar proposições de aparência logicamente estável, susceptíveis de resposta unívoca (é sim ou não, é x ou y, etc.) e formulações irremediavelmente equívocas” (PÊCHEUX, 1997, p. 28). Ou seja, uma análise que não se restrinja apenas a responder perguntas do universo lógico, do tipo quem ganhou? O que? Onde? Quando?, uma vez que, por si só, elas não conseguem dar conta da possibilidade múltipla da equivocidade que a língua oferece. Pêcheux (op. cit.) mostra que *on a gagné* consegue sobredeterminar o acontecimento, assinalando sua equivocidade, obviamente, quando não restrita a uma análise que considere somente a univocidade, a estabilidade do dizer, mas consiga suscitar questões em diferentes condições de produção que possibilitem produzir enunciados cujas propriedades são não logicamente reconhecidas. É nesse sentido que Pêcheux (1997, p. 53) vai afirmar que “todo enunciado é intrinsecamente susceptível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro.”

Na teoria discursiva, o fenômeno do acontecimento, entendido sempre numa relação tensa com a estrutura, marca o ponto em que um enunciado rompe com a estrutura vigente, instaurando um novo processo discursivo. O acontecimento é capaz de inaugurar, desse modo, uma nova forma de dizer, estabelecendo um marco inicial de onde uma nova rede de dizeres possíveis irá surgir.

A conjunção contraditória, portanto, entre estrutura e acontecimento representa, a nosso ver, um grande marco nos estudos da linguagem, porque abre as portas para ampliarmos o nosso horizonte da análise da língua no que diz respeito não mais a simples organização e classificação dos elementos que fazem parte dela, mas perceber a sua ordem, enquanto sistema significante material que aponta para a história enquanto materialidade simbólica.

Analisar, portanto, o discurso dos sujeitos professoras e o efeito-autor implica considerarmos e priorizar não só a descrição das materialidades discursivas, mas também e, ao mesmo tempo, a interpretação do funcionamento desse discurso. Nossa pretensão não é apenas enxergar o que é repetível nesse discurso, o logicamente estabilizado, mas perceber também o acontecimento, os pontos de deriva, os deslocamentos do dizer que possibilitam a instauração de novos discursos.

Passaremos no item seguinte a discutir como o sujeito é concebido na AD, tendo sempre em vista uma posição de entremeio, de tensão da língua.

### **1.3. O sujeito, o simbólico e a memória discursiva**

Sem nos atermos a discussões filosóficas sobre a origem do sujeito, no sentido de ele ser considerado uma entidade que preexiste ou não ao mundo social, interessa-nos focalizar aqui essa categoria no campo da Análise de Discurso, mais especificamente, aceitando o fato incontestável de que estamos sujeitos à própria ordem da língua, ao simbólico e aos processos sócio-históricos. Com essa afirmação, não estamos descartando a identidade do sujeito e o seu processo de individuação, sua *resistência*, pelo contrário, estamos tentando esclarecer que o sujeito se constitui na relação constante com o *outro* e esse outro, por sua vez, é constituído pelas relações simbólicas, ideológicas que fundam e constituem uma sociedade num determinado contexto sócio-histórico.

Na trajetória histórica da Análise de Discurso, a noção de sujeito sofreu várias alterações. Desde o início da formulação dessa teoria, Michel Pêcheux enfatizou uma concepção de sujeito como um lugar determinado na estrutura social e se distanciou de uma concepção individual de sujeito. Nessa fase da teoria, tínhamos um traço marcante do sujeito: a sua dimensão social.

Em estudos posteriores, após sua participação no colóquio “Materialidades Discursivas”, no ano de 1980, em Nanterre, abre-se um novo caminho para a AD. Pêcheux conhece Jacqueline Authier Revuz e incorpora à sua teoria a noção de *heterogeneidade*, abandonando definitivamente a noção de máquina discursiva estrutural. (MALDIDIÉ, 2003). Este novo caminho leva necessariamente à reflexão em torno do “triplo real da língua, da história, do inconsciente”, estabelecendo um diálogo sob um novo prisma com outras áreas do conhecimento, a história, a lingüística e a psicanálise.

A proposta de Authier Revuz provoca uma alteração na fórmula de trabalhar com o lingüístico, colocando em evidência agora as “rupturas no fio do discurso”, ou seja, a presença de um discurso outro no próprio discurso. Surge, então, a idéia de se trabalhar o discurso com base no conceito de heterogeneidade, acentuando o primado da alteridade sobre o mesmo.

Pêcheux incorpora a idéia de resistência do sujeito, rediscutindo as propostas de Althusser sobre máquinas que apenas têm a função de reproduzirem a ideologia dominada, a partir dos Aparelhos Ideológicos do Estado. É, pois, mais precisamente no seu texto *Só a causa daquilo que falha – retorno crítico sobre o sujeito* (1988) que procura fazer uma auto-crítica e ao mesmo tempo uma retificação no que se refere ao conceito de sujeito. Partindo da Psicanálise, propõe que a interpelação admite falhas, fracassos, reconhecendo que não há rituais sem falhas, equívocos e faltas. Vejamos através de suas próprias palavras como admite a resistência do sujeito:

- não há dominação sem resistência: primado prático da luta de classes, que é preciso “ousar se revoltar”.
- ninguém pode pensar do lugar de quem quer que seja: primado prático do inconsciente, que significa que é preciso suportar o que venha a ser pensado, isto é, é preciso “ousar a pensar por si mesmo” (PÊCHEUX, 1988, p. 304).

Tendo em vista esses posicionamentos, Pêcheux deixa evidente que o sujeito resiste à ideologia e essa resistência pode ser percebida, através dos traços dos equívocos, do lapso, do ato falho. O sujeito passa, então, a ser entendido não só como uma entidade social, mas também dotado de inconsciente. E é a partir agora de uma teoria da subjetividade de base psicanalítica que o sujeito vai ser caracterizado, tendo em vista os efeitos de duas ilusões: primeiro, a de pensar ser a fonte daquilo que diz e, segundo, a de ser responsável pelo que diz (GADET & HAK, 1990).

Ao propor uma “teoria não subjetiva da subjetividade”, Pêcheux (1988) vai conseguir articular entre si, nas suas formulações sobre o sujeito, o aspecto inconsciente e o da ideologia. Para Pêcheux (op. cit.), não há sujeito sem ideologia, pois é através dela, que os indivíduos são interpelados em sujeitos, sem que obviamente eles tenham consciência dessa interpelação. Surge, assim, um outro traço do sujeito: a sua dimensão histórica. Assim, para Pêcheux, a categoria sujeito ou forma-sujeito, além de ser social (afetado pelo ideológico), é também histórica (afetado pelo inconsciente).

Em relação ao funcionamento do sujeito no discurso, a Análise de Discurso focaliza seu interesse nas diferentes formas que são possíveis de ele se representar no discurso. Para perceber essas diferentes formas de representação do sujeito, a teoria discursiva trabalha com a noção de *formação discursiva*<sup>9</sup> entendida como sendo aquilo que, numa formação ideológica dada, regula o que o sujeito pode e deve dizer, como também o que não pode e não deve ser dito (PÊCHEUX, 1988, p. 160), funcionando como lugar de articulação entre língua e discurso. Uma formação discursiva vai ser definida sempre na relação com o interdiscurso e é através de formações discursivas diferentes que se torna possível serem estabelecidas tanto relações de conflito quanto de aliança. É, portanto, através da relação que se estabelece do sujeito com a

---

<sup>9</sup> Há questionamentos feitos por alguns autores em relação à origem do conceito de formação discursiva. Leiser Baronas (2004), por exemplo, põe em questão a paternidade desse conceito: seria de Michel Pêcheux ou Michel Foucault? Segundo Baronas, o conceito de formação discursiva aparece pela primeira vez em Michel Pêcheux no seu artigo *A semântica e o corte saussureano: língua, linguagem e discurso* e, embora, não estivesse desenvolvido, estava já enunciado por Pêcheux desde o ano de 1968, o que leva esse autor a afirmar que o processo de gestação desse conceito não veio de *A arqueologia do saber* de Michel Foucault, cuja primeira publicação data de 1969. Para Leiser Baronas, esse conceito foi derivado do paradigma marxista *formação social, formação ideológica* e, a partir daí, formação discursiva. É somente no ano de 1977 que Pêcheux desloca o conceito foucaultiano de formação discursiva relacionando-o à análise das contradições de classe.

formação discursiva que é possível analisar como se dá o funcionamento do sujeito do discurso.

Pêcheux (op. cit., p. 214) afirma que “a interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso se realiza pela identificação (do sujeito) com a formação discursiva que o domina”. Acrescenta ainda que essa identificação se dá pela forma-sujeito. De modo que há uma identificação do sujeito do discurso com a forma-sujeito, ou seja, com o sujeito histórico e, por conseguinte, com a formação discursiva que é responsável pela organização do dizer.

A compreensão da forma-sujeito apenas como identificação a uma formação discursiva é bastante reducionista. Nesse ponto, Pêcheux acaba conduzindo a pensar numa forma-sujeito sem qualquer possibilidade de tomada de posição, por conseguinte, conduz também a uma visão bastante homogênea em relação à formação discursiva. Vale salientar que o próprio Pêcheux quando afirma essa plena identificação da forma-sujeito, na sua mesma obra “*Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*” (1988), também apresenta outras modalidades de tomadas de posição do sujeito, o que, de certa forma, “amortece” essa visão extremista de identificação plena do sujeito do discurso com a forma-sujeito da formação discursiva que enfatiza apenas o retorno ao mesmo.

A primeira modalidade é denominada *Superposição entre o sujeito do discurso e o sujeito universal*. Essa superposição caracteriza-se pela identificação plena do sujeito do discurso com a forma-sujeito da formação discursiva a qual marca o que Pêcheux designou *reduplicação da identificação*, ou seja, o sujeito consente sob a forma do “livremente consentido” refletir espontaneamente uma tomada de posição que efetiva o seu assujeitamento a uma formação discursiva, sem qualquer possibilidade de questionamentos ou retorno ao diferente. Essa modalidade, segundo Pêcheux, caracterizaria o “bom sujeito” que se submete e sofre cegamente a determinação da formação discursiva.

Diferentemente da primeira, a segunda modalidade se refere ao discurso em que o sujeito da enunciação se contrapõe ao sujeito universal, ou seja, à forma-sujeito. Essa modalidade caracteriza o discurso do “mau sujeito”, que procura se distanciar e questionar o saber da formação discursiva que lhe é imposta, lutando contra a evidência ideológica. Dá-se, portanto, uma tensão que se processa no interior da forma-sujeito e, por consequência, na formação discursiva, daí gerando-se a contradição não apenas no interior da formação discursiva, mas também da forma-sujeito, na medida em que ocorre uma *contra-identificação* à imposição de uma formação discursiva que se processa através do interdiscurso.

A terceira modalidade, que se acrescenta a essas outras duas anteriores, caracteriza-se pelo processo de desidentificação, ou seja, o sujeito do discurso rompe ou desidentifica-se com

uma formação discursiva e sua forma-sujeito, provocando um deslocamento para uma outra formação discursiva e forma-sujeito diferente. Assim, o sujeito assume uma outra posição divergente que constitui, segundo Pêcheux (1988, p. 217), “um trabalho (transformação-deslocamento) da forma-sujeito e não sua pura e simples anulação”. Nesse caso, a tomada de posição não subjetiva não invalida a interpelação ideológica que continua a funcionar, mas contra si mesma.

Tendo em vista essas modalidades das tomadas de posição do sujeito, principalmente no que se refere à contra-identificação e desidentificação, verificamos que a crítica feita, normalmente, à homogeneidade da noção de sujeito e formação discursiva acaba sendo relativizada ou mesmo diluída, uma vez que se percebe uma abertura para se pensar e trabalhar diferentemente a forma-sujeito, não a concebendo apenas como um bloco uniforme e homogêneo tal como se estabelecia na primeira modalidade através da plena identificação com a forma-sujeito

Vale ressaltar que essa mudança em relação ao conceito de formação discursiva e forma-sujeito se deu a partir da redefinição do conceito de ideologia<sup>10</sup>, quando Pêcheux (1980) considera que uma ideologia não é idêntica a si mesma, na medida em que ela caracteriza-se pela divisão e se realiza a partir da contradição e luta dos contrários.

Quanto à forma-sujeito histórica, por exemplo, da nossa sociedade atual, Orlandi (1999, p. 50) afirma que ela evidencia bem a contradição: é um sujeito ao mesmo tempo livre e submisso, ou seja, ele, ao mesmo tempo, tem a liberdade de determinar o que diz, mas é determinado pela exterioridade, está submetido às injunções da língua e da história.

Orlandi (op. cit.), baseando-se em Claudine Haroche (1987), mostra a passagem da forma-sujeito religiosa na Idade Média, que se diferenciou da forma-sujeito jurídica na modernidade. A partir das transformações sociais que se processaram ao longo do tempo, novos valores ideológicos foram construídos e, com isso, uma nova forma de conceber o sujeito<sup>11</sup>: de uma subordinação em que o sujeito é explicitamente subordinado ao discurso religioso, dá lugar à subordinação, menos explícita, de um sujeito regido, agora, pelas leis que ditam os seus direitos e deveres.

---

<sup>10</sup> Orlandi (1990; 2001) esclarece que a ideologia não é ocultação, ela é produção de evidências. Desse modo, segundo essa autora, não é em “x” que está localizada a ideologia, mas no processo de produzir “x” que é objeto simbólico. Acrescenta ainda que esse mecanismo da ideologia só se dá pelo fato de que “não há sentido se a língua não se inscreve na história”.

<sup>11</sup> Segundo Orlandi (2001), o sujeito individualizado é caracterizado pelo percurso biopsicossocial e somente se pensa no sujeito já individualizado quando desconsidera-se o aspecto simbólico, o histórico e a ideologia. São, segundo essa autora, esses aspectos que tornam possível a interpelação do indivíduo em sujeito.

Utilizando-se da terminologia apresentada por Pêcheux (1988), podemos perceber que a forma-sujeito histórica desidentifica-se de uma formação discursiva religiosa e passa a identificar-se com a forma-sujeito jurídica. A nosso ver, esse deslocamento não se processa apenas em um contexto social mais amplo, mas vai afetar também o contexto de produção do discurso mais imediato. De modo que ao produzir o discurso, o sujeito revela, inconscientemente, traços ideológicos dessa formação discursiva dominante da nossa sociedade atual, como também em relação à sua própria história de vida.

Ao analisarmos, portanto, a formação discursiva em que se inscrevem os sujeitos professores envolvidos no processo de formação, procuraremos levar em consideração que as filiações teóricas a que esses sujeitos pertencem não são estanques, homogêneas, mas podem ser vistas a partir da contradição, da possibilidade de haver uma contra-identificação ou desidentificação com uma determinada forma-sujeito e formação discursiva.

Partindo, pois, do princípio de que a língua trabalha no movimento constante entre estrutura e acontecimento, não consideramos uma concepção de sujeito homogênea, mas heterogênea, de um sujeito dividido, clivado e interpelado pelo inconsciente (AUTHIER-REVUZ, 1990; 1992) que também é interpelado pela ideologia. Defendemos o ponto de vista de que nem se trata de apagar ou anular o sujeito, nem muito menos de elevá-lo a uma categoria de centro do dizer, mas de percebê-lo numa relação ininterrupta com o outro, num processo dinâmico entre identidade e alteridade. Nesse sentido, acreditamos que o sujeito pode ocupar várias posições no interior de uma mesma formação discursiva.

Considerando que a linguagem se caracteriza pela incompletude, o sujeito e o sentido não são também completos, posto que são constituídos no movimento do entremeio, da falta, o que possibilita a abertura de trabalhar no campo do simbólico. Essa possibilidade de abertura de sentido não quer dizer que o processo de significação não seja controlado. Ao contrário, é, segundo Orlandi (1999, p.52), pela sua “abertura que ele está sujeito à determinação, à institucionalização, à estabilização e à cristalização.”

Na teoria da Análise de Discurso, sujeito e sentido se constituem ao mesmo tempo, a partir da articulação da língua com a história e, por conseguinte, com o imaginário e o ideológico. Desse modo, o sentido não existe em si mesmo, ele é constituído em relação às condições de produção de um determinado enunciado, considerando que ele muda de acordo com a formação ideológica de quem o (re) produz, como também daquele que o interpreta. Portanto, o sentido nunca é dado *a priori*, pois não possui existência enquanto produto acabado, resultado de uma possível transparência da língua. Ao contrário, o sentido sempre

pode ser outro e, por isso, ele possui a característica de ser movente e se produzir no curso de uma determinação histórico-social.

Para traduzir esse movimento dos sentidos, na Análise de Discurso, utilizamos o termo *efeitos de sentido*.<sup>12</sup> Assim, conforme observa Orlandi (2007, p.44), “em análise de discurso não se trabalha com evidências, mas com o processo de produção das evidências”.

Na perspectiva da AD, rompe-se totalmente com a ideia de se trabalhar na transparência da linguagem e desmitifica-se a ilusão de que o sentido se encontra preso à palavra, como algo dado e evidente. Ou seja, não é possível pensar o sentido sem levar em consideração a sua exterioridade que lhe é constitutiva ou as condições de produção de sua realização. Sobre a questão do sentido, Pêcheux (1988, p. 160) já se posicionava da seguinte forma:

[...] o sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, etc., não existe ‘em si mesmo’ (isto é, em sua relação transparente com a literalidade do significante), mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões, proposições são produzidas, isto é, reproduzidas.

Carregamos, portanto, a ilusão de sermos sujeitos completos, de tudo que dizemos ser original e transparente. No entanto, estamos também afetados pelo inconsciente, pelo simbólico e o histórico, de modo que, o mais das vezes, independentemente da nossa vontade e intencionalidade, estamos significando de diversas formas, a todo momento, e produzindo efeitos de sentido os mais variados.

Essa variedade de sentidos está diretamente relacionada à própria ordem da língua, ao simbólico e histórico, à nossa *memória discursiva* (interdiscurso). O dizer do sujeito é constituído e atravessado por um já dito, “algo fala antes, em outro lugar e independentemente”.

A noção de *memória discursiva* ou *interdiscurso* constitui um dos pontos teóricos fundamentais para a construção da teoria discursiva. Desde o início dos estudos de Pêcheux que essa noção de interdiscurso aparece baseada na ideia da relação entre o discurso e o já dito, como também na ideia do não-dito.

No texto *O papel da memória* (1999), Pêcheux vai deixar claro que a memória não é um fato diretamente psicológico, individual, mas ela “deve ser compreendida nos sentidos entrecruzados da memória mítica, da memória social, inscrita no campo das práticas e no da memória construída pelo historiador”(p. 50). Na ordem do discurso, a memória não se

<sup>12</sup> Por efeitos de sentidos, entendemos as diversas possibilidades de sentidos que se pode ter a partir de um mesmo enunciado pertencente a uma determinada formação discursiva.

relaciona com uma organização de lembranças individuais arquivadas na mente, mas diz respeito ao processo histórico que resulta da relação contraditória dos acontecimentos presentes e já ocorridos. Assim, a predominância de uma dada interpretação é possível pelo esquecimento de outras que poderiam irromper no contexto enunciativo. Estes sentidos esquecidos acabam funcionando, muitas vezes, como *resíduos* que constituem o sentido hegemônico.

É, portanto, no acontecimento que se processa o entrecruzamento entre uma memória discursiva e uma atualização discursiva do dizer. Considerando, pois, a memória como estruturação de materialidade discursiva complexa e relacionada a uma visão dialética da repetição e da regularização, Pêcheux (1999, p. 52) acrescenta ainda que

[...] a memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os implícitos (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível.

Pêcheux (1999) questiona como seria possível localizar esses implícitos que se encontram ausentes na leitura de uma sequência discursiva e cita a hipótese de que não se pode encontrar jamais os implícitos de forma “estável e sedimentada”, mas a partir da repetição ou da formação de um efeito de série de regularizações, ou seja, através de remissões, de retomadas e de efeitos de paráfrase. No entanto, essa “regularização discursiva” é frágil, pois ela está susceptível de se desfazer pela irrupção de um novo acontecimento que pode “perturbar a memória”. Nesse sentido, o acontecimento seria responsável pelo deslocamento e a desestabilização dos implícitos que constituem um sistema de regularização, estabelecendo, assim, “um jogo de força na memória sob o choque do acontecimento”. Esse jogo de força, ao mesmo tempo que tem a função de manter uma regularização que já existe com os implícitos, também provoca uma “desregulação” que acaba interferindo a rede que forma o campo desses implícitos.

No que se refere à regularização através do fenômeno da repetição de itens lexicais e de enunciados, Pêcheux (1999) explica que esse fenômeno é, antes de tudo, um efeito material que instaura variações e comutações, provocando em nível da frase a estabilidade dessa identidade material, mas, ao mesmo tempo, sua recorrência, pode também provocar uma contradição, uma ruptura. Ou seja, o mesmo da materialidade da palavra abre-se para “o jogo da metáfora, como uma possibilidade de articulação discursiva. Uma espécie de repetição

vertical, em que a própria memória esburaca-se, perfura-se antes de desdobrar-se em paráfrase” (p.53).

É, pois, a partir desse jogo entre o mesmo e o diferente que se produz o efeito de opacidade da língua, o que leva a Análise de Discurso a se afastar das evidências dos sentidos e questionar o funcionamento desses efeitos de evidência. Disso decorre que a memória não vai ser concebida como uma “esfera plena”, apresentando sentido homogêneo, mas se constitui como possibilidades de dizeres que se atualizam no momento da enunciação, a partir do efeito de um esquecimento, correspondente a um processo de deslocamento. A memória discursiva, portanto, faz parte de um processo histórico que resulta do entrecruzamento de interpretações no que se refere aos acontecimentos presentes ou aos acontecimentos já passados ou, no dizer de Pêcheux (1999, p. 56), “um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contra-discursos”.

Seguindo os estudos de Courtine (1985) sobre os eixos da *constituição* e da *formulação*<sup>13</sup> do dizer, Orlandi (2006) afirma que todo dizer se processa no cruzamento entre esses dois eixos, vertical e horizontal, situando a memória discursiva no eixo vertical, ou no eixo da constituição. Essa autora considera que qualquer formulação se dá determinada pelo conjunto das formulações já feitas e destaca que há uma particularidade que define a natureza da memória discursiva:

[...] trata-se do fato que quando enunciamos há uma estratificação de formulações já feitas que presidem essa formulação e formam o eixo da constituição do nosso dizer. Mas são formulações já feitas e esquecidas. Por isso, podemos afirmar que a memória discursiva é constituída pelo esquecimento” (ORLANDI, op. cit; p. 21).

Para exemplificar esse esquecimento, Orlandi (op. cit) cita o exemplo de como a palavra “família” sofreu modificações de sentidos, através de dizeres e circunstâncias variadas no contexto histórico de nossa cultura ocidental. As maneiras singulares de como essa palavra foi utilizada nas diversas enunciações constitui uma memória social do vocábulo “família” e nós como sujeitos já esquecemos a variedade de sentidos para cada uma das enunciações. E é por isso, segundo Orlandi, que quando usamos essa palavra, ao mesmo tempo, que ela passa a significar o que temos a intenção de dizer, também está impregnada da memória discursiva que a constitui e que, muitas vezes, não conhecemos. É nesse sentido que não temos o absoluto controle de como os sentidos vão se constituindo em nós, enquanto sujeitos. Assim, o nosso

<sup>13</sup> Voltaremos aos eixos da constituição e da formulação quando formos abordar mais adiante a questão da textualidade relacionada ao efeito-autor.

dizer se relaciona sempre a um já dito e esquecido e que faz parte constitutiva da memória discursiva. O sujeito, portanto, reproduz, como se fossem suas, as palavras de “uma voz anônima” que se produz no interdiscurso, apropriando-se da memória que se materializará de diferentes formas em discursos distintos.

No item seguinte, situaremos o objeto de estudo da Análise de discurso, o discurso, relacionando-o ao texto, evidenciando que ele também é movente, sujeito à estruturação e desestruturação.

#### **1.4 Discurso/texto: a cesura da textualidade**

Não é possível tratar o discurso desconsiderando a sua intrínseca relação com o texto que constitui o lugar de sua materialização. Partimos dessa afirmação para buscar esclarecer logo de início que a Análise de Discurso não despreza, de forma alguma, a textualidade, o texto, os seus elementos linguísticos, embora o seu objeto de estudo seja o discurso.

Apoiando-se no pressuposto de que a AD considera que a língua funciona no movimento constante entre descrição e interpretação, entre estrutura e acontecimento, por conseguinte, o texto e o discurso também vão ser vistos a partir desse movimento.

Não há como se fazer análise de discurso sem se partir de sua unidade mínima significativa que é o texto. Essa unidade mínima significativa não é um corpo inerte, fechado em si mesmo, mas se constitui como um objeto simbólico que se abre para as várias possibilidades de interpretações.

A AD procura redefinir a noção de texto, a partir da materialidade do discurso, materialidade essa caracterizada ao mesmo tempo como linguística e histórica. A teoria discursiva inaugura um novo olhar no estudo do texto, produzindo deslocamentos epistemológicos fundamentais na forma tradicional como essa categoria foi concebida ao longo dos estudos da Retórica para a Gramática, passando pela Filologia até chegar aos estudos da Linguística.

Não é nosso objetivo determo-nos em analisar a concepção de texto que se construiu a partir desses estudos, mas enfatizar que não é preocupação da AD concebê-lo como obra literária, nem como um simples pretexto para estudar a língua ou como objeto para comparar as línguas. Na AD, a noção de texto é associada na sua constituição um objeto novo que é o discurso.

E o responsável direto por introduzir esse elemento novo no estudo do texto foi Harris (1963/1969). No âmbito da lingüística distribucional, ele propôs trabalhar a língua além dos limites da frase e enfatizar a importância do contexto sócio-cultural. Foi a partir dessa nova concepção de texto vinculada ao discurso e à língua proposta por Harris que Pêcheux começou em 1969 a aprofundar a relação do discurso com a língua a partir da análise de discurso.

A preocupação da Análise de Discurso, ao tomar o texto como unidade de análise, não é centrar-se apenas nos seus elementos formais, mas nas suas condições de produção. É considerar as condições de produção do texto não implica compreendê-las como sendo o contexto situacional tal como é entendido pela Linguística Textual, ou seja, como um elemento a mais, secundário que vem se complementar ao texto ou, conforme afirma Indursky (op. cit., p. 68), como um “co-texto, aquilo que comparece, que se encontra presente no texto”. A noção de condições de produção para a AD é mais complexa e abrangente, na medida em que ela é concebida não como algo que se encontra fora e é acrescentado ao texto, mas é elemento constitutivo do texto e se caracteriza por ser de natureza sócio-histórica. Nesse sentido, podemos dizer que as relações de interação se estabelecem não são com interlocutores, entendidos como indivíduos, mas com sujeitos que se encontram determinados historicamente pelo lugar social e ideológico que ocupam.

Assim, na perspectiva da AD, o texto vai ser definido como forma material, manifestação concreta do discurso que possibilita a análise do seu funcionamento a partir dos deslocamentos produzidos pela interpretação (ORLANDI, 2001).

Partindo da sua unidade de análise que é o texto, entendido não em sua natureza extensiva, mas qualitativa, ou seja, como unidade que significa e faz parte da linguagem em seu funcionamento, a AD tem como objetivo principal analisar os processos discursivos inscritos na língua e na história. O texto, portanto, caracteriza-se por apresentar na sua materialidade vestígios lingüísticos que denunciam o seu funcionamento discursivo. Disso depreende-se que é através das condições de produção, conforme já explicitamos anteriormente, não em seu sentido estrito das circunstâncias de enunciação, mas em seu sentido mais amplo como contexto sócio-histórico, que é possível determinar qual funcionamento discursivo constitui um texto. Assim, são as relações estabelecidas entre os sujeitos, os aspectos sócio-históricos, a relação da língua com a história que vão caracterizar esse funcionamento discursivo.

Considerando o texto como espaço discursivo, não fechado em si mesmo, na medida em que estabelece relações não apenas com o contexto, mas com outros textos e com outros

discursos, Indursky (2006) apresenta e caracteriza como fatores constitutivos do texto as *relações contextuais, relações textuais, relações intertextuais e relações interdiscursivas*<sup>14</sup>.

Sobre as relações contextuais já abordamos, de certa forma, anteriormente esse tópico quando mencionamos o sentido do texto relacionado às suas condições de produção, o sentido não se encontra só no texto ou só no sujeito que o produziu, mas nas relações que se estabelecem entre os sujeitos históricos envolvidos no processo de produção e interpretação.

No que se refere às relações textuais, a autora caracteriza como sendo as que resultam do trabalho de textualização<sup>15</sup> realizado pelo sujeito que desempenha a função-autor. Essas relações textuais se processam, segundo a autora, no interior do próprio texto.

Quanto às relações intertextuais, pode-se afirmar que são caracterizadas pela relação de um texto com outros textos, pela retomada/releitura que um texto produz sobre outro texto para apropriá-lo, transformá-lo e/ou assimilá-lo. A autora acrescenta que a intertextualidade, na visão da análise de discurso, diz respeito não só ao “efeito de origem do texto”, mas também aponta para outros textos que poderão surgir e se inscreverem numa mesma rede de sentidos, como é o caso da escritura, reescritura, paródias, quer já estejam produzidas, ou ainda por serem produzidas.

Diferentemente das relações intertextuais, as relações interdiscursivas, segundo a autora, conduzem o texto a outros discursos que não são muitas vezes possíveis de serem identificados precisamente a sua origem, ou seja, há uma dificuldade para diferenciar o que efetivamente foi produzido no texto e aquilo que é proveniente de outros discursos ou interdiscurso. Esta dificuldade se deve ao fato da dispersão do discurso, uma vez que se entrecruzam formações discursivas diversas que acionam posições-sujeito também diferentes.

Segundo Orlandi (2001), na textualização do discurso há uma espécie de incompletude que abre espaço para pensar o texto em sua relação com a discursividade. Essa abertura, concebida através dessa relação de incompletude entre o texto e a discursividade, possibilita a multiplicidade de leituras. Daí, essa autora afirmar que:

[...] o texto pode ser considerado uma peça no sentido de engrenagem. É uma peça que tem um jogo, jogo que permite o trabalho da interpretação, do equívoco. Há um espaço simbólico aberto - possibilidade do sujeito significar e se significar indefinidamente - que joga no modo como a discursividade se textualiza. (ORLANDI, op. cit., p. 65).

<sup>14</sup> Essas relações serão fundamentais para se perceber no texto escrito dos sujeitos professoras o trabalho com o processo da escritura e com o efeito-autor.

<sup>15</sup> A autora entende textualização de acordo com Orlandi (1983) como sendo o trabalho de “costura” que o sujeito realiza a partir dos diferentes recortes produzidos pelo interdiscurso.

Para a teoria discursiva, no próprio texto, há lugar para o jogo de sentidos, do trabalho da linguagem, do funcionamento da discursividade. No âmbito discursivo, é importante assinalar que o texto já é tomado como discurso no sentido de que ele é determinado por um processo discursivo, na medida em que é responsável por organizar a relação da língua com a história na produção de sentidos e do sujeito em sua relação com o contexto histórico-social.

Se o texto é o espaço de materialização do discurso, por sua vez, a categoria discurso, na perspectiva da AD, é construída a partir de um ponto de vista, como uma instância integralmente histórica e social e não como um sistema fechado e homogêneo. A definição de discurso vai se distanciar do esquema tradicional de uma mensagem transmitida por um emissor, através de um código, a um receptor como se houvesse simplesmente uma transmissão de informações de forma linear. A proposta da Análise de Discurso é deslocar esta noção de mensagem e pensar no discurso, uma vez que quando o sujeito se dirige a outro, ele não está apenas transmitindo informações, mas estabelecendo um jogo complexo no funcionamento da linguagem entre os sujeitos os quais estão afetados pelos fatores lingüísticos e históricos que produzem efeitos de sentido os mais variados.

Nesse sentido, o discurso não é meramente uma reprodução ou identificação de uma determinada ideologia proveniente dos Aparelhos Ideológicos do Estado, conforme pensam ainda os que fazem uma leitura apressada da teoria discursiva, mas ele está imbricado e interrelacionado com as redes de memória e com os processos sócio-históricos que o possibilitam deslocar-se, tornar-se outro, desestruturar-se e reestruturar-se. Essa ideia pode ser confirmada através das próprias palavras de Pêcheux quando ele considera que:

[...] todo discurso é o índice potencial de uma agitação nas filiações sócio-históricas de identificação, na medida em que ele constitui, ao mesmo tempo, um efeito dessas filiações e um trabalho (mais ou menos consciente, deliberado, construído ou não, mas de todo modo atravessado pelas determinações inconscientes) de deslocamento no seu espaço: não há identificação plenamente bem sucedida, isto é ligação sócio-histórica que não seja afetada, de uma maneira ou de outra, por uma “infelicidade” no sentido performativo do termo – isto é, no caso, por um “erro de pessoa”, isto é, sobre o *outro*, objeto da identificação. (PÊCHEUX, 1997, p. 57)

A partir dessas considerações de Pêcheux em que o discurso é ao mesmo tempo efeito e trabalho nas redes de filiações de sentidos, podemos afirmar que os sentidos não estão dados, mas são produzidos nas relações de linguagem através dos sujeitos e do trabalho com o simbólico que se inscrevem no jogo das múltiplas formações discursivas.

Orlandi (2001) aponta e caracteriza três aspectos envolvidos no processo de produção do discurso que merecem ser comentados para que entendamos melhor como o sujeito na posição de autor mobiliza esses aspectos no momento de produção da escritura. Esses aspectos são a *constituição*, a *formulação* e a *circulação* dos discursos. Courtine (1985) também os aborda, enfatizando mais a constituição e a formulação do dizer. Trataremos aqui, mais especificamente, da formulação dos discursos e de sua circulação, tendo em vista que já abordamos, de certa forma, no item anterior, o aspecto da constituição quando discorremos sobre a memória discursiva. Vale salientar que esses aspectos estão intrinsecamente interrelacionados, não sendo possível separá-los, na medida em que ao formular o texto/discurso, ao mesmo tempo, materializamos o nosso dizer, a partir de um já dito, da constituição de uma memória e esse dizer circulará segundo certas condições sócio-históricas.

Retomando, pois, o dizer de Orlandi (2001), diríamos que a formulação se processa em condições de produção específicas que mobilizam a atualização da memória discursiva e a materialização dos sentidos. É através da formulação que há o encontro entre a materialidade da língua com a materialidade da história, provocando um confronto entre o simbólico e o político e a irrupção do acontecimento discursivo. A formulação é a textualização da memória, a corporalidade, como diz Orlandi, dos sentidos, dos gestos de interpretação pelo “equivoco, a falha da língua inscrita na história”(p. 9).

Segundo ainda essa autora é a formulação que se coloca como uma “cesura no continuum da discursividade”, ou seja, no momento da formulação há uma espécie de recorte ou direcionamento dos sentidos que leva a se comprometer com uma dada versão (direção, espaço significante). Essa versão do discurso representa um recorte do processo discursivo, um gesto de interpretação que implica na identificação e reconhecimento do sujeito e do sentido.

Orlandi (2001) destaca também a importância da instância da circulação dos discursos que está relacionada a determinadas conjunturas ou condições sócio-históricas. No momento da formulação, a atualização da memória discursiva, sujeito e sentido se imbricam, se interrelacionam e se processa um direcionamento do dizer para um *outro*, de modo que esse dizer se apresenta ideologicamente marcado e se inscreve e circula num determinado contexto o qual não é neutro. Assim, para Orlandi, “os meios” e a maneira como e onde circulam os dizeres (quer seja em forma de carta, documento, música, etc) não são nunca neutros, já que os sentidos se processam “como se constituem, como se formulam e como circulam”.

Diante do que expusemos, podemos dizer que, para a teoria discursiva, há uma relação constitutiva entre texto/discurso. O texto não é visto como uma unidade empírica, apenas linguística e que preexiste ao sentido, mas uma forma material simbólica que constitui o

processo de discursividade. De modo que o gesto de inscrição num discurso que se materializa no texto se processa pelo posicionamento de um sujeito que assume o lugar de autor, responsabilizando-se pela produção do texto e atribuindo-lhe, de forma imaginária, unidade e coerência.

Considerando que o discurso/texto trabalha assim no espaço do movimento, da tensão entre formulação e circulação dos sentidos, na tensão entre o imaginário e o real, entre a unidade do texto e a dispersão do discurso, um dos objetivos da nossa pesquisa é observar como se dá o efeito-autor, a partir da escritura de gêneros por professores no meio institucional de formação acadêmico, como há o encontro entre a materialidade da língua e da história, entre unidade e dispersão, entre estrutura e acontecimento. Nesse sentido, passaremos no item seguinte, a discutir a noção de autoria, esclarecendo também o que estamos entendendo por efeito-autor.

### **1.5. Noção de autoria: um gesto de interpretação**

Os estudos realizados no campo filosófico ou no campo linguístico, mais especificamente, sobre a questão da autoria no âmbito da Análise de Discurso quase sempre remontam às contribuições trazidas por Michel Foucault (1999, 2002)

Vamos encontrar em algumas obras desse teórico francês menção ao papel do autor, principalmente em *O que é um autor?* (2002), em *A ordem do discurso* (1999) e em *Arqueologia do Saber* (1997). Em todas estas obras, Foucault tem o propósito de mostrar que a figura do autor desempenha uma função discursiva e que se deve voltar o olhar detidamente para o discurso em que estão inscritos os enunciados.

Em *A ordem do discurso*, Foucault (1996) discute alguns mecanismos disciplinares instituídos pela sociedade para controlar, organizar, selecionar e redistribuir a proliferação dos discursos e dos sujeitos. Esse controle se dá por alguns procedimentos que ele divide em três grandes grupos: externos ao discurso, internos e de rarefação. Dentre os procedimentos internos, Foucault (op cit.) aponta o procedimento de controle do *autor* como um dos mecanismos internos em que os discursos exercem seu próprio controle, e caracteriza-o como princípio de agrupamento do discurso que confere sua unidade e coerência.

A função autor, em Foucault, está diretamente relacionada com a função do sujeito no discurso, de modo que o autor ou função autor é somente uma das especificidades que o sujeito pode desempenhar. Concebendo, pois, o sujeito como uma figura discursiva, ele identifica o

feito-autoria como uma das evidências do sujeito, o qual está submetido às várias determinações que organizam o campo social das produções dos sentidos. Este autor alerta para o fato de que se deve observar a história das condições de produção, de como foram disseminados e apropriados os textos, bem como foi atribuído um nome próprio a um determinado texto.

Para Foucault, a criação da função autor se deu através de um processo que se desenvolveu a partir da época medieval e se constituiu em um meio de controlar certos textos que deveriam ou não circular na sociedade ou conferir-lhe *status* através de uma assinatura que o legitimasse.

Conforme defende Foucault (1999), a origem da noção de autor marca o momento da *individualização* na história das ideias das ciências. A figura do autor assume uma grande importância na produção do texto no que se refere ao seu dizer, uma vez que é responsável direto pela organização, agrupamento e coerência que é impressa no seu texto. Para Foucault (op. cit., p.26), “o autor não é concebido como o indivíduo falante que escreveu um texto, mas como princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações, como foco de sua coerência”.

Assim, ainda segundo Foucault, o princípio de autoria não se estende a todo e qualquer discurso, mas somente àqueles que contribuem para dar origem à discursividade como os produzidos por autores como Freud, Marx, Saussure, etc. A função-autor é, desse modo, caracterizada por Foucault, com base em “um modo de existência, circulação e funcionamento de certos discursos numa sociedade”.

Neste aspecto, questionamos a postura de Foucault quando restringe a função autor exclusivamente a determinados discursos que circulam na sociedade e nos aproximamos das ideias sobre autoria defendidas por Eni P. Orlandi em sua obra *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico* (1988). Esta autora procura ampliar essa ideia defendida por Foucault, na medida em que acredita que há um princípio geral que necessariamente abrange todo discurso e, por consequência, marca a função autor. Quando o sujeito assume a origem do seu dizer e define de forma subjetiva e ilusória a coerência, unidade e objetivo de um texto, ele instaura a função autor, de modo que, a partir das *condições de produção* do discurso, o sujeito ocupa uma posição ou lugar social que o caracteriza como autor. Orlandi amplia, portanto, a noção de autor apresentada por Foucault, concebendo-a no uso cotidiano, posto que a função autor não fica limitada a uma obra, ou a um conjunto de regras instituídas, num certo momento histórico, que disciplinam a produção discursiva. Assim, se para Foucault o princípio de

discursividade é considerado como um dos aspectos relevantes para que o sujeito assuma a função autor, para Orlandi (op. cit., p.70)

[...] o autor, embora não instaure discursividade, produz um lugar de interpretação no meio dos outros. Esta é sua particularidade. O sujeito só se faz autor se o que ele produz for interpretável. Ele inscreve sua formulação no interdiscurso, ele historiciza seu dizer. Porque assume sua posição de autor (se representa nesse lugar), ele produz assim um evento interpretativo. O que só repete (exercício mnemônico) não o faz.

Vale salientar que, quando Orlandi afirma que aquele que só repete não se faz autor, está se referindo a uma repetição empírica, ou a uma repetição formal que se dá através da produção de frases como exercício apenas técnico, gramatical, a qual é distinta da repetição histórica em que o dizer se apóia no interdiscurso. E é a partir das relações que se estabelecem entre os discursos, memória e história que a língua passa a significar.

Considerando que o dizer está inscrito no repetível histórico, ou seja, no interdiscurso, podemos afirmar, de acordo com Orlandi (op. cit.), que a autoria está vinculada à noção de interpretação, posto que o sentido não pode ser interpretável se não estiver em relação com a historicidade. A constituição do autor pressupõe, nesse sentido, a repetição, ou seja, aquilo que é passível de interpretação.

Por outro lado, a interpretação, para a Análise de Discurso, também está relacionada não só com aquilo que pode ser repetido, mas também com a incompletude da linguagem, com o equívoco. Desta forma, a autoria também se processaria no movimento tenso entre o repetível assentado na historicidade e a repetição do já dito de maneira singular, própria, acrescentando algo e, ao mesmo tempo, na ruptura com o já estabelecido.

Embora diferindo quanto à noção de sujeito, Possenti (2002) se aproxima da posição de Orlandi quando também critica o fato de Foucault não ter ampliado a questão da autoria a outros domínios que não fosse unicamente de uma obra ou discursividade.

Quando trata da autoria em textos escolares, Possenti (2001) apresenta a proposta de rever esta questão de forma diferenciada da defendida por Foucault. Para isso, este autor vai acrescentar à noção de autoria o princípio da singularidade relacionada ao estilo. Desse modo, o autor se caracterizaria por apresentar duas atitudes: “a de dar voz a outros enunciadores e a de manter distância em relação ao próprio texto”.

Nesse sentido, o sujeito faria intervenções no seu próprio discurso, o que não implicaria, segundo este autor, em atitudes individuais desvinculadas do momento sócio-

histórico. Portanto, a autoria de um texto se configuraria, segundo Possenti, na medida em que o sujeito revestisse o seu discurso a partir de um gesto singular e particular de inscrição.

Partindo de uma visão da Análise de Discurso mais próxima da abordagem de Orlandi, Solange Gallo (2001) em sua tese de doutorado e no texto *Autoria: questão enunciativa ou discursiva?* (2001) procura diferenciar a noção de autoria no nível enunciativo e no nível próprio do discurso, considerando o aspecto da heterogeneidade da língua e do acontecimento discursivo.

Essa autora, com base na noção de heterogeneidade enunciativa mostrada e não mostrada, estudada por Authier (1982), considera que essa noção só é produtiva para se analisar o confronto entre duas formações discursivas, sem gerar a partir desse confronto uma nova formação discursiva. Ela exemplifica essa ideia com base no enunciado “Estamos cansados, se é o que você entende o que estou dizendo”, afirmando que, sem dúvida, há neste exemplo, uma heterogeneidade mostrada, uma vez que o sujeito enunciador consegue provocar uma espécie de “estranhamento” ou uma “não coincidência” em relação ao seu próprio dizer, evidenciada na segunda parte do enunciado. Nesse caso, para Gallo, não se pode dizer que se verifique um efeito-autor, uma vez que o sujeito “não produziu uma nova formação discursiva dominante, a partir do confronto entre duas formações discursivas diferentes”, mas apenas conseguiu produzir o novo no nível enunciativo, a partir de duas posições enunciativas. Nesse nível enunciativo, todo sujeito possui a função-autor, pelo fato de haver confronto entre duas posições enunciativas, um “eu” e um “tu”. Acrescenta ainda que, mesmo considerando a heterogeneidade enunciativa não mostrada, não se verifica o efeito-autor, mas somente a função-autor.

Assim, Gallo propõe que a autoria pode ser analisada em dois níveis, a partir da Análise de Discurso: em um nível enunciativo-discursivo e em um nível discursivo por excelência. Nesses dois níveis, a autoria está relacionada com a produção do “novo” sentido, como também pela inscrição de responsabilidade pelo sujeito daquilo que diz, produzindo unidade no seu discurso. Mas, somente no nível discursivo, denominado por Gallo, como efeito-autor, o qual não é possível de se verificar em todos os discursos, percebe-se o confronto de duas formações discursivas que produz uma outra formação discursiva dominante.

Diante dessas concepções sobre autoria, defendidas pelos autores anteriormente citados, podemos resumi-las respectivamente da seguinte forma: como princípio organizador do discurso, como um gesto de interpretação, como individualização do estilo e como confronto entre duas formações discursivas que inaugura uma outra formação discursiva.

Como estamos pretendendo também analisar o efeito-autor na escrita de professoras em formação, a nosso ver, seria inviável uma concepção de autoria que se enquadrasse exclusivamente nas reflexões clássicas desenvolvidas no campo da Filosofia. Nesse sentido, fundamentaremos a nossa análise em parte nas reflexões de Foucault, mas principalmente nas contribuições apresentadas por Orlandi, uma vez que acreditamos que a autoria, assim como a língua, o discurso/texto se movimentam entre a unidade e a dispersão, entre estrutura e acontecimento.

No nosso caso, então, consideramos o efeito-autor como um gesto de interpretação realizado pelo sujeito, a partir do movimento entre unidade e dispersão, entre a formulação e a constituição do dizer.

No capítulo seguinte, situaremos o percurso metodológico para a realização da presente pesquisa, a partir do nosso olhar de analista de discurso, focalizaremos ainda a proposta de formação docente e as condições de produção que envolveu o processo de escrita dos sujeitos professoras-ministrantes e professoras-alunas no contexto de formação acadêmico.

## **CAPÍTULO 2**

### **2. CAMINHOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE: CONSIDERAÇÕES SOBRE O *CORPUS* E O MÉTODO DISCURSIVO**

Neste capítulo, procuraremos discutir algumas pesquisas sobre formação docente e caracterizar a proposta de formação, *locus* para a constituição do *corpus*, apresentada pelo projeto de pesquisa do Programa de Licenciatura (PROLICEN), promovido pela Universidade Federal de Campina Grande-Pb a professores de língua portuguesa de ensino fundamental e médio. Em seguida, analisaremos a concepção de formação que fundamentou as aulas durante o curso, com base na proposta do projeto de formação elaborado pelas professoras-alunas. Em seguida, realizaremos ainda a contextualização do *corpus*, traçando o perfil dos sujeitos (professoras-ministrantes e professoras-alunas) participantes desta pesquisa, bem como procuraremos situar as condições de produção que caracterizaram o processo de escrita de textos desses sujeitos e as etapas percorridas para selecioná-las. Finalmente, apresentaremos a

linha metodológica adotada, a partir do nosso lugar teórico e explicaremos como procederemos para analisar e interpretar os dados.

## **2.1. Os sentidos sobre formação e a abordagem reflexiva**

Tendo em vista todos os fatores sociais, culturais, as experiências e vivências pessoais decorrentes dos caminhos escolhidos pelo docente no decorrer de sua prática de ensino, podemos afirmar ser impossível construir um único modelo de formação que atenda a essa diversidade que envolve o processo de formação de professores.

Corroborando com essa ideia de impossibilidade em se aplicar um único modelo de formação no ensino, Furlanetto (2003) considera que a própria palavra “formação” pode remeter a pelo menos duas interpretações diferentes. A primeira delas nasceria da ideia de “fôrma”. Nesse sentido, a formação seria entendida como um processo de “enformar” o professor, ou mais precisamente, como um processo de reprimir e imprimir. Nesta interpretação de formação não se levariam em conta as relações entre o sujeito professor e o seu saber. Já na segunda interpretação, o conceito de formação remeteria à palavra “forma” e, como tal, possibilitaria pensar em um movimento de formação que conduzisse o professor a ser “autônomo”, no sentido de buscar os próprios contornos de expressão e modo de ação em sala de aula. Assim, para a referida autora, as ações pedagógicas do docente não resultam simplesmente da síntese de seus aprendizados teóricos, mas também de todas as suas experiências culturais vividas, e acrescentaríamos também as experiências com os discursos em relação ao saber docente, consigo mesmo, enquanto profissional, e com o outro (sujeito-aluno), tendo em vista também o seu lugar de professor/aprendiz.

Normalmente, as pesquisas sobre formação de professores são mais comumente desenvolvidas no campo da Educação e na área da Linguística Aplicada. Em todos esses trabalhos de teóricos tanto estrangeiros, a exemplo de Schön (1992), de Nóvoa (1992), Perrenoud (2002), Larossa (1994), como brasileiros, entre outros, Pimenta (2005), Kleiman (2001), Gimenez (2005), são apontadas críticas a uma abordagem denominada de *racionalidade técnica* no que se refere aos saberes teóricos e práticos envolvidos na formação de professores. Quase todos estes pesquisadores são unânimes em defender o perfil de um profissional professor reflexivo e crítico.

E é justamente sobre esse profissional professor reflexivo e crítico que gostaríamos de tratar, segundo os estudos desenvolvidos por esses pesquisadores, para que possamos

esclarecer como concebemos a formação e o sujeito professor, a partir da perspectiva da Análise do Discurso de linha francesa.

Uma vez constatado que o modelo da racionalidade técnica não dava conta da complexidade que envolve o processo de formação docente, surgiu a ideia, a partir de uma abordagem reflexiva de ensino, de superar a relação mecânica entre o conhecimento técnico-científico e a efetivação da prática em sala de aula. Nasce, então, a noção de professor reflexivo e prática reflexiva, principalmente a partir das pesquisas pioneiras no campo da educação realizadas por Donald Schön (1983) e incorporadas logo depois à área da Linguística Aplicada.

Os estudos de Schön (op.cit) procuram estabelecer relações entre a reflexão e a ação. Para este autor, o conhecimento prático está caracterizado por três processos: a reflexão na ação (processo de pensar a ação no momento em curso), a reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação (processo em que a análise e a reflexão se dá após a ação (reconstrução mental que o indivíduo realiza sobre a sua própria ação).

Embora esse conceito de prática reflexiva não seja tão recente, pois remonta já a obra supracitada de Schön (1983), parece ainda persistir uma certa confusão ou banalização no que se refere ao trabalho com o profissional docente.

Segundo o professor e pesquisador da Universidade de Lisboa Antonio Nóvoa, em entrevista concedida no ano de 2007 a TVE do Rio de Janeiro, a denominação professor reflexivo está se tornando um paradigma retórico. Para ele, o que importa é sabermos como é que os professores refletiam antes que os universitários decidissem que eles deveriam ser professores reflexivos. Pensa Nóvoa que é impossível alguém imaginar uma profissão docente em que as práticas reflexivas não existissem, e por isso, faz-se necessário tentar identificá-las e construir as condições para que elas possam se desenvolver. Nesse sentido, não basta que o professor passe a pensar sobre determinados aspectos de sua prática, se, atrelado a este pensar, não se tenha efetivamente uma sistematização da ação no sentido de promover “mudanças” significativas na representação deste profissional em relação ao saber.

Sobre esta confusão, Perrenoud (1999) procura esclarecer fazendo a distinção entre a prática reflexiva espontânea, intrínseca à natureza do ser humano que enfrenta obstáculos, passa por problemas ou tem que tomar alguma decisão e, por outro lado, a prática reflexiva metódica e coletiva sobre os objetivos não atingidos da ação pedagógica realizada por profissionais. Acrescenta este autor que o profissional não reflete apenas em situações desconfortáveis, reflete também quando na sua prática tudo transcorre bem, uma vez que sua

reflexão também pode ser fundamentada pelo impulso de realizar seu trabalho de forma eficaz e o mais próximo do ideal da ética.

Perrenoud (1999) aponta ainda três aspectos fundamentais que diferenciam a prática reflexiva espontânea da prática reflexiva profissional. O primeiro deles diz respeito ao fato de um profissional reflexivo aceitar fazer parte do problema. Ou seja, querer refletir sobre sua própria relação com o saber, com as pessoas, o poder, as instituições, as tecnologias e ainda refletir sobre o modo como superar suas limitações e tornar sua ação mais eficaz. O segundo aspecto é que a prática reflexiva deve ser metódica, ou seja, inserir-se no trabalho do profissional como uma rotina, sendo que esta rotina, não deve ser passiva, mas um estado de alerta constante. E em terceiro lugar, uma prática reflexiva não deve ser necessariamente solitária, mas deve ser compartilhada com o outro, pois conforme defende esse autor:

[...] a prática reflexiva pode até ser solitária, mas ela também passa pelos grupos, apela para especialistas externos, insere-se em redes, isto é, apóia-se sobre formações, oferecendo os instrumentos ou as bases teóricas para melhor compreender os processos em jogo e melhor compreender a si mesmo. ( PERRENOUD, 1999, p. 11).

Assim, se apenas o profissional docente se isola no reduto da sua própria sala de aula e não cria espaço para compartilhar e interagir com o outro suas experiências pedagógicas a fim de ampliar e, possivelmente, alterar os seus horizontes de trabalho, pode estar contribuindo para um reducionismo e uma precariedade no que se refere a uma visão mais sistêmica da sua formação enquanto profissional crítico e reflexivo.

Aliás, Pimenta (2005) faz críticas ao modelo de professor reflexivo centralizado exclusivamente na prática de sala de aula. Esta autora reconhece a grande contribuição que os estudos de Donald Schön (1983) sobre reflexão trouxeram para a formação de professores. No entanto, critica o excesso de fundamentos pragmáticos de sua proposta, numa supervalorização do professor como indivíduo, desconsiderando, assim, o contexto institucional mais amplo. Para ela, a reflexão entendida como um processo psicológico individual por si só não basta, uma vez que não consegue ultrapassar e operar mudanças além dos contextos imediatos das situações de sala de aula. Pimenta (op.cit.) considera que a massificação do conceito professor reflexivo acabou dificultando o engajamento de professores em práticas mais críticas, reduzindo-as a uma ação eminentemente técnica. Nesse sentido, esta autora considera que:

[...] o saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação. Dessa forma, a teoria tem importância

fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais. (PIMENTA (op.cit., p.24)

Ao enfatizar a importância também da teoria como constitutiva ao saber docente, Pimenta (op. cit.) não pretende desprezar a prática, mas alertar para uma tendência presente em programas e cursos de formação docente em proceder a uma “tecnicização da reflexão”, que ela concebe como sendo uma valorização excessiva da prática, considerada em si mesma e, portanto, não concebida como objeto de análise crítica.

Embora haja em quase todas as pesquisas no campo da Linguística Aplicada uma tendência em valorizar a abordagem reflexiva, há quem apresente críticas a respeito da proposta desta abordagem.

No livro “O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula”, composto por uma coletânea de artigos organizada por Coracini e Bertoldo (2003), identificamos em todos esses escritos apenas posicionamentos contrários aos tipos de pesquisas metodológicas (empírica, interpretativista) comumente adotadas pela disciplina da Linguística Aplicada. Dentre os artigos que integram esse livro, destaca-se algumas idéias sobre a questão da reflexão na formação docente, especificamente em um dos artigos escritos por Coracini intitulado “*A abordagem reflexiva na formação do professor de língua*”.

Neste artigo, afirmando seguir uma perspectiva da Análise de Discurso de linha francesa, Coracini (op. cit.) parece desprezar a resistência do sujeito diante das injunções ideológicas. Essa autora vai questionar a possibilidade de um controle ou sistematização da reflexão, uma vez que não acredita que o sujeito possa, a partir da reflexão, chegar a realizar aquilo que planejou e aplicar na sua prática, tendo em vista a concepção do sujeito cindido, fragmentado e atravessado pelo inconsciente. Além disso, considera a inviabilidade de tentativas de promover alguns tipos de reflexão, uma vez que essas estão sempre fundamentadas pelas relações de poder.

Concordamos que as relações de poder e a questão do sujeito inconsciente são aspectos a serem considerados no processo de formação de professor quer se adote uma abordagem reflexiva ou não. No entanto, não podemos assumir uma postura extremista e desconsiderar completamente o valor que essa abordagem vem trazendo para os estudos sobre formação de professor.

Ao elaborar uma resenha do livro supracitado, Schmitz (2004) faz considerações pertinentes em relação à postura reducionista por parte da maioria dos autores que escrevem a

referida obra em relação às pesquisas e metodologias da disciplina Linguística Aplicada, e, em especial, às críticas de Coracini. Esse autor afirma que todos os colaboradores do livro têm a pretensão de trazer um “novo olhar” para a LA e que são unânimes em rejeitar a noção de um sujeito consciente. Destaca ainda que Coracini, assumindo um posicionamento reducionista, rejeita completamente a prática reflexiva utilizada no ensino de língua, pois, segundo ela, tal prática pressuporia um “sujeito psicologizante e consciente” e com base nesta ideia defende que a noção de cognição, envolvimento emocional ou racional e um pensamento lógico por parte de sujeitos não procede.

Para Schmitz (2004), os autores que escrevem os artigos que compõem esta obra, a exceção de Pennycook, são genéricos e não apresentam fundamentos teóricos suficientes para defenderem seus pontos de vista sobre os métodos de pesquisas da LA por eles criticados. Finalizando seus comentários, o autor adverte e ao mesmo tempo critica as possíveis leituras enviesadas que eventuais leitores que não conheçam a Análise de Discurso ou a LA poderão fazer, a partir das ideias defendidas pela maioria dos autores em relação a essas disciplinas.

Diante do exposto e considerando o foco de atenção da nossa discussão inicial sobre a questão do professor reflexivo na formação docente de língua portuguesa, como poderíamos, a partir da Análise de Discurso, conceber esse sujeito “professor reflexivo”?

Se partimos de uma concepção de sujeito reducionista e não acreditarmos que haja possibilidade do sujeito assumir posições diferentes no discurso e re-significar sua identidade no processo de interação com o outro, estaremos bloqueando completamente um possível caminho para sequer analisar a problemática da formação de professores no nosso contexto atual. De modo que se considerarmos apenas esse ponto de vista defendido por Coracini, no que diz respeito à abordagem reflexiva, estamos invalidando todos os trabalhos já realizados pela disciplina da Linguística Aplicada que obtiveram resultados satisfatórios no que se refere ao trabalho processual e lento da reflexão na formação docente.

Naturalmente que não estamos defendendo uma abordagem reflexiva de um sujeito totalmente consciente e autônomo, pois isso seria ingenuidade e até mesmo contraditório com a perspectiva da Análise do Discurso em que nos apoiamos. No entanto, acreditamos que o sujeito pode não só identificar-se com uma ordem discursiva, mas assumir outras posições no discurso e, dentre essas posições, a de um “professor reflexivo”, não no sentido de estar completamente consciente das suas ações, mas sendo capaz de ter uma visão mais crítica do processo de formação e provocar deslocamentos quanto à posição que ocupa. Por isso, entendemos que, apesar das relações de saber e poder constitutivas do contexto de formação docente universitário, o sujeito não está fadado a somente identificar-se, mas a se contra-

identificar ou até mesmo a se desidentificar com uma dada formação discursiva. E a escrita de si é um dos instrumentos que possibilita ao sujeito voltar-se para o seu fazer pedagógico e buscar compreender melhor a complexidade da sua própria identidade enquanto professor, e do seu aluno para que possa abrir caminhos que redirecione a prática de ensino de língua portuguesa em sala de aula, mais precisamente, acerca da relação imaginária do sujeito com a produção escrita de gêneros e o efeito-autor, aspectos a serem focalizados nos capítulos seguintes.

Embora partindo de uma concepção de sujeito diferente da Análise de Discurso, Michel Foucault, ao tratar da relação do sujeito consigo mesmo, enfatiza as *tecnologias do eu* que se constituem em processos que permitem o sujeito voltar-se para si mesmo, com a finalidade de reavaliar condutas, pensamentos e alcançar, desse modo, o seu próprio governo<sup>16</sup>.

No seu ensaio crítico *A escrita de si*, Foucault (2002) também direciona seus estudos para verificar como o indivíduo faz de si mesmo objeto de transformação através de auto-relatos. Ele enfatiza que a tradição monástica da escrita que revelava os atos e os pensamentos seria uma prática que teria sido transferida às pessoas comuns, tal como ocorreu no período também monástico, no século XVII, com a confissão. Concebe, assim, *a escrita de si* como sendo uma forma de registrar os movimentos interiores, pensamentos, desejos e ações daquele que escreve. Esse tipo de escrita representava, para os filósofos gregos, um dos instrumentos que contribuía para o auto-adestramento, uma prática considerada fundamental naquilo que consideravam como o aprendizado da arte de viver. Segundo descreve Foucault, a cultura grega ainda se valia de uma outra forma de escrita, denominada *Hypomnemata*<sup>17</sup> que, de início, era utilizada como uma espécie de anotação pelos comerciantes da época para efeito de controle contábil e logo depois passou a ser designada registros notariais, cadernos pessoais que serviam de agenda.

Na verdade, os *Hypomnemata* eram usados costumeiramente entre alguns gregos como um guia de conduta ou livro de vida, com a finalidade de registrar o vivido com base no que foi lido, ouvido, pensado e, posteriormente, era utilizado como material para meditação e reflexão do próprio autor que escreveu ou de um outro possível leitor. Foucault ressalta ainda que, ao se referir aos *hypomnemata*, é necessário considerar a cultura da época grega muito influenciada pela tradição, pelo discurso valorizado da antiguidade e, portanto, pela consagração ao já-dito

---

<sup>16</sup> As tecnologias de governo dizem respeito também ao governo da educação e da transformação dos indivíduos, ou seja, Foucault estende a análise da governamentalidade dos outros para uma análise do governo de si. (Cf. Foucault, 1979; Revel, 2005)

<sup>17</sup> *Hypomnemata*, em grego, os que se lembram.

daqueles que eram tidos como autoridades máximas do conhecimento. Era fundada, nesta época, assim, uma ética que se orientava pelo cuidado de si com o objetivo de tirar proveito e desfrutar-se de si próprio. Assim, os *hypomnemata* funcionavam como uma forma para estabelecer o máximo possível uma relação de si consigo próprio. Conforme palavras do próprio Foucault (2002, p.136), os *hypomnemata*:

[...] não deveriam ser encarados como um simples auxiliar de memória, que poderiam consultar-se de vez em quando, se a ocasião se oferecesse. Não são destinados a substituir-se à recordação porventura desvanecida. Antes constituem um material e um enquadramento para exercícios a efetuar frequentemente: ler, reler, meditar, entreter-se a sós ou com outros, etc. E isto com o objetivo de os ter, segundo uma expressão que reaparece com frequência, “procheiron, ad manum, in promptu” . “À mão”, portanto, não apenas no sentido de poderem ser trazidos à consciência, mas no sentido de que se deve poder utilizá-los, logo que necessário, na ação.

De acordo com essa ideia de escrita de si, apresentada por Foucault, que proporciona não só a reflexão, revelando a subjetividade, mas pode também levar à ação, a nossa presente pesquisa que toma como objeto de análise a escrita de diários reflexivos escritos por professoras em formação poderá se constituir em um dos caminhos de autoconhecimento e de autoreflexão do próprio sujeito professor consigo mesmo. E acreditamos que esse caminho possivelmente nos conduzirá a rever imagens sobre o objeto de ensino-aprendizagem, sobre a identidade professor e sobre o outro (aluno).

Embora a relação do sujeito consigo, através da prática da escrita de si, seja de grande relevância para estudos pedagógicos, Foucault não chegou a ampliar suas ideias em relação a algumas especificidades que dizem respeito à escola e propriamente como se analisam metodologicamente *as tecnologias do eu*.

Atualmente, contudo, tem-se verificado que principalmente no campo da educação, essa relação do sujeito consigo vem sendo explorada no seu aspecto metodológico. Dentre os autores, destaca-se Jorge Larossa que, no seu texto *Tecnologias do eu e Educação* (1994), sugere uma perspectiva teórica, de base foucaultiana, para a análise de práticas pedagógicas que constroem a relação do sujeito consigo mesmo através de estratégias de descrição e interrogação.

Com base em três estudos de caso, esse autor analisa o processo de aquisição da experiência de si através da tecnologia do próprio sujeito olhar a si mesmo. Para isso, apresenta cinco dispositivos pedagógicos, quais sejam, a dimensão ótica, ou seja, o ver-se que se

caracteriza por aquilo que se torna visível dentro do sujeito para si mesmo; a dimensão discursiva em que é estabelecido aquilo que é permitido ou não ao sujeito dizer sobre si mesmo; a dimensão jurídica que se fundamenta nos meios pelos quais o sujeito julga a si mesmo conforme determinadas normas ou aspectos valorativos; a dimensão narrativa que envolve uma trama em que a experiência de si é constituída de forma contínua ou não com base no aspecto temporal e, por fim, a dimensão prática que se constitui por aquilo que o sujeito pode e deve fazer consigo mesmo, ou seja, dominar-se, ou transformar-se com base no que foi identificado em si mesmo. Nesse texto,

Larossa ainda questiona as práticas pedagógicas atuais que se preocupam demasiadamente com os aspectos “exteriores”, ou seja, apenas centradas no conteúdo em si, no que da transmissão ou na fixação no como transmitir esse conteúdo e deixam de trabalhar alguma relação reflexiva do sujeito consigo mesmo.

Considerando essa lacuna nas práticas pedagógicas, ou seja, de se voltar para uma relação reflexiva do sujeito consigo mesmo, é que nossa proposta aqui, conforme já afirmamos no início deste trabalho, constitui-se em analisar o processo de formação, focalizando também a relação do sujeito consigo e com o outro com base na escrita de diários reflexivos de professoras-ministrantes e professoras-alunas, envolvidas no curso de formação.

Ao escolher os diários reflexivos produzidos por professoras ministrantes e professoras alunas para se analisar o discurso do processo de formação, não temos a pretensão de utilizá-los como uma “ferramenta metacognitiva” de reflexão para que os sujeitos cheguem a tomar “consciência” da sua própria aprendizagem e desenvolvimento das ações pedagógicas, tal como propõem trabalhos realizados por Tápias-Oliveira (2006), ou ainda por Zabalza (2004) que concebem os diários como espaço narrativo de pensamento dos professores ou como documentos da expressão do pensamento e dilemas desses professores, mas focalizar o seu funcionamento discursivo. Nesse sentido, analisaremos os diários de acordo com as condições de produção do discurso dos sujeitos professores, sócio-historicamente situados na posição de professoras-ministrantes e professoras-alunas que produziram um texto no espaço de formação acadêmico, portanto, sob as injunções e coerções que são próprias deste espaço institucional. Assim,

procuraremos nos capítulos seguintes descrever como se dá o funcionamento discursivo das posições-sujeito sobre o objeto de ensino/aprendizagem - o gênero e sua escritura, bem como os jogos de imagens sobre si e sobre o outro que atravessam o próprio discurso e o discurso do outro. Para isso, analisaremos antes a proposta de formação apresentada no projeto, bem como a concepção de formação que fundamentou, de fato, o curso de formação continuada.

### 2.1.1 Caracterização da proposta de formação do projeto e do curso

O Projeto do Programa de Licenciatura (PROLICEN), intitulado “Articulando saberes na prática de ensino: formação pré-serviço e continuada de professores de Língua Portuguesa”, teve a participação de quatro professoras-ministrantes de Língua Portuguesa da Unidade Acadêmica de Letras/Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande-Paraíba.

A partir desse projeto foi ministrado um curso de formação continuada que teve uma duração de dois anos oferecido a professores de língua portuguesa de escolas públicas do ensino fundamental e médio. A partir desse curso nasceu o nosso interesse em analisar o processo de formação docente, com base em diários reflexivos sobre as aulas ministradas, bem como o efeito-autor no domínio do gênero (artigo de opinião) por professoras-alunas de língua portuguesa. O referido projeto surgiu a partir do objetivo das professoras universitárias, que ministravam a disciplina Prática de Ensino, de promover a integração dos alunos do Curso de Letras com o campo de estágio que se daria nas escolas públicas. Em contato com a realidade da prática de ensino dessas escolas e a partir da solicitação das professoras-alunas, foi elaborado um curso de formação fundamentado na teoria/prática de gêneros textuais.

De modo que, perseguindo a ideia de que as professoras de escolas públicas deveriam escrever o gênero e aplicá-lo em sala de aula, a partir da elaboração de sequências didáticas que contemplassem os gêneros textuais, a professora- coordenadora, responsável direta pelo projeto em referência, traçou os objetivos seguintes, sob o aval das demais professoras-ministrantes, fundamentados, principalmente, em fornecer subsídios teórico/práticos, conforme está escrito no projeto de formação:

- a) *Expor a teoria dos gêneros textuais e noção de sequência didática;*
- b) *Elaborar sequências didáticas para estudo dos gêneros.*

A proposta, portanto, do referido projeto, pretendia ser teórico/prática, “*expor/elaborar*”, baseada principalmente nos estudos da Linguística Textual e Aplicada. Referenciada nesses objetivos, pode-se inferir que a concepção de formação que fundamenta o ensino/aprendizagem apresentado pelo projeto centra-se na relação teoria/prática, a partir da noção de transmissão/aplicação do conhecimento.

Talvez por ter sido criado, visando a atender exigências teórico/práticas, solicitadas pelas próprias professoras de língua portuguesa de ensino fundamental e médio de escolas públicas, o projeto, na sua fase de elaboração, acabou incorporando uma compreensão de formação que dialoga com o discurso que, historicamente, se construiu em relação às instâncias formadoras como um meio de fornecer, através da exposição/elaboração um conhecimento teórico/prático, como se fosse automaticamente apreendido e aplicado/elaborado pelo outro. Essa concepção de formação tem sido, muitas vezes, interpretada como sendo a “tábua de salvação” para os sujeitos envolvidos no processo de formação continuada.

Pudemos perceber essa imagem de formação no discurso das professoras-alunas, ao escreverem os seus diários reflexivos. Vejamos, a título de ilustração, nos recortes abaixo, extraídos dos diários escritos por uma das professoras-alunas que participaram do curso de formação. Observemos como o sentido de formação constitui-se como uma forma de dependência e um meio de “salvar” e “libertar” o sujeito da sua ignorância:

#### **Recorte 01:**

Por favor, estudem um meio de dar continuidade a esse curso. Pelo amor de Deus *não nos deixe a ver navios*. Façam alguma coisa por nós, professores da rede pública tão marginalizados. *Nós precisamos de vocês*.

(Recorte do Diário de PA2, em 07/11/06)

#### **Recorte 02:**

[...] quero que o Prolicen não acabe, quero que nós *continuemos a crescer intelectualmente através de vocês que fazem o Prolicen*, quero que surja um meio de nós *não nos perdermos* e quero que possamos continuar nos enriquecendo através desses encontros.

(Recorte do Diário de PA2, em 07/11/06)

Vejam os que no primeiro recorte o sujeito professora-aluna lança mão de dois discursos bastante apelativos e veementes para tentar convencer as professoras-ministrantes a fim de que elas possam dar prosseguimento ao curso de formação. Para isso, o sujeito se vale do discurso religioso, de grau máximo e universal, apelando para a figura de Deus, através da conhecida expressão *Pelo amor de Deus* e, em seguida, apela para um outro discurso, já propagado pela maioria das instâncias formadoras e pela sociedade, de vitimização da condição de professores de escolas públicas como “professores marginalizados”: *“Façam alguma coisa por nós professores da rede pública, tão marginalizados”*. Por fim, verificamos claramente um discurso de alta dependência em relação à instituição acadêmica formadora, e, por extensão às professoras formadoras, como se não fosse possível outra alternativa para que o sujeito professor pudesse progredir no seu conhecimento e conquistar seu próprio caminho nessa busca do conhecimento do seu fazer em sala de aula. Essa dependência pode ser observada quando PA2 implora, através da expressão popular, *“... não nos deixe a ver navios”* e quando afirma categoricamente no enunciado *“Nós precisamos de vocês”*.

Esse discurso de dependência, de algo exterior que vai trazer a “salvação” para o desenvolvimento intelectual do professor, pode ainda ser notado no segundo recorte. A mesma professora-aluna clama novamente para que o curso prossiga, para que o programa de formação não se extinga, para que possa continuar crescendo intelectualmente, idealizando ou mitificando uma forma de redenção intelectual, a partir do conhecimento e *status* que o outro (professor universitário) representa e ocupa na sociedade. Desse modo, a possibilidade de não continuidade do curso de formação representaria uma grande perda, perda da identidade professor, uma vez que o próprio sujeito professora-aluna imagina-se completamente perdido, sem rumo, caso isso viesse, de fato, a ocorrer.

A partir dessa imagem de formação, segundo Echert-Hoff (2008), construíram-se várias imagens sobre o professor formador que foram se propagando na sociedade como, por exemplo, a do “professor-modelo”, a do “professor-escultor”, a do “professor-salvador”, a do “professor-espelho”, a do “professor-sabe tudo”. Acrescenta ainda essa autora que essa imagem do professor contribuiu para que o professor-formando não fosse visto como sujeito de seu fazer, mas que outros pensassem sobre como deveria ser o seu fazer, resultando em um “mero aplicador” de métodos previamente estabelecidos.

Assim, podemos dizer que os objetivos do curso de formação não refletem apenas a concepção das professoras-formadoras, mas também os interesses que foram manifestados pelas professoras-alunas.

O curso de formação teve início no ano de 2005 em uma escola estadual de Ensino Fundamental e Médio da cidade de Campina Grande Pb. Esse deslocamento da Universidade até a escola pública oportunizou uma maior participação dos professores e, de certa forma, contribuiu para conhecer mais de perto a realidade sócio-cultural do local e dos sujeitos professores envolvidos no processo de formação docente. A nosso ver, esta decisão foi importante, na medida em que foi possível também presenciar outros fatores sócio-culturais, ideológicos que interferiram diretamente na dinâmica das aulas do curso de formação e que apenas imaginávamos, mas que, na verdade, não tínhamos muito contato e vivência, para tratarmos sobre o assunto complexo que envolve a formação continuada.

Na segunda etapa do projeto, no ano de 2006/2007, o curso de formação passou a ser ministrado na própria universidade, promotora responsável pelo projeto de formação docente, através do Programa de Licenciatura (PROLICEN). A Coordenadora do projeto em questão decidiu que as aulas do curso deveriam funcionar na própria universidade, devido à prática de atos de vandalismo no automóvel de uma das professoras formadoras, cometidos por alunos da escola pública onde estava sendo anteriormente ministrado o curso de formação docente. Talvez esta mudança tenha contribuído significativamente para uma diminuição no número de professoras formandas participantes (inicialmente tínhamos dezessete professoras e passaram a freqüentar em torno de sete). Nesse ano, houve a participação de mais uma professora formadora, mais dois bolsistas estagiários e uma estagiária voluntária.

As seqüências didáticas foram elaboradas com base no gênero *dissertação escolar* e *artigo de opinião*. A justificativa dada pela maioria das professoras-ministrantes em iniciar o curso, nesse ano, com o estudo da dissertação, era a de que seria mais “fácil” para as professoras formandas escreverem posteriormente o artigo de opinião.

Já a produção dos diários reflexivos foi proposta no curso com o objetivo de fazer com que as professoras-alunas pudessem exercitar uma escrita “mais livre”, sem preocupação com avaliações das professoras-ministrantes, uma vez que, conforme descreve Machado (1998, p. 24), o diário se caracteriza pela “fragmentação, descontinuidade, heterogeneidade de conteúdos e de tratamento dos parâmetros da situação de comunicação, ausência de modelos fixos”. Além desse objetivo, a proposta em se trabalhar com os diários no curso de formação, embora não fosse o seu objetivo inicial, consistiu como um meio para os sujeitos (professoras-ministrantes e professoras-alunas) refletirem sobre as aulas ministradas durante o curso e relacioná-las com as experiências de ensino, principalmente com a produção de texto escrito.

Partindo do pressuposto de que “quem ensina a escrever o gênero textual, deve também saber escrevê-lo”, a professora Coordenadora e uma das formadoras do curso sugeriram que todas as professoras formadoras também deveriam escrever<sup>18</sup> os gêneros “ensinados”.

Para a nossa presente pesquisa, interessa-nos focalizar detalhadamente como se processaram as condições de produção para a escrita dos textos nesse segundo ano, uma vez que a produção dos diários reflexivos só se deu nesse ano de formação.

## **2.2. O curso de formação: a constituição do *corpus* e as condições de produção**

As categorias de análise para a perspectiva da Análise do Discurso não são previamente dadas, pois sua constituição se processa à medida que vai sendo encaminhada a análise, uma vez que esta disciplina não trabalha de forma linear, obedecendo a um modelo pré-concebido. Nesse sentido, é que se pode dizer que a construção do *corpus* e análise é simultânea, inseparável, nunca se está diante de um *corpus* fechado, mas sempre em construção. É, portanto, a partir dos procedimentos analíticos que se chegará a saber o que constituirá propriamente o *corpus*. A própria noção de discurso se fundamenta em um processo contínuo, em um movimento ininterrupto, não acabado que se relaciona com outros discursos. Isso quer dizer que, necessariamente, o analista do discurso é quem cria o seu próprio dispositivo de análise que o orientará na condução dos dados, a partir do objeto e dos objetivos da pesquisa.

Apresentando as diversas maneiras de conceber e de constituir um *corpus* no domínio da Análise de Discurso, Guilhaumou (2002) analisa como se processaram as mudanças teórico-metodológicas desde o início da década de 70. Segundo este autor, na época da análise de discurso, considerada clássica, o *corpus* era recortado com base em séries textuais impressas das quais os historiadores já tinham conhecimento e realizavam suas análises prévias. Assim, era aplicado um método previamente definido a um conjunto de textos ou sequências discursivas que eram extraídas e isoladas de um campo discursivo, sem considerar a exterioridade como constitutiva. Nessa perspectiva, o *corpus* era restrito a discursos políticos e ficava condicionado a uma dada ideologia que priorizava ainda critérios de representatividade e homogeneidade.

---

<sup>18</sup> Mesmo havendo a sugestão de que todas as professoras-ministrantes deveriam escrever o gênero que ensinavam às professoras alunas, apenas duas das quatro professoras-ministrantes escreveram todos os gêneros solicitados.

Após as contribuições de Michel Foucault com o conceito de Formação Discursiva em *Arqueologia do Saber* e a adaptação deste conceito à Análise de Discurso por Michel Pêcheux (1990), dá-se uma mudança significativa na forma de conceber o discurso e, obviamente, na forma de constituição e análise do *corpus*. Ou seja: o discurso passa a ser visto com base nas condições sócio-históricas que lhe são constitutivas e o *corpus* visto não mais como homogêneo, mas heterogêneo e inscrito no interior de determinadas condições de produção em função de relações não só de dominação, de subordinação, mas de contradição, abrindo espaço para a inserção da noção de *interdiscurso*.

Segundo Courtine (1981), o *corpus* discursivo também passa a ser visto como *forma de corpus* heterogêneo, instável, em processo de construção, ou seja, um “conjunto aberto de articulações” cuja construção dos dados é realizada ao longo de todo procedimento de análise. Nesse sentido, o *corpus* é construído paulatinamente e só se efetiva quando se encerra o procedimento da análise. Há, assim, uma ruptura da noção de *corpus* dado a *priori*. A preocupação do analista de discurso passa ser a de descrever como se configura o arquivo, se orientando para isso em um tema, em um acontecimento discursivo. Desse modo, amplia-se também o campo de investigação, na medida em que o *corpus* de análise não vai se restringir a uma modalidade de texto, (apenas o político), mas passa a ser configurado por modalidades e temas de textos (gêneros) variados que circulam na nossa sociedade. Essa ampliação no tipo de *corpus* possibilitou que novas pesquisas com objetos e temas variados fossem desenvolvidas no campo da Análise de Discurso.

Assim, nosso interesse é voltado para a análise dos discursos de professoras em formação. Pretendemos analisar o processo de formação, focalizando as posições-sujeito, as projeções imaginárias, o movimento identitário entre os sujeitos professoras-ministrantes e professoras-alunas e o efeito autor.

Para analisar tal processo, o *corpus* da nossa pesquisa se constituirá, basicamente, de diários reflexivos sobre as aulas ministradas durante o curso de formação, produzidos por professoras-ministrantes universitárias e professoras-alunas de ensino fundamental e médio, bem como da escritura do gênero artigo de opinião pelas professoras-alunas. Essas professoras-alunas que participaram do curso de formação, conforme já dissemos, ensinavam língua portuguesa no nível fundamental e médio da rede de ensino de escolas públicas da cidade de Campina Grande-Paraíba. No início do curso de formação docente, no ano de 2005, tivemos 17 (dezessete) professoras inscritas, das quais 07 (sete) continuaram e apenas 04 (quatro) dessas professoras conseguiram chegar até ao final do curso. Assim, o primeiro recorte dos nossos dados foi dado em função do critério de participação das referidas professoras nas atividades

propostas de leitura, produção de textos e análise linguística, durante todo o curso de formação. Todas essas professoras que chegaram a cursar o segundo ano (2006/2007) de formação continuada já haviam terminado a graduação em Letras e duas delas haviam terminado um curso de especialização em Linguística. Elas já tinham um tempo considerável de prática de ensino em sala de aula e estavam na faixa etária dos 30 e 50 anos de idade.

O curso de formação docente contou com a nossa participação enquanto professora-ministrante e pesquisadora e a participação de mais três (03) professoras-ministrantes universitárias. Duas dessas professoras tinham nível de doutorado, uma em Educação, a outra em Linguística Aplicada e a terceira professora-ministrante era mestre em Linguística. Todas essas professoras fizeram, juntamente conosco, parte do projeto do PROLICEN, já citado anteriormente, e integram a Área de Língua Portuguesa e Linguística da Unidade Acadêmica de Letras do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande do Estado da Paraíba. Essas professoras, além de ministrarem a disciplina Prática de Leitura e Produção de Textos, também ministram, normalmente, na referida Unidade Acadêmica, as disciplinas de Prática de Ensino em Língua Portuguesa I e II.

Dessas professoras-ministrantes, apenas duas escreveram uma quantidade maior de diários sobre as aulas ministradas durante o curso de formação. De modo que selecionamos para compor o nosso *corpus* apenas diários escritos por essas duas professoras-ministrantes que designaremos de agora por diante, respectivamente, como PM1 e PM2. Assim, a seleção dos diários se deu em função da maior participação e representatividade dessas professoras na produção do referido gênero que foi solicitado para escrever durante o curso de formação.

Diante de um *corpus* composto por textos que foram escritos pelas professoras durante o segundo ano de formação, tivemos que fazer um recorte dos dados, a fim de delimitar a nossa análise. Sabemos que qualquer recorte de dados está, de certa forma, condicionado a vários fatores, como a própria visão ideológica do pesquisador. Contudo, procuraremos não fazê-lo de forma linear e cronológica, tendo em vista que o discurso não se configura dessa forma. Assim, esse recorte foi dado em função do objetivo geral de nossa pesquisa que é analisar o processo de formação docente de professoras de língua portuguesa, a partir da escrita de diários reflexivos, considerando as seguintes categorias: o objeto de ensino, as imagens de si e do outro, a escritura do gênero no processo de formação acadêmico.

A escolha dos textos produzidos no segundo ano de formação se deu, principalmente, porque acreditávamos que as professoras-alunas já estariam mais familiarizadas com a forma de aula em relação à orientação para a produção dos gêneros escritos, bem como nosso

interesse também era ter acesso aos diários reflexivos, que só foram escritos no segundo ano de formação.

No que se refere às condições de produção, mais precisamente, a preparação prévia para a produção dos gêneros quais sejam, o diário reflexivo, a dissertação e o artigo de opinião, faremos uma descrição geral das aulas que foram consideradas preparatórias para a produção desses gêneros. Dentre esses gêneros, escolhemos o diário reflexivo e o artigo de opinião. A escolha deles se deu em função dos objetivos da nossa pesquisa que é analisar a relação do sujeito com o saber/poder, consigo, com o outro, bem como o efeito-autor, no domínio do gênero artigo, tendo em vista as imagens de si e do outro construídas no processo de formação docente. Obviamente, não é nosso interesse classificar ou meramente julgar se os textos produzidos pelas professoras em formação se enquadram ou não na estrutura composicional dos mesmos. Mas é nosso foco específico analisar como se dá o funcionamento dos discursos no domínio desses gêneros escritos.

Para analisar as posições-sujeito sobre o objeto de ensino-aprendizagem, o gênero e sua escritura, bem como as imagens de si, do outro e o movimento identitário dos sujeitos, selecionamos sete (07) dos dez (10) diários escritos por PM1 e também sete (07) diários do total de oito (08) escritos por PM2. (Vide anexo 01). Já dos vinte e seis (26) diários produzidos pelas professoras-alunas, foram escolhidos dezessete (17) diários (Vide anexo 02). Após as várias leituras e releituras desses diários, foram selecionados os recortes discursivos que integram a primeira parte do *corpus* da nossa pesquisa que consiste em analisar o processo de formação docente, focalizando a relação do sujeito com o objeto de ensino, consigo e com o outro.

Já para verificar o efeito-autor a partir da escritura do artigo de opinião, escolhemos quatro textos, três deles, na sua primeira e segunda versão, produzidos por cada uma das três professoras-alunas (doravante PA1, PA2, PA3) que participaram mais ativamente de quase todas as atividades de produção durante o curso de formação. Essa escolha em trabalhar com esses textos foi feita, pelo fato de essas três professoras-alunas terem também escrito os diários reflexivos.

Passaremos no item seguinte a descrever como se deram as aulas, pois, mais precisamente, interessa-nos focalizar as condições prévias que foram dadas antes da produção dos gêneros dissertação e artigo de opinião.

### **2.2.1. Descrição das aulas: explicitando as orientações prévias para a produção textual**

No ano de 2006/2007, foram planejadas pelas professoras ministrantes duas sequências didáticas: uma fundamentada na dissertação escolar e outra sequência baseada no gênero artigo de opinião. Além desses gêneros, foi feito um rápido estudo do diário reflexivo. Foi ministrada apenas uma aula expositiva sobre diários, apresentando oralmente os tipos (diário íntimo, de leitura, de viagem, de pesquisa, etc) e suas características. Logo após, foi lido e discutido o texto “A elaboração e manutenção de um diário de pesquisa”, da autora Machado (2005) e distribuído para serem lidos, em grupo, alguns diários de leitura de filmes e livros, escritos por alunos de uma turma de graduação do Curso de Letras. Por fim, foi esclarecido que todas as professoras, tanto as formadoras quanto as formandas, deveriam escrever diários reflexivos, neles relatando as aulas do curso e relacionando com a experiência de ensino de cada uma delas. Talvez pelo fato das professoras-ministrantes terem apenas feito uma exposição oral sobre os tipos de diários e ter utilizado um texto teórico sobre diário de pesquisa e não sobre diário reflexivo, bem como não ter trabalhado detidamente o tipo de diário solicitado, as professoras-alunas acabaram entendendo, num primeiro momento, que deveriam escrever diários de pesquisa e não diários reflexivos. Os diários eram produzidos em casa pelas professoras, lidos e comentados geralmente no início das aulas ministradas durante o curso de formação.

A escrita desses diários funcionou também como um instrumento para que as professoras envolvidas no processo de formação refletissem sobre as próprias aulas ministradas e acabassem revelando o que concordavam ou não em relação à escolha do objeto de ensino, dos textos e do modo de condução das aulas, uma vez que nem sempre todas as professoras-ministrantes tinham oportunidade de se reunir, para que discutissem previamente detalhes de como deveriam ser encaminhadas as aulas do curso.

Embora não analisemos no nosso corpus o gênero dissertação, faremos uma descrição de como foi encaminhada a sequência didática que focalizou esse gênero, tendo em vista que essa sequência foi considerada por algumas professoras-ministrantes como uma preparação para se estudar o gênero artigo de opinião, bem como pelo fato de se fazer referência e apresentar comparações desse gênero com o artigo de opinião nos vários diários reflexivos escritos pelas professoras.

O estudo da dissertação teve sete encontros (do período de 14/08 a 02/10/06). As professoras responsáveis por essa sequência, entre elas PM1 e PM3, seguiram as seguintes etapas: primeiramente, levaram para a sala de aula alguns livros didáticos de língua portuguesa que apresentavam o estudo da dissertação. Estes livros foram lidos e avaliados em grupo pelas professoras-alunas no que diz respeito à apresentação e orientação para a produção deste

gênero escolar. A leitura e análise desses livros foram feitas com base em um roteiro de leitura por escrito previamente entregues aos grupos.

Nas aulas seguintes, foi estudado e discutido o texto teórico “Dissertação: gênero ou tipo textual”? (2003), da autora Edna Guedes de Souza. Com base nesse texto, gerou-se uma grande discussão em torno da questão se a dissertação era um gênero ou tipo textual, causando muita confusão e, ao mesmo tempo, rejeição, por parte das professoras-alunas, a respeito da ideia de que a dissertação pudesse ser um gênero.

Na aula seguinte, a professora-ministrante (PM1) trouxe redações de dissertação de vestibulandos e analisou-as, verificando sua estrutura composicional e função sócio-comunicativa, baseando-se nas orientações de Souza (2003). Por fim, na aula seguinte, a referida professora, logo após discutir a coletânea de textos sobre o tema “Estrangeirismos no português do Brasil” e ler a proposta de produção apresentada no livro didático de Cereja & Magalhães (2000), solicitou a elaboração de uma dissertação, a partir do seguinte enunciado:

Com base nas discussões realizadas em sala de aula sobre o gênero textual dissertação, elabore a produção textual proposta pelo livro didático em anexo. (Vide anexo 03).

Após a produção, houve a leitura oral dos textos produzidos, iniciando a leitura pelo texto produzido pela professora-ministrante (PM1).

Por fim, no último dia da sequência sobre a dissertação, foi distribuída uma coletânea das dissertações produzidas pelas professoras na aula anterior e foram analisadas, a partir dos critérios de correção previamente estabelecidos pela professora formadora (PM1), uma das responsáveis por conduzir essa sequência.

No que se refere à sequência didática sobre o estudo do gênero artigo de opinião, houve um total de oito encontros (do período de 25/09 a 27/11/06). Essa sequência foi ministrada pela professora ministrante PM2 e por uma outra professora ministrante PM4. O objetivo dessa sequência era não só estudar os aspectos estruturais do gênero, mas principalmente os aspectos discursivos.

Ao iniciar essa sequência, foi realizada uma reflexão pela professora-ministrante (PM2) sobre o porquê de se estudar os tipos de textos narração, descrição, dissertação nas escolas, bem como os gêneros midiáticos, especificamente, o artigo de opinião, no programa escolar. Em seguida, a referida professora distribuiu três artigos de temáticas e estilos diferentes que circulavam em suportes também diferentes, intitulados “Os jornais e a verdade”, de José Luiz Fiorin, publicado na Revista Língua Portuguesa, em 09/10/06; “A auto-estima de nossos

filhos”, de Stephen Kanitz, publicado na Revista Veja e outro artigo “O milagre da educação de Lula”, de Gilberto Dimenstein, publicado na Folha de São Paulo em 26/06/06 (vide anexo 04), com o objetivo de as professoras-alunas descreverem a estrutura composicional, a temática e o estilo e chegarem à conclusão de que, em função do interlocutor e do suporte de publicação, o modo como a temática é tratada e como o estilo do gênero artigo de opinião é configurado vão sofrer variações. A partir do estudo do artigo de opinião, as professoras inferiram que a diferença entre esse gênero e a dissertação escolar reside basicamente no modo de funcionamento dos discursos, ou seja, a partir das condições de produção do discurso jornalístico e do discurso da instituição escolar.

Nas aulas seguintes, foram realizadas discussões sobre o gênero artigo, a partir do texto “Como elaborar um bom artigo”, de Stephen Kanitz e do texto teórico “Linguística, imprensa e academia: artigo jornalístico e acadêmico” de Pereira & Bastos (1995). Com base no primeiro texto, foram discutidas as etapas necessárias para escrever um texto (motivação, escrita, revisão, reescrita) e a função do autor diante da própria escrita. Fundamentada no segundo texto, a professora formadora discutiu a diferença entre um artigo jornalístico e um artigo acadêmico, enfatizando as características do primeiro, uma vez que era o foco da aula.

Após a aquiescência das professoras-alunas em continuarem lendo artigos de opinião que abordassem a temática “educação”, a professora formadora PM2 trouxe para a aula seguinte o artigo “A deseducação educativa”, de Eugênio Bucci, publicado na Revista Nova Escola de dezembro/2002 (Vide anexo 04). Com o objetivo de mostrar os elementos discursivos necessários a serem observados na leitura de um texto, especialmente no caso do gênero artigo de opinião, a professora-ministrante (PM2) aplicou uma atividade escrita em que procurava focalizar o porquê da temática enfocada, a possível reação do interlocutor (leitor), a relação do ponto de vista do autor com o suporte de publicação, a posição sócio-ideológica que ocupa o articulista, a materialidade linguística do texto em relação à posição valorativa do sujeito autor, etc. Em linhas gerais, o referido artigo de opinião tratava de um tipo de educação, denominada pelo autor Eugênio Bucci, deseducativa, que a televisão, especialmente a TV comercial, exerce no comportamento ético, moral do público infantil.

Assim, na aula seguinte, foi trazido pela professora-ministrante (PM2) mais um artigo de Eugênio Bucci, intitulado “No limite da sala de aula”, também publicado na Revista Nova Escola, em março de 2001 (Vide anexo 04). Neste artigo, o autor defendia que, em vez de satanizar a televisão, seria bem mais produtivo tentar compreendê-la e que ela não está acima da nossa vontade e, muito menos, se constitui a fonte de todos os modelos de comportamentos.

Foi feito ainda um estudo comparativo deste artigo com o anterior, esclarecendo que nem sempre é possível saber o ponto de vista ou a ordem discursiva do autor apenas pela leitura de um único texto. Isto porque, dependendo das condições de produção (quem, onde, quando) e o suporte, vão ser enfatizados determinados discursos ou não, dependendo da aprovação ou não do meio midiático onde o texto será publicado. Assim, foi discutido, com base em Rodrigues (2005), que a autoria não é construída apenas pelo indivíduo que escreveu o texto, uma vez que existe um controle das instituições, no caso, a mídia, sobre o que e como deve ser escrito o texto que será publicado<sup>19</sup>.

Ainda a partir deste artigo foi realizada uma atividade escrita sobre a estrutura composicional do artigo e a funcionalidade de alguns elementos lingüísticos (nomes, adjetivos, expressões adjetivas, advérbios, conjunções, paradoxo, metáfora, ironia, etc) que evidenciavam a posição valorativa do sujeito-autor diante do ponto de vista defendido. Foi enfatizado pelas professoras, responsáveis por este estudo do gênero, que o modo como esses recursos lingüísticos eram utilizados no texto caracterizavam o estilo do artigo que deveria estar também adequado ao suporte e ao meio de circulação.

Por fim, na aula seguinte, a professora-ministrante (PM2) solicitou a produção de um artigo de opinião, com base no seguinte enunciado:

Com base nas leituras e discussões dos textos em sala de aula, bem como na pesquisa feita por você sobre um dos subtemas relacionados à educação, escolha um destes subtemas e, em seguida, elabore um artigo a ser publicado na nossa revista Práticas. Após escrever o seu texto, não esqueça de revisá-lo, observando os aspectos temáticos, composicionais e estilísticos próprios do gênero artigo de opinião (Vide anexo 04).

Após a produção do artigo de opinião, a professora formadora (PM3), colaboradora desta sequência, escolheu um texto produzido por uma das bolsistas do projeto e a partir desta produção foi estabelecendo oralmente alguns critérios de avaliação para o artigo de opinião, tendo como base a sua temática, estrutura composicional e estilo característicos desse gênero.

---

<sup>19</sup> Não se pode afirmar que todas as PAs compreenderam esta noção de autoria naquele momento da aula, mas depois que o curso de formação acabou, recebemos um e-mail de PA2 que, algumas vezes, enviou outros artigos para que léssemos e comentássemos antes de ser publicado no Jornal da Paraíba, em que declarava, em outras palavras, mais ou menos o seguinte: “Agora entendi bem o que você falava sobre autoria nas aulas do curso de formação, meu texto “Heróis! Será?” não foi aceito para ser publicado pelo jornal da Paraíba, porque nele me posicionava contra a maneira de como o apresentador Pedro Bial se referia aos “Brothers” do famoso BBB da Rede Globo, chamando-os de “Meus Heróis”. Fiquei indignada, então, enviei o mesmo artigo para o outro jornal, Diário da Borborema, que não defende a Rede Globo de Televisão e meu texto foi aceito e publicado”. (Vide em anexo 05 esse artigo, publicado no Diário da Borborema em 04 de abril de 2007).

No final da aula, entregou uma lista de critérios de avaliação elaborada por ela, com o intuito de analisar o texto escolhido anteriormente.

Após terem sido analisadas todas as produções dos artigos, a professora PM2, na aula seguinte, propôs uma atividade de correção em dupla do gênero que consistia em trocar os textos entre as colegas para que fizessem observações por escrito, com base nos critérios de avaliação do gênero artigo já previamente estudados. Os textos foram trocados e a partir dos referidos critérios de correção/avaliação, as professoras-alunas fizeram a leitura e a devida correção/avaliação. Nessa aula, observamos que, apesar das dificuldades iniciais das professoras-alunas, elas conseguiram realizar a atividade, trocando ideias e tirando dúvidas com as professoras formadoras que estavam em sala de aula.

Por fim, na última aula, a professora PM2 fez comentários sobre a correção/avaliação feita pelas professoras-alunas e, em seguida, aplicou uma proposta de atividade escrita (vide anexo 04) de análise e reescritura coletiva de um texto produzido por uma das professoras-alunas. Nessa atividade, foi enfocada pela referida professora, além dos elementos estruturais, estilísticos e temáticos, a questão da função autor. Em seguida, foi solicitada uma nova proposta de reescritura individual dos textos produzidos. Os artigos de opinião foram entregues com as observações de cada colega e as professoras formadoras deveriam reler os próprios textos e alterá-los, caso julgasse necessário, a partir das observações feitas pelas colegas e pelos comentários orais feitos por PM2.

Vale salientar que durante todas as aulas do curso de formação, os diários de aulas eram lidos e comentados por todas as professoras que se sentissem à vontade para fazê-lo.

### **2.3. Dispositivo teórico e dispositivo analítico: a posição do analista de discurso**

Qualquer pesquisa que trabalha com dados empíricos procura adotar uma linha metodológica, ou seja, um modo de encaminhar o objeto de investigação. E essa linha metodológica vai estar diretamente relacionada com a visão ideológica, com o modo como o sujeito pesquisador concebe e observa os fatos que o circundam.

Considerando os dois paradigmas de pesquisa mais conhecidos no campo das ciências sociais, o positivista e o interpretativista, diríamos que a nossa pesquisa se aproxima mais do segundo paradigma, tendo em vista que da posição de analista de discurso que ocupamos não

partimos do pressuposto que exista neutralidade na escolha do objeto, nem muito menos na posição do sujeito pesquisador. Diferentemente de uma visão positivista, não nos interessa analisar os dados a partir de quantificações, orientando-nos por um modelo de análise pré-estabelecido. Sabemos que podemos encontrar resultados diferentes, dependendo do recorte que se dê ao *corpus*, bem como da posição sócioideológica que direcionamos para esse mesmo *corpus*.

Filiando-nos à Análise de Discurso francesa, consideramos que a linguagem não é transparente, mas opaca, sujeita a equívocos e, nesse sentido, a posição que procuraremos assumir na análise dos dados será a que parte do confronto entre o linguístico e o histórico, ou seja, entre descrição e interpretação, estrutura e acontecimento, conforme já explicitamos no primeiro capítulo.

Segundo propõe Orlandi (2001, p. 52), há um *dispositivo teórico* próprio da teoria do discurso e um *dispositivo analítico* que o pesquisador vai construir em seu campo de pesquisa, a partir da filiação disciplinar a que ele pertence. Tendo em vista esses fatores, ainda deve se considerar, conforme aponta esta autora,

[...] a questão formulada, o material coletado, a maneira como foi construído o objeto discursivo a partir do corpus constituído, a delimitação e montagem do material de análise, as noções que vão ser mobilizadas, orientadas pela pergunta que faz o analista na compreensão do seu objeto de estudos, em vista de sua finalidade.

Diante dessas considerações, ao assumir o lugar de analista de discurso, procuraremos separar e, ao mesmo tempo articular, o que constitui Dispositivo Teórico e o que constitui Dispositivo Analítico da nossa interpretação, uma vez que a AD, ao trabalhar a relação língua/discurso, considera o fato da interpretação nos seus limites, articulando a materialidade da língua e o seu processo. Nesse sentido, ao analisar os nossos dados, não temos a pretensão de tornar o que é opacidade em transparência, descartando as diferentes possibilidades da língua se manifestar e significar.

Embora saibamos que a própria Análise de Discurso reconhece enquanto dispositivo teórico o seu lugar de não neutralidade, ao se deparar com o texto, o trabalho do analista do discurso não é meramente interpretá-lo, procurando desvendar o sentido único, verdadeiro, mas, conforme afirma Orlandi (op. cit., p. 27):

[...] o trabalho do analista de discurso não é descrever, nem interpretar, mas compreender - isto é, explicar - os processos de significação que trabalham o

texto; compreender como o texto produz sentidos através de seus mecanismos de funcionamento é interpretar o resultado de sua análise.

Para Orlandi (op. cit.), todos nós somos, na verdade, intérpretes, mas nem todos somos analistas de discurso, uma vez que o problema não é interpretar, mas estabelecer, através de uma escrita própria à AD, uma forma de mediação teórica em que os efeitos de sentido não apenas reflitam o que o analista diz, mas que este dizer consiga levar o sujeito-leitor à opacidade do texto. Ou seja, segundo Orlandi op. cit., p. 26), “o gesto do analista é determinado pelo dispositivo teórico, enquanto o gesto do sujeito é determinado por um dispositivo ideológico”. Acrescenta ainda essa autora que o sujeito está sob o efeito do apagamento da alteridade, alimentando, assim, a ilusão de evidência de um sentido já-lá, enquanto a posição do analista objetiva não se deter nessa ilusão, mas buscar trabalhá-la, levando em consideração a alteridade e tornando visível como se opera a ideologia. É esperado, portanto, que o dispositivo teórico permita ao analista deslocar-se e trabalhar as fronteiras das diferentes formações discursivas. Isso não quer dizer que a posição do analista é neutra em relação aos sentidos que são construídos, pois ele também está afetado pelo inconsciente e pela ideologia e seu próprio dispositivo teórico marca uma determinada posição que se diferencia das outras. No entanto, este dispositivo, conforme defende Orlandi, torna possível ao analista trabalhar com a opacidade da linguagem, sua não evidência e procurar relativizar as relações que se estabelecem entre o sujeito e a interpretação.

Considerando como meta principal trabalhar a AD a partir da não dicotomização entre língua e discurso, podemos trilhar o caminho da tensão e pensar a forma material, no caso, os textos escritos pelas professoras em formação (os diários reflexivos e o artigo de opinião), na relação entre estrutura/acontecimento, no “batimento metódico entre descrição e interpretação.” Esse constitui o desafio da nossa presente pesquisa, não apenas observar em si os textos produzidos pelos sujeitos professoras, mas analisar o funcionamento desses textos no campo da materialidade linguística e do aspecto discursivo, focalizando, assim, o processo de produção da linguagem e não meramente seu produto. Nosso paradigma, portanto, situa-se no processo de produção do sujeito do discurso e dos sentidos.

#### **2.4. Procedimentos de coleta e análise dos dados**

Como integrante do projeto do PROLICEN, anteriormente citado, exercendo o papel de professora-ministrante e pesquisadora, foi-nos mais fácil ter acesso à coleta dos dados, embora,

em geral, seja muito difícil conseguirmos textos escritos, principalmente quando se trata de textos escritos por professores. Percebe-se que há uma resistência grande para escreverem, pois talvez se sintam avaliados, julgados.

Quando o curso de formação teve início no ano de 2005, não esclarecemos *a priori* que iríamos possivelmente utilizar os textos escritos das professoras-alunas, mesmo porque não tínhamos ainda com clareza definido o nosso objeto de pesquisa. Inicialmente, pensávamos em apenas analisar a autoria nos textos escritos das professoras-alunas, mas com o decorrer das aulas, optamos em incluir também os textos das professoras-ministrantes e analisar o processo de formação. A escolha em trabalhar também com os diários reflexivos das professoras-ministrantes se deu, pelo fato de termos pensado em analisar a escritura e o efeito-autor não só através das leituras e discussões prévias dos textos que normalmente constituem preparação para a produção textual, mas também conhecer um pouco mais sobre o sujeito que escreve, observar as relações de saber/poder estabelecidas entre os sujeitos envolvidos nesse processo de formação analisando as projeções imaginárias entre professoras-ministrantes e professoras-alunas. De modo que os diários escritos foram importantes para compreender melhor não só o funcionamento do discurso de formação docente no âmbito acadêmico, mas também conhecer a história de vida e trajetória de formação escolar desses sujeitos.

Assim, quando, de fato, resolvemos coletar os nossos dados, primeiramente, explicamos o objetivo da nossa pesquisa de doutorado às professoras envolvidas no processo de formação e solicitamos a permissão dessas professoras para utilizar o material escrito por elas durante o curso de formação.

As professoras-alunas não apresentaram qualquer objeção em utilizarmos os seus textos na nossa pesquisa. Pelo contrário, uma das professoras-alunas ficou enviando-nos, por e-mail, outros textos produzidos por ela, fora do contexto de formação e que foram publicados em um jornal local, conforme descrevemos na nota 18 da página 80.

Já em relação às professoras-ministrantes, sentimos um pouco de dificuldades no que se refere ao acesso aos textos produzidos, pois apenas duas das professoras escreveram uma quantidade significativa de diários reflexivos, o que nos surpreendeu, haja vista serem professoras universitárias o que, se pressupõe, já possuem conhecimento sobre a dificuldade de se conseguir dados, principalmente, escritos, para ser objeto de pesquisa.

Tendo em vista as etapas descritas anteriormente em relação às aulas ministradas e como se deram as condições de produção para a escrita, passamos a solicitar as produções escritas das professoras e guardá-las em uma espécie de arquivo. Para coletar as produções escritas de todas as professoras não foi muito fácil, principalmente quando elas levavam a

atividade para terminar de realizar em casa e acabavam esquecendo ou não escrevendo mais, pois a maioria alegava falta de tempo. De modo que optamos realizar a maioria das produções escritas na própria sala de aula, embora nem sempre todas as professoras conseguissem produzir o texto no tempo reservado para tal.

Nem todos os textos produzidos pelas professoras-alunas e professoras-ministrantes constituídos por artigos de opinião e diários reflexivos foram entregues digitados. Assim, para arquivar os textos, procuramos digitar todos eles na íntegra, conforme foram escritos no original, a fim de preservar a máxima fidelidade dos discursos dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa. Após digitados os textos, fizemos um recorte nesses dados significativo, no sentido de evidenciar o que estávamos pretendendo investigar: a relação do sujeito com o saber/poder, consigo, com o outro e com a escritura do gênero no processo de formação docente.

Assim, a partir dos diários reflexivos escritos pelas professoras-ministrantes e professoras-alunas, procuraremos no capítulo seguinte analisar, primeiramente, a relação do sujeito com o saber/poder, focalizando as posições-sujeito sobre o objeto de ensino (o gênero e sua escritura).

## **CAPÍTULO 3**

### **3. A RELAÇÃO SABER/PODER: CONTRADIÇÕES NAS TOMADAS DE POSIÇÕES DOS SUJEITOS EM FORMAÇÃO**

#### **3.1. O processo de formação docente: posições-sujeito sobre o objeto de ensino**

Considerando a complexidade que envolve o processo de formação docente, tendo em vista a heterogeneidade e as diferenças sócio-históricas, bem como as diversas posições que os sujeitos envolvidos nesse processo podem vir a ocupar no discurso, não temos a pretensão salvacionista de apresentar uma fórmula que venha a provocar transformações no que se refere à prática pedagógica do professor de língua portuguesa, mais especificamente sobre a escritura de textos em sala de aula. A nossa preocupação aqui não é classificar, desqualificando ou

enaltecendo o desempenho pedagógico dos professores, nem muito menos defender uma posição maniqueísta do “mau” ou do “bom” professor ou ainda de uma “má” ou “boa” aplicação de uma teoria ou metodologia do ensino de língua portuguesa. Diferente, portanto, de outros trabalhos que se dedicam ao estudo da formação de professores de língua portuguesa, centrados unicamente no conteúdo ou em métodos de como se deve ensinar, procuramos focar, neste capítulo, não a formação em si, mas o modo como se dá o seu processo no contexto acadêmico, verificando, a partir da escrita de diários reflexivos, as posições-sujeito que as professoras ministrantes (PMs) e professoras-alunas (PAs) assumem em relação ao objeto de ensino/aprendizagem, o gênero e sua escritura.

Assumindo pelo menos uma dupla posição nesse processo de formação - ao mesmo tempo de professora ministrante e de pesquisadora - o grau de comprometimento da nossa análise torna-se ainda mais complexo, mas, ao mesmo tempo, instigante e desafiador, na medida em que se espera que pelo menos ocupemos não só a posição de leitor crítico, refletindo sobre o discurso do outro e percebamos os seus efeitos de sentido, mas também em relação ao nosso próprio discurso como sujeito da pesquisa.

Os discursos não acontecem livres de coerções e, na instituição escolar, parece não ser diferente. Nem tudo que quer dizer e fazer é permitido ao sujeito, principalmente em relação à interpretação da leitura e à produção de texto escrito. Não há como desconsiderar a intrínseca relação que envolve os sujeitos (professor/aluno) e a questão do saber e do poder. Desse modo, não há neutralidade nessas relações e muito menos na escolha do objeto de ensino.

Sobre a caracterização do Discurso Pedagógico (DP), Orlandi (1996) concebe-o como autoritário. Para essa autora, o DP é um discurso circular, um dizer institucionalizado. Ele se caracterizaria como predominantemente autoritário, uma vez que o objeto do discurso é oculto pelo dizer do enunciador (professor), o que acabaria interferindo de forma negativa na reversibilidade entre professor/aluno, aspecto fundamental para estabelecer o processo de interlocução em sala de aula. Essa visão sobre DP apresentada por Orlandi é interpretada por Sousa (2002) como reducionista, polarizada, uma vez que parece considerar apenas uma faceta desse discurso: a unidade, a paráfrase, a circularidade do dizer, embora acreditemos que não tenha sido a intenção de Orlandi desconsiderar a dispersão, já que defende o funcionamento dos discursos, a partir do movimento tenso entre paráfrase e polissemia.

Embora não neguemos o caráter institucional do DP, não desconsideramos os deslocamentos, as subversões que os sujeitos tanto professores quanto alunos podem assumir na rede de discursos que circulam no âmbito escolar. Nesse sentido, é que Sousa (op. cit.) estabelece a diferença entre discurso pedagógico e discurso de sala de aula. Para essa autora, o

discurso pedagógico, sendo instituído historicamente, segue uma linearidade em que estão demarcados previamente dois lugares bastantes diferenciados: o lugar de professor e o lugar de aluno. No entanto, o discurso de sala de aula, pela sua natureza de acontecimento discursivo, pode variar, romper com o discurso pedagógico institucionalizado. Para essa autora, é na sala de aula que se reconhece a heterogeneidade, as diferenças. Mesmo ocupando lugares previamente determinados, professores e alunos se deslocam de suas posições, portanto, não apenas reproduzem discursos institucionalizados, mas constroem e dialogam com outros discursos.

Obviamente, que não há como desconsiderar as diferenças de posições entre professor/aluno, pois que foram historicamente instituídas e, por isso, não há como negá-las ou se pretender, de repente, alterar esse quadro, a partir de uma simples mudança de metodologia de ensino, embora acreditemos que possa haver um movimento nessas posições, tendo em vista a resistência do sujeito.

Assim, embora consideremos a existência de uma determinação do que pode e deve ser dito a partir de um determinado lugar social, não estamos defendendo uma visão extremista de identificação plena do sujeito do discurso com a forma-sujeito da formação discursiva que enfatiza apenas o retorno ao mesmo. Por posições dos sujeitos, estamos entendendo o resultado da relação que se estabelece entre o sujeito do discurso e a forma-sujeito de uma determinada formação discursiva. Não consideramos a posição-sujeito uma realidade física, mas situa-se no quadro do imaginário, representando no processo discursivo os lugares ocupados pelos sujeitos a partir da estrutura de uma formação social.

No que se refere ao objeto de ensino no processo de formação docente a professores de língua portuguesa, como se caracterizariam as posições-sujeito, tendo em vista o sistema de controle em relação ao saber no espaço institucional de formação acadêmico?

Para analisarmos essa questão, procuraremos caracterizar inicialmente o processo de formação docente, a partir da representação dos discursos das duas professoras ministrantes PM1 e PM2. Num primeiro plano, identificaremos o conjunto de regularidades discursivas que inscrevem esses sujeitos em redes de sentidos em relação ao objeto de ensino, que conduzem a uma determinada ordem discursiva e filiação teórica. Ao considerar essas regularidades nos discursos, não estamos, de forma alguma, desprezando a tensão, o movimento das posições-sujeito, mesmo porque, conforme afirma Pêcheux (1990, p. 314), é impossível caracterizar uma formação discursiva como um espaço fechado, pois sua constituição é invadida por elementos que vêm de outro lugar, sob a forma de pré-construídos e de discursos transversos. Assim, não

é nosso interesse categorizar os discursos das professoras, tendo em vista que cada discurso possui seu funcionamento discursivo que lhe é característico.

Considerando que o sistema de controle da instituição escolar é regido por relações de saber/poder, vejamos, em linhas gerais, antes de analisar as posições-sujeito no espaço de formação acadêmico como Michel Foucault (1987) vai tratar dessa questão quando aborda o poder disciplinar.

Analisando o conceito de poder na obra de Foucault, Pogrebinschi (2004) reconhece que existe não apenas um, mas alguns conceitos de poder em Foucault que variam dependendo do ângulo de análise, do contexto do seu enunciado e da época de sua formulação. O objetivo dessa autora é identificar um núcleo do conceito de poder foucaultiano que não se confunde com as categorias do poder disciplinar e do biopoder. Essa autora parte da hipótese de que há um núcleo comum entre essas duas categorias e um outro conceito de poder mais abstrato. Esse núcleo teórico em comum diz respeito ao fato de afastar o poder da “ideia de repressão e de lei”. Na verdade, trata-se de conceber o poder como algo emancipatório, libertador, ou seja, como “produtividade”, “positividade”. De modo que, em ambos os tipos de poder, o disciplinar e o biopoder, há a presença do poder-saber enquanto produtor do conhecimento.

Foucault processa um rompimento de uma ideia de poder soberano, centralizador, para considerar o poder disciplinar. E é ao longo dos séculos XVII e XVIII que há essa mudança gradativa, multiplicando-se em toda sociedade instituições disciplinares como as fábricas, as escolas, as prisões e essas passam a ser objeto de sua investigação, principalmente na obra *Vigiar e Punir* (1987).

O poder disciplinar não se caracteriza pela sua centralização em um indivíduo soberano, mas nos corpos dos sujeitos individualizados através de técnicas ou estratégias disciplinares. Segundo Foucault (1987, p. 143), “o poder disciplinar é com efeito um poder que, em vez de se apropriar e retirar, tem como função maior “adestrar”; ou, sem dúvida, adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor”. Esse adestramento faz aumentar a produção dos indivíduos, através das suas habilidades, aptidões que geram lucros, rendimentos. Com isso, a disciplina utiliza-se de suas tecnologias de poder, com o objetivo de tornar cada vez mais fortes as forças sociais e, conseqüentemente, o desenvolvimento dos diversos setores de produção, não só o econômico, mas a produção de saber e aptidões nas escolas, a produtividade dos operários nas fábricas, de força no exército, de saúde nos hospitais. Nesse sentido, Foucault (1987) defende que a disciplina é uma tática de poder que atende a três critérios: o de tornar o exercício do poder o menos custoso, não só no que se refere à economia, mas à política; intensificar ao

extremo os efeitos desse poder social, sem correr risco de fracassos, ampliar a docilidade e a utilidade de todos os indivíduos submetidos ao sistema.

No que se refere aos dispositivos disciplinares, Foucault (1987) apresenta três como principais: o *olhar hierárquico*, a *sanção normalizadora* e o *exame*.

O primeiro instrumento do poder, o olhar hierárquico, caracteriza-se por apresentar a ideia mais ampla de vigilância, ou seja, é um olho perfeito capaz de tudo ver permanentemente e que nada lhe escapa. A vigilância constitui-se numa das mais importantes engrenagens do poder disciplinar que provoca a automatização e torna o poder desindividualizado, como também individualiza os sujeitos submetidos a esse sistema de poder. Além disso, a vigilância pode se expandir para outras instituições não fechadas, produzindo uma homogeneidade no poder, generalização no que se refere à disciplina e sua distribuição infinitesimal. Uma dessas mecânicas de poder é o Panóptico de Bentham, aparelho arquitetural capaz de fazer com que “a vigilância seja permanente em seus efeitos, mesmo se é descontínua em sua ação; que a perfeição do poder tenda a tornar inútil a atualidade de seu exercício; que esse aparelho arquitetural seja uma máquina de criar e sustentar uma relação de poder independente daquele que o exerce” (FOUCAULT, op. cit., p. 166).

A sanção normalizadora, o segundo dispositivo disciplinar apontado por Foucault, funciona como uma espécie de mecanismo penal. A disciplina já pressupõe uma forma de punir que tem como função diminuir os desvios, é um meio corretivo. A partir da sanção, os indivíduos são classificados, tendo em vista suas diferenças de virtudes, nível de conhecimentos e valores, ou seja, são avaliados, com base no poder disciplinar que os tornam individualizados. Esse dispositivo da sanção normalizadora é bastante utilizado nas escolas, quando os alunos são punidos por não terem um comportamento exemplar ou não cumprirem com as tarefas escolares previamente determinadas.

Por fim, o *exame* é apontado por Foucault como um outro dispositivo de poder disciplinar que está articulado com a vigilância e a sanção normalizadora. Ou seja, o exame submete o indivíduo como objeto para a análise, avaliação, para depois ser comparado com os demais. É uma estratégia de controle que ao mesmo tempo normatiza e vigia, com o objetivo de levar o indivíduo à qualificação, classificação e punição. O exame acaba provocando relações de poder que levam a obtenção do saber. Esse dispositivo também é bastante comum nas escolas e pode ser percebido através do sistema de avaliação de provas escritas e orais. O aluno, por exemplo, é classificado como melhor ou pior pela nota que obtém, a partir de exames.

Com base na visão de poder, apresentada aqui por Foucault como não dualística, ou seja, que não se baseia em oposições bipolares entre dominadores e dominados, muda-se o nosso

olhar em relação ao discurso pedagógico (DP). Não partimos da idéia de que apenas há um poder centralizador, dominador na figura do professor, mas um movimento constante nas relações saber/poder entre professor/professor, professor/aluno.

Considerando a importância das posições que os sujeitos ocupam no espaço de formação acadêmico no que se refere ao objeto de ensino/aprendizagem (o gênero e sua escritura), passaremos a analisar, a seguir, os discursos das professoras-ministrantes, a partir da escrita de diários reflexivos.

### 3.2. O discurso das professoras-ministrantes sobre o objeto de ensino

Analisemos primeiramente o discurso da professora ministrante PM1. Verifiquemos nos recortes de diários abaixo, escritos por esta professora, que regularidades discursivas<sup>20</sup> são mais recorrentes no seu dizer.

Os dois primeiros recortes foram extraídos do diário escrito por PM1 após uma semana sem aula no curso de formação. Já os dois últimos recortes, também escritos por PM1, foram produzidos depois de várias aulas de discussões, entre professoras-ministrantes e professoras-alunas, acerca da questão de a dissertação ser ou não considerada um tipo ou gênero de texto.

#### Recorte 03:

Ainda na nossa última sessão, fiquei novamente com a impressão de que as coisas caminham *mt devagar*. *Gastamos duas horas* só para responder a questão I do roteiro ...

(Recorte do diário de PM1, em 18/09/06)

O fato é que estou *mt preocupada*. *Preocupada com o tempo*; há um fator positivo q é o de não ter pressa, podemos fazer a atividade no ritmo do grupo, mas, por outro lado, me parece que *esse ritmo pode induzir a certo amolentamento e gerar a desmotivação*. O fato é que não conseguimos avançar como gostaríamos, ou pelo menos como *eu gostaria*.

(Recorte do diário de PM1, em 18/09/06)

*Gastamos muito tempo* com a discussão precipitada por PM2 sobre a existência, sobrevivência e circulação do gênero em foco.

(Recorte do diário de PM1, em 25/09/06)

Durante a exposição, somente PA2 fez uma observação dizendo que o nó (AO E DE) começava a se desatar. Mal sinal! *Quatro semanas* falando sobre a mesma coisa e *só agora* o nó começa a se desatar, então, atrapalhamos mais do que contribuimos.

<sup>20</sup> O conceito de regularidades ou “regras de formação” concebidas como mecanismos de controle é trabalhado por Michel Foucault em “A Arqueologia do Saber” (1997). Entendemos que o discurso pode apresentar *regularidades discursivas* que o situa numa ordem discursiva, mas não estamos desconsiderando a dispersão, o movimento dos sentidos, como já foi discutido no primeiro capítulo.

(Recorte do diário de PM1, em 02/10/06)

Verificamos nos trechos escritos por PM1 acima que há uma identificação do sujeito com uma posição discursiva relacionada ao tempo do saber. Essa identificação se dá a partir da recorrência reiterada ao fator tempo, visto que há menção ao mesmo em várias passagens dos diários produzidos por este sujeito. Podemos constatar essa recorrência através das seguintes expressões: “*as coisas caminham mt devagar*”, “*gastamos duas horas*”, “*preocupada com o tempo*”, “*quatro semanas*”, “*só agora...*”, etc. Esta ideia é enfatizada de forma intensificadora através do uso do advérbio “*muito*” que materializa no discurso o quanto o fator tempo é importante para o sujeito, tendo em vista se atingir o que foi programado para ser ministrado durante o curso de formação.

Vejamus que, no primeiro trecho, há uma relação do tempo com a questão produtividade, pois o sujeito assinala que “*as coisas caminham muito devagar*”, procurando advertir que se gastou um tempo de “*quase duas horas*” só para responder a questão I do roteiro. No terceiro trecho, a posição do sujeito se volta para o tempo que se levou para a *discussão* da existência, sobrevivência e circulação do gênero. No quarto trecho, novamente, o sujeito evidencia uma identificação com o fator tempo do saber a partir da constatação de que a professora-aluna passou “*quatro semanas*” para entender a diferença entre artigo de opinião e dissertação escolar. No segundo trecho, percebemos um conflito na posição do sujeito. Ao mesmo tempo em que há uma identificação em assumir o lugar de professora que procura controlar o tempo que se leva para a aprendizagem do objeto de ensino, há uma outra voz que entrecruza esse discurso de um sujeito que considera que há um fator positivo em não ter pressa e realizar a tarefa no ritmo do grupo. Esse conflito evidencia a existência de duas formas de conceber o processo de ensino/aprendizagem: ora centrado no ensino, ora no aluno.

Sobre essa questão, Uyeno (1995) afirma que, desde a década de noventa do século passado, as atenções de um curso de formação continuada deveriam estar pautadas na centralização idealmente do aluno, no processo de aprendizagem e não mais pela centralização no processo de ensino. Esse discurso centrado no aluno é, de certa forma, materializado no dizer do sujeito professora, quando reconhece, no segundo trecho, que, apesar de estar muito preocupada com o tempo, também admite que há um fator positivo que é o de não ter pressa, de fazer a atividade no ritmo do grupo. No entanto, o sujeito acaba enfatizando a ideia de que não se avançou no ensino do conteúdo, conforme gostaria, “*o fato é que não conseguimos avançar como gostaríamos, ou pelo menos como eu gostaria*”, visto que um outro ritmo, que não fosse o da instituição

universitária acadêmica, representada através da sua posição professora universitária, levaria ao “*amolentamento, à desmotivação*”. Tal amolentamento ou desmotivação, numa perspectiva disciplinar, não é produtivo para o ensino-aprendizagem e podem ser considerados elementos negativos para a produção e organização do tempo do saber.

No que se refere ao aspecto do tempo disciplinar, Foucault (2000) afirma que o mesmo:

[...] se impõe pouco a pouco à prática pedagógica e caracteriza-se por organizar diversos estágios separados uns dos outros por provas graduadas, determinando programas, que se devem desenrolar-se cada um durante uma determinada fase, e que comportam exercícios de dificuldade crescente”. (FOUCAULT, 2000, p. 135).

Nesse sentido, os procedimentos disciplinares, para este autor, revelam um tempo linear que é direcionado para um ponto terminal e estável que se caracteriza como um tempo evolutivo. Portanto, percebemos no discurso de PM1 uma identificação com uma prática pedagógica que busca controlar o saber, a partir de um tempo linear, previamente determinado, e que deve ser seguido conforme foi estabelecido, por uma relação de poder que determina uma ação de aprendizagem que não deve ser individualizada, mas coletiva, massificada e controlada pelo sistema de ensino.

Vejamos, nos exemplos seguintes, a ideia de gradação e progressão do conhecimento, no discurso de PM1, que está diretamente associada à estratégia disciplinar de controle do saber, a partir do fator tempo analisado anteriormente.

#### **Recorte 04:**

Proponho uma *gradação* e mais do que isso o resgate de um gênero genuinamente escolar ao lado dos demais, que são fundamentais ainda que escolarizados.

(Diário de PM1, em 25/09/06)

Outro fator q me foi *particularmente marcante* naquele dia e que comentei posteriormente na nossa reunião de planejamento foi a pergunta de PA3 sobre a proposta de *progressão de gêneros* para serem ensinados na escola. Parece-me uma *pergunta q ã quer calar*. Dias antes tinha discutido o assunto com PM4. *Teoria sem descrição de aplicação, prática inócua*.

(Diário de PM1, em 20/11/06)

Nos recortes acima, percebemos uma identificação do sujeito com um discurso sobre gradação e progressão do saber. Essa constitui uma outra estratégia disciplinar, que está diretamente associada ao tempo: a gradação ou progressão do saber, no caso em análise, a progressão do estudo dos gêneros textuais. Essa gradação e progressão do saber seria uma forma de se exercer o poder sobre o saber, a partir de uma ação ordenadora e econômica do tempo para acumulá-lo de um modo útil e produtivo.

A ideia de gradação é mencionada por Foucault (2000) quando ele analisa o “exercício”

como uma técnica disciplinar exercida nas práticas militares, religiosas, universitárias. Essa técnica, que teria uma longa história, era imposta aos corpos através de tarefas ao mesmo tempo repetitivas e diferentes, mas sempre graduadas. O pensador francês associa tal técnica à idéia da criação do “programa”<sup>21</sup> escolar que se caracterizaria pelo acompanhamento gradativo da criança no processo de escolarização através de exercícios que apresentariam uma complexidade crescente de ano em ano e de mês em mês. No caso em análise, percebemos que há uma identificação do discurso de PM1 com esse discurso de técnica do exercício gradativo, na medida em que se dá um direcionamento argumentativo em defender uma gradação do saber. Essa ideia é materializada no texto quando o sujeito afirma: “*proponho uma gradação*” e quando concebe a pergunta sobre uma gradação dos gêneros proposta por uma das professoras alunas como sendo “*particularmente marcante*” e como uma “*pergunta q ã quer calar*”. Ou seja, há uma identificação também do sujeito PM1 em refletir e montar essa gradação dos gêneros para ser aplicado nas escolas, uma vez que parece acreditar que essa gradação seria uma aplicação da teoria dos gêneros e, caso esta gradação não fosse concretizada, a teoria não surtiria o seu efeito “*Teoria sem descrição de aplicação, prática inócua*”. Vejamos ainda no recorte a seguir como se caracteriza a posição de PM1 em relação ao saber. Nesses recortes, PM1 relata como foi conduzido o estudo do gênero dissertação que foi ministrado por ela e por outra professora (PM4).

#### **Recorte 05:**

O desafio agora é construir um *conjunto sistemático de atividades* que possam auxiliar o professor e aos alunos a *dominar* este gênero.

(Recorte do diário de PM1, em 18/09/06)

O objetivo do encontro que tivemos na semana passada era o de finalizar a realização do exercício tendo em vista *sistematizar* as características do gênero, a fim de que conduzíssemos a *produção de exemplares*.

(Recorte do diário de PM1, em 25/09/06)

Para *sistematizar* a discussão iniciada fiz um *esquema* no quadro, comparando a dissertação com o artigo de opinião

(Recorte do diário de PM1, em 25/09/06)

[...] pensei em um *roteiro de sistematização* do gênero seguido de exercício de escrita.

<sup>21</sup> Segundo Foucault (2000), a idéia de um “programa” escolar com a gradação do saber apareceu através de um grupo religioso, os Irmãos da Vida Comum, que foi inspirado por Ruysbroeck e na mística renana. Esse grupo de religioso se utilizava dessa técnica como uma maneira de ordenar o tempo aqui de baixo, a fim de conquistar a salvação espiritual. Para Foucault, na história do Ocidente, a idéia foi sofrendo algumas alterações e rerepresentando algumas características peculiares, como a de uma estratégia para “economizar o tempo da vida, para acumulá-lo de uma maneira útil, e para exercer o poder sobre os homens por meio do tempo assim arrumado”.

(Recorte do diário de PM1, em 25/09/06)

Mais uma vez, percebemos que o discurso do sujeito (PM1) reflete uma identificação com um discurso que se inscreve numa ordem discursiva de sistematização<sup>22</sup> do saber, para que se possa alcançar o máximo de organização e funcionalidade exemplar.

Esse discurso é materializado no texto através das várias passagens acima quando verificamos uma recorrência a enunciados como “conjunto sistemático de atividades”, “sistematizar características do gênero”, “sistematizar a discussão”, “roteiro e sistematização do gênero”, que produzem sentidos de conjunto de indicações orientadoras, guia, norma, regulamento que devem ser seguidos, a partir de um sistema que obedece a uma ordem estabelecida.

Vejamos, no primeiro recorte, que o discurso do sujeito se caracteriza por enfatizar a necessidade do domínio do conteúdo por parte do professor e do aluno, colocando como fundamental a institucionalização do saber que esses sujeitos devem possuir. Esse discurso do domínio do saber resgata a concepção de que o professor deve exercer poder na instituição escolar, na medida em que deve *dominar* o objeto do conhecimento, no caso, os gêneros textuais. Para isso, deve ser colocada em evidência a sistematização desse saber, com a finalidade de auxiliar ao professor e, por conseguinte, ao aluno para que se possa dominá-lo. Percebamos que o sujeito explicita que a sistematização é um *desafio*, talvez, já antevendo a grande dificuldade que constitui sistematizar algo tão variável quanto o é o saber, principalmente, os gêneros.

Tendo em vista facilitar a compreensão por parte das PAs no que se refere ao estudo dos gêneros, o sujeito recorre à sistematização a partir da listagem de características do gênero, de esquemas, comparações, exercícios escritos.

Ao analisar o dizer de PM1, verificamos que ele traz de volta um discurso institucional do saber do professor a partir da organização e sistematização do múltiplo, a fim de estabelecer uma ordem em relação a esse saber. Percebemos, portanto, com base nessas passagens, que

---

<sup>22</sup> Esse discurso de sistematização do saber foi focalizado por Foucault (2000, p. 126-127) quando, ao mencionar os espaços, ao mesmo tempo arquiteturais, funcionais e hierárquicos em instituições como a escola, destaca que a primeira das grandes operações da disciplina é a constituição de “quadros vivos” que “transformam as multidões confusas, inúteis ou perigosas em multiplicidades organizadas”. Acrescenta ainda esse autor que a constituição de “quadros” foi considerada um dos grandes problemas a ser enfrentado pela tecnologia científica, política e econômica do século XVIII. De modo que surgiu, a partir daí, a idéia de classificar racionalmente, observar, controlar, regularizar mercadorias, moedas, os homens, o espaço hospitalar, as doenças e, poderíamos também acrescentar, o saber. Assim, o quadro, no século XVIII, é para Foucault, uma técnica de poder e um processo de saber, cujo objetivo é organizar o múltiplo, dominá-lo e estabelecer uma ordem.

PM1 se identifica com um discurso de formação de ensino centrado no papel do professor, na transmissão de um conteúdo sistematizado através de exemplares, modelos de gêneros textuais, roteiros que mostrem um caminho facilitado, já traçado e organizado para as professoras-alunas seguirem e aplicarem em suas salas de aula. Esse discurso é próprio da instituição escolar que propaga a ideia de que compete ao professor sistematizar e organizar o saber sobre o objeto a conhecer, com o objetivo de que, assim procedendo, o aluno aprenda de uma forma mais eficaz o saber exposto.

Vejamos no exemplo seguinte, ainda extraído dos diários escritos por PM1, qual (is) o (s) motivo (s), apontado (s), para se estudar o gênero dissertação nas escolas e nos cursos de formação docente.

#### **Recorte 06:**

Estou convencida de que a dissertação é um gênero escolar (... ) O fato de as professoras do Prolicen ter dito que ensinam esse gênero claro, que muito mais como texto - e o fato de os livros didáticos terem-no apresentado – igualmente como um texto – aliado ao fato que o último ENEM, realizado no domingo passado tê-lo apresentado (e mais o manual do ENEM diz que como redação vai pedir uma redação escolar, tai um fato p ser estudado pq esse exame é feito pelo pessoal da Faculdade de Educação USP e da Unicamp que propôs a interdisciplinaridade e contextualização, assim como as competências e habilidade, ou seja, propôs um dos exames mais modernos do país) comprovam que esse gênero tem funcionalidade escolar.

(Recorte do diário de PM1, em 04/09/06)

Valendo-se de um discurso que se inscreve na teoria de gêneros textuais, o sujeito considera a dissertação escolar como um gênero e acredita que seu estudo deve ser inserido nas escolas e nos cursos de formação docente, tendo em vista atender a objetivos práticos e utilitaristas, como, por exemplo, passar em exames. Percebemos um confronto do sujeito com dois discursos, na medida em que evoca ao mesmo tempo um discurso do universo escolarizado e um outro discurso sobre o ensino que parece mais moderno sobre teoria de gêneros que envolve interdisciplinaridade, competências e habilidades. No entanto, os objetivos elencados acabam se caracterizando como eminentemente escolarizados para a escolha do objeto de ensino, no caso, a dissertação. Primeiro, para atender a uma velha prática de alguns professores que ensinam esse “gênero”, embora como texto; segundo, por constar nos livros didáticos, também ainda como texto e não como gênero; e, terceiro, parece ser de

grau maior de importância, ser exigido em exames como o ENEM, que é elaborado por pessoas que fazem parte de faculdades de renome como USP e Unicamp “*tai um fato p ser estudado pq esse exame é feito pelo pessoal da Faculdade de Educação da USP e Unicamp*”. Portanto, pessoas autorizadas que fazem parte de faculdades do país tidas como as mais importantes e legitimadas para proporem exames mais modernos e, por consequência, estabelecer o que deve ser ensinado nas escolas. Caso contrário, não se adotando o conteúdo exigido por esses exames, como o ENEM, não se estaria preparando devidamente o aluno e, conseqüentemente, o professor para ser avaliado nacionalmente.

O exemplo seguinte, ainda retirado dos diários escritos por PM1, é significativo para verificarmos como o sujeito se posiciona, a partir de critérios de correção textual, em relação aos tipos de discursos que devem circular na escola. É interessante observar que embora se propague a ideia de que se deve trabalhar ou considerar a heterogeneidade de estilos, levando em consideração o discurso dos sujeitos-alunos, por outro lado, percebemos uma interdição desses discursos, na medida em que se procura estabelecer, normatizar o que pode e o que não pode e como deve se configurar esses discursos, o que é próprio do discurso institucional escolar e que parece se fazer necessário para conter a dispersão do sujeito e do sentido. Vejamos, assim, na passagem abaixo, como se deu essa interdição dos discursos, a partir dos comentários que o sujeito faz ao analisar o texto de uma das professoras-alunas:

### **Recorte: 07**

Vi q o tx pode ser tomado como um exemplar de artigo de opinião, apesar de ser *um tx mt forte* e c os evidentes ajustes em relação à norma .... Durante a revisão q fiz e tb durante a semana, fiquei pensando no quadro de correção do gênero AO, quadro q pode ser tomado como protótipo. Acho q nele falta um item que permita avaliar o discurso materializado no texto, em algo como *discurso moderado, discurso “agressivo”* (tô botando agressivo aqui por falta de outra palavra, para dizer algo como discurso para chocar ...)

(Recorte do diário de PM1, em 27/11/06)

Conforme podemos verificar neste recorte, o sujeito procura inscrever-se no lugar que, de direito, lhe é concedido pela instituição de ensino acadêmica, de professora que corrige e avalia, com base em parâmetros de correções expostos em um quadro que, obviamente, não contempla todos os itens e passa, necessariamente, pela subjetividade do professor. A partir do seu lugar de professora, o sujeito considera o texto, produzido por uma das professoras-alunas, como um “*exemplar de artigo de opinião, apesar de ser um tx mt forte*”.

Em princípio, poderíamos interpretar que o sentido do termo “*muito forte*” estivesse relacionado apenas a um tipo de discurso utilizado pela professora-aluna como não adequado ao gênero. No entanto, com base no uso da locução concessiva “*apesar de*”, acompanhada da expressão “*muito forte*”, percebemos que o efeito de sentido que essa expressão provoca no contexto de sala de aula é de uma certa resistência ao tipo de discurso, e não apenas de ser ou não adequado ao gênero artigo de opinião. Essa resistência é marcada não só nessa situação, mas retoma outros dizeres desse sujeito em outras partes dos seus diários<sup>23</sup>, quando, por exemplo, o sujeito também classificou o artigo de opinião, escrito por Eugênio Bucci, como “*muito forte*”. Nesse sentido, é que podemos dizer que o sujeito parece se distanciar ou não concordar com o tipo de discurso não só o produzido pela professora-aluna, mas também o tipo de discurso do artigo de Eugênio Bucci que foi utilizado em sala de aula antes da produção textual.

Essa resistência a esse tipo de discurso “*muito forte*” pode ser percebida também pelo próprio silêncio que, segundo Orlandi (2007, p. 24), seria “aquele que existe nas palavras, que significa o não-dito e que dá espaço de recuo significante, produzindo as condições para significar”, ou seja, o sujeito-professora silencia, não faz referência a outras possibilidades de manifestação desse tipo de discurso em um outro estilo de artigo de opinião. Vejamos ainda que o próprio sujeito (des) qualifica esse tipo de discurso “*muito forte*” como um “*discurso agressivo* ou um *discurso para chocar*”.

Essa posição assumida pelo sujeito de “professora que avalia/julga” já é esperada, conforme já dissemos, uma vez que foi, historicamente, e ainda é, na instituição escolar, legitimada e outorgou ao professor o direito de examinar, classificar e corrigir os erros cometidos pelos alunos. No que se refere à produção de texto escrito não é diferente, criou-se a necessidade de se estabelecer critérios de correção, para que o texto do aluno possa ser examinado, classificado e avaliado. Aliás, conforme discutimos anteriormente, neste capítulo, o *exame* é apontado por Foucault (1987) como um dispositivo de poder disciplinar que está articulado com a vigilância e a sanção normalizadora. Esse dispositivo submete o indivíduo como objeto para a análise, avaliação, para depois compará-lo com os demais. É uma estratégia de controle que ao mesmo tempo normatiza, qualifica, classifica e, inevitavelmente, provoca

---

<sup>23</sup> Veja no anexo 01, o diário escrito por PMI em 20/11/06 e também o diário escrito em 27/11/06 em que essa professora utiliza a expressão *muito forte*.

relações de poder capazes de levar à obtenção de um saber esperado pela instituição escolar, no caso, utilizar um tipo de discurso (*mais moderado*) que esteja adequado a essa instituição.

Essa relação saber/poder que se estabelece entre professor/aluno não necessariamente é negativa, pois que conduz o indivíduo a produzir de acordo com um sistema de ensino/aprendizagem que dita, controla como deve ser expresso seu dizer, para que possa atingir o máximo de “produtividade”, no caso, um conhecimento escolar/acadêmico que seja legitimado. No entanto, esse controle pode também levar à interdição e a silenciamentos de outros sentidos possíveis.

Assim, quando o sujeito classifica e resiste a um tipo de discurso “*muito forte*”, pode também estar partindo da imagem que faz da noção de um discurso agressivo que não seja adequado para aquele gênero de artigo jornalístico, escrito para a instituição acadêmica, mas acaba silenciando outros sentidos possíveis de manifestação deste tipo de discurso “*muito forte*”, identificado e aceito na sociedade em outros artigos de opinião que circulam na nossa sociedade midiática, como também aceito por outros professores que tenham uma representação diferente do (s) tipo (s) de discurso (s) possíveis de serem usados nesse gênero.

Sobre essa questão de controle do tipo de discurso que seja adequado ao gênero, lembramos o que diz Bakhtin (1992) quando considera os gêneros discursivos como heterogêneos, no sentido de que são múltiplos em sua manifestação, como também pelo fato de serem construídos continuamente nas diversas esferas da atividade humana:

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa.

( BAKHTIN, 1992, p. 279)

Considerando a natureza da variedade de gêneros, imaginemos a diversidade de estilos que um mesmo gênero pode ter, dependendo da sua temática, para quem será escrito e em que suporte será publicado. Os critérios de “correção” estabelecidos pelo professor, devem, *a priori*, contemplar esses aspectos. No entanto, a nosso ver, parece que há uma distância entre o modelo de artigo exigido na instituição escolar ou acadêmica e o que efetivamente circula nos meios midiáticos da nossa sociedade, em que há uma infinidade de estilos e, conseqüentemente, tipos de discursos os mais diversos. Então pode haver um confronto entre os critérios de correção/avaliação que a escola ou universidade estabelece e o que efetivamente são exigidos nesses meios de comunicação onde esses gêneros circulam. Nesse caso, é

necessário deixar claras as condições de produção<sup>24</sup> dadas pelo professor.

Comentando sobre a escrita do gênero artigo na instituição escolar, Rodrigues (2000, p. 217) considera que sua escritura se efetiva não apenas por meio de “simulações” da orientação social e da situação de produção, mas dentro de condições autênticas consideradas similares. Essas “condições autênticas similares”, que não poderão ser jamais as condições “reais”, devem, segundo essa autora, levar o sujeito aluno a:

[...] colocar-se discursivamente como autor; construir a imagem dos interlocutores; considerar o lugar institucional e o momento social de onde se enuncia; estabelecer o objeto de enunciado; pôr-se em uma relação valorativa (posicionamento) diante do objeto do enunciado e dos outros discursos sobre o mesmo objeto.

Embora não concordemos com Rodrigues (op. cit.) que a escola possa criar “condições autênticas similares”, uma vez ser impossível reproduzir a realidade das condições de produção dos gêneros midiáticos, tendo em vista as diferentes relações entre os interlocutores, o contexto social de circulação completamente distintos da instituição escola, não negamos a possibilidade de se trabalhar os gêneros midiáticos mesmo que procurando criar “condições similares”. Acreditamos que, posteriormente, o sujeito-aluno quando efetivamente estiver inserido nas práticas sociais de produção desses gêneros poderá, pelo menos, ter uma referência de como produzi-los. Para isso, a escola deve e pode trabalhar com a diversidade dos gêneros midiáticos, mesmo não conseguindo reproduzi-los tal qual funcionam na sociedade.

Analisemos nos recortes que seguem, ainda escritos por PM1, como se constituíram as posições-sujeito sobre a escritura do gênero, no contexto de formação docente. O trecho abaixo foi extraído do diário de PM1 que, na ocasião, relatava a aula sobre elaboração do gênero dissertação escolar, ministrada por ela mesma. A proposta para a escritura da dissertação foi seguida, sem qualquer alteração, com base no livro didático “Português e Linguagens”. Após discussão sobre a coletânea de textos contidas no referido livro didático, que tratava sobre o tema “Estrangeirismo”, PM1 solicitou a elaboração da dissertação. Daí, ela ter feito o comentário seguinte no seu diário de aula:

**Recorte 08:**

Passamos, então, a discussão da proposta de escritura<sup>25</sup>, sobre Estrangeirismo em LP, retirado de “Português e Linguagens”. Nessa hora houve gde

---

<sup>24</sup> Sobre as condições de produção e orientação para a produção do gênero artigo de opinião, veja capítulo 2, no item que trata sobre a descrição das aulas ministradas durante o curso de formação.

participação de todos. *Cumprimos*, assim, a etapa fundamental de preparação para a escrita. Chegou então a hora da elaboração: “*houve prantos e ranger de dentes*”. Até PM3 e PM2 quiseram *se poupar, mas não houve jeito*. Lembrei a PM3 q as professoras têm chamado a atenção qdo ã escrevemos e se queremos ensinar que a escrita em sala de aula conta a participação do professor, no Prolicen, *devemos dar esse exemplo. Instituir* essa prática.

(Recorte do diário de PM1, em 02/10/06)

Verificamos, neste recorte, que o sujeito se posiciona no sentido de considerar que a escritura deve ter uma preparação prévia que consistiu, segundo relata o sujeito, na discussão da proposta apresentada pelo livro didático sobre o tema “Estrangeirismo em Língua Portuguesa”. Esse discurso de uma concepção de escritura que considera uma preparação prévia tem como interdiscurso as teorias sobre escrita defendidas, dentre outros, por autores como Calkins (1989); Meurer (1997), Passarelli (2001) Sercundes (1990)<sup>26</sup> entre outros.

Na proposta desse livro didático utilizado por PM1 havia uma coletânea de textos sobre o tema “Estrangeirismo”, o que demonstra que a escolha desse livro que apresentava mais de um texto sobre o assunto, já sugerisse uma certa preocupação, por parte do sujeito, em atender ou corresponder a uma orientação dessa concepção de escrita que defende que uma das etapas de preparação para escrever é fazer leituras prévias sobre o tema.

No entanto, o sujeito acaba repetindo uma prática de escritura, normalmente criticada em alguns trabalhos acadêmicos, quanto à escolha do tema e do tempo (o tempo decorrido entre interiorizar informações e modos de composição de um texto e o ato de escrever necessário para que o aluno escreva). Há uma determinação prévia, sem consulta ou acordo com a turma, sobre o tema para escrever. Sobre esta questão, lembramos as palavras de Calkins (1989, p. 19) quando afirma que:

---

<sup>25</sup> Vale ressaltar que a discussão sobre a proposta de escritura do LD não se baseou numa avaliação de como o autor a produziu (o que deveria ser ou não acrescentado, alterado), mas a proposta foi executada conforme estava sendo orientada no LD. Dessa forma, foram discutidos os textos apresentados no LD, para discussão prévia e, logo em seguida, foi solicitada a produção da dissertação escolar, com base no enunciado já apresentado no capítulo 2.

<sup>26</sup> Sercundes (op. cit.) diferencia a escrita com e sem atividade prévia. A escrita sem atividade prévia seria concebida, para essa autora, como um dom, o professor apresentaria apenas um tema e, a partir daí, o aluno estaria habilitado para escrever. No que se refere à atividade de escrita com atividade prévia, a autora subdivide a escrita como consequência e como trabalho. Para ela, a atividade prévia como consequência se caracterizaria apenas pela discussão prévia de um texto, uma pesquisa, uma palestra, um filme, servindo apenas como pretexto para a produção escrita. Neste caso, a autora mostra, com base em sua pesquisa em escolas de ensino fundamental, que o sujeito aluno tende à repetição das ideias dos textos discutidos, pelo fato de não ter tido o tempo suficiente e contato com outros dizeres diferentes para confrontá-los e produzir suas ideias. Já a escrita como trabalho se caracterizaria pela discussão prévia com uma heterogeneidade de textos e a, partir de várias vozes e pontos de vista diversificados, bem como um certo tempo para amadurecer essas ideias, o aluno poderia escrever e reescrever o seu texto.

[...] a seleção do tópico é parte do processo de escrita e, ao sugerir que os estudantes redijam a partir de um tema escolhido<sup>27</sup> por eles próprios, o professor estaria delegando a seus alunos a responsabilidade por aquilo que escrevem, pois se sentiriam verdadeiramente os “donos” de seus textos, o que transforma o ato de escrever de uma tarefa designada em um projeto pessoal.

Sabemos que esta parece não ser uma prática de escrita verificada no contexto escolar, pois há, normalmente, uma determinação prévia pelo professor sobre o que e como o aluno deve escrever. Aliás, esse papel de comando é próprio do lugar que ocupa o professor na instituição escolar.

Na verdade, a escolha do tema a ser escrito é uma forma ou estratégia também de o professor exercer uma relação de poder e controlar o saber. Essa é mais uma manifestação da relação de poder disciplinar que o professor exerce sobre os alunos, haja vista que lhe compete determinar o tema sobre o qual o aluno deve escrever. No caso, em análise, mesmo que o sujeito professora (PM1) quisesse, por um consenso mais democrático, selecionar uma coletânea prévia de textos sobre um determinado tema, escolhido pela turma, ela não encontraria essa coletânea, uma vez que a própria escolha do gênero dissertação é eminentemente escolar. Ou seja, o meio de circulação desse gênero é apenas na escola ou em provas de vestibular e concursos. Nesse caso, teria que ter acesso a essas dissertações, o que não garantiria encontrar um tema que fosse consenso para a turma.

Assim, considerada que foi “*cumprida*” a preparação prévia, que denomina como “*fundamental*”, no caso, a discussão dos textos apresentados pelo livro didático, o sujeito (PM1) caracteriza o momento da escritura como bastante sofrido, remetendo a um discurso bíblico, pronunciado por Jesus, quando queria se referir àqueles que poderiam passar no futuro por grandes sofrimentos, caso não cumprisse as Leis Divinas (“*Haverá prantos e ranger de dentes*”/“*houve prantos e ranger de dentes*”).

Ao relatar as reações da turma diante da escritura, o sujeito PM1 assinala que “*até*” as professoras universitárias ministrantes quiseram se “*poupar*”. Verifiquemos o uso do operador argumentativo “*até*” que produz a idéia de grau máximo, no caso, o sujeito procura salientar,

---

<sup>27</sup> A nosso ver, não podemos desconsiderar que o professor, representando a instituição escola, pode estabelecer o que deve ser escrito, mesmo que o sujeito-aluno não goste ou não domine o tema a ser escrito. A questão não é simplesmente o fato de o tema ser pré-estabelecido ou não pelo professor, mas como esse professor insere o sujeito-aluno nas redes de sentidos de um determinado tema, a partir de uma heterogeneidade de textos. Dependendo de como se dá essa inserção e trabalho com os textos e seus sentidos, o sujeito-aluno poderá estar ou não motivado e “preparado” para escrever seu texto.

colocar em evidência, uma reação de “fuga” à escrita por parte até das professoras-ministrantes que, *a priori*, “*deveriam dar o exemplo*” e não resistir, segundo coloca o sujeito, ou se “*poupar*” daquela situação de escrita.

Nesse momento, percebemos novamente um silenciamento no discurso de PM1 sobre os motivos dessa reação de “*haver prantos e ranger de dentes*” e das outras professoras-ministrantes tentarem se poupar em não escrever. Não há qualquer menção no diário de PM1 sobre essa resistência da turma para escrever. Ao contrário, PM1 evidencia no seu diário que “*não houve jeito*”, ou seja, não houve possibilidade para escapar ou como as professoras se safarem da situação nem mesmo abertura para que elas não escrevessem.

Percebemos que o lugar de professora-ministrante que o sujeito ocupa confere-lhe o poder de fazer valer a regência de uma Lei, não divina, mas acadêmica, que deveria ser instituída pelas próprias professoras universitárias: de que elas deveriam dar o exemplo escrevendo o gênero. Vejamos que o uso do verbo “*devemos*” materializa no discurso esse sentido de obrigação e o verbo *instituir* de criar, estabelecer, fundar. Essa lei, de que todas as professoras-ministrantes deveriam escrever, ao ser estabelecida, teria como fim fazer-se exemplo para as outras professoras-alunas. Ou seja, as professoras universitárias deveriam mostrar que sabem escrever para, efetivamente, assumir o lugar institucional de profissionais competentes, devidamente habilitadas e capazes de também produzir aquilo (escreverem o gênero) que ensinam.

Esse discurso do sujeito em procurar instituir uma prática de escrita para o professor ou garantir-lhe este lugar de escrevente revela, de certa forma, uma crise de identidade do professor atual, enquanto produtor de texto. Se há uma necessidade de se provar, instituir o papel do professor enquanto escrevente, isso constitui um indício de que esse lugar não está ainda legitimado perante a sociedade. Nesse sentido, é que o sujeito insiste para que a prática da escritura pelas professoras universitárias deva ser instituída e praticada. Por isso, conforme relata PM1, “*não houve jeito, elas deveriam dar o exemplo e instituir*” essa prática. Nesse momento, o sujeito acaba revelando uma concepção de escrita como prática institucional, concebida como uma “obrigação”, um “dever” a partir da própria necessidade de institucionalização dessa prática.

Conforme pudemos verificar até aqui, há uma regularização no discurso de PM1 no que se refere aos aspectos tempo, sistematização, gradação, seriação e institucionalização do saber. Essa regularização no discurso do sujeito não quer dizer que não haja espaço para a dispersão, para apresentar outros elementos que caracterizem uma outra ordem discursiva. Aliás, na própria regularidade, há pontos de fuga, de dispersão, ou seja, o fato de termos identificado

esses elementos que apontam para uma determinada ordem discursiva, não nega ou não impossibilita de se identificar nesse mesmo discurso outros pontos de deriva, outros elementos discursivos que apresentem outros sentidos que provoquem e apontem para outras ordens discursivas.

Assim, ao verificar essas regularidades, não estamos querendo comprovar a unidade do sujeito em relação a uma concepção de gênero e escritura, mas mostrar que esses aspectos apontam para uma inscrição do sujeito a uma determinada ordem de discurso. Sendo assim, o sujeito recupera no seu discurso um outro dizer ou outros dizeres que o constitui. Nesse sentido, é possível relacionar essas regularidades discursivas não só aos estudos de Foucault (1987), especificamente, sobre os mecanismos do poder disciplinar, característicos da instituição escolar, mas também a uma filiação teórica do sujeito ao interacionismo sócio-discursivo, difundida a partir dos estudos de Dolz e Schneuwly (2004), na medida em que esses estudos também enfatizam a sistematização, organização, progressão no que se refere ao ensino dos gêneros.

Com base em um ensino modular, a teoria defendida por esses autores propõe organizar, para os diferentes ciclos do ensino fundamental de uma instituição escolar na Suíça francófona, uma progressão curricular para o estudo dos gêneros textuais. Para alcançar a difícil tarefa de organização de uma progressão curricular, essa teoria se fundamenta no estabelecimento de gradação, seriação e sistematização dos gêneros.

Com base na análise dos recortes que extraímos dos diários escritos por PM1, verificamos posições-sujeito que resgatam a idéia de que o saber deve ser controlado pela figura do professor e pela instituição escolar que faz valer o discurso educacional centrado, primordialmente, no ensino. Assim, a posição-sujeito sobre o objeto de ensino, o gênero, tende à repetição de uma prática pedagógica em que o essencial é cumprir com o conteúdo que foi programado, a partir da ideia de sistematização, gradação e seriação, a fim de que se chegue ao objetivo previamente traçado para a aprendizagem desse saber e alcance o máximo de produtividade. Por isso, são importantes fatores como tempo, motivação, produção e eficácia nesse processo.

Esse discurso em relação ao saber é confrontado com uma outra ordem discursiva, propagada por teorias educacionais que passaram a colocar no centro das atenções no processo de aprendizagem não mais a figura do professor, mas a figura do sujeito-aluno.

Percebamos como essa segunda tendência pedagógica, centrada na figura do sujeito-aluno, pode ser identificada no discurso de PM2 quando se refere ao objeto de ensino.

Procuremos, então, verificar as regularidades discursivas que caracterizam essa posição-sujeito sobre o objeto de ensino.

Vejam os recortes seguintes, escritos por PM2, ao refletir sobre o modo como ela e as professoras-ministrantes estavam concebendo e encaminhando o processo de formação, mais especificamente o saber, no caso, os gêneros.

### **Recorte: 09**

O fato é que a maioria das vezes, *quando estamos mergulhados* na nossa prática de ensino, *tendemos a não perceber* certas condutas preconceituosas, relações de poder na *imposição do que deve ser ensinado*, principalmente quando estamos assumindo o lugar daquele que, *pretensamente*, domina o conhecimento autorizado, legitimado, no caso, o conhecimento acadêmico, e *achamos que temos sempre a solução para resolver os problemas* de sala de aula.

(Recorte do diário de PM2, em 18/09/06)

Neste recorte, percebemos uma desestruturação do discurso que coloca o saber como imposição e o professor como uma autoridade desse saber. Há, assim, um jogo de posições sobre a condição do sujeito professor quando está *“mergulhado”* na sua prática de ensino e sobre a projeção desse mesmo sujeito em uma outra posição de professor que *“pretensamente domina o conhecimento acadêmico”*.

Com base nessas posições, o sujeito procura se incluir, na posição daquele que auto-reflete sobre essa imposição do saber e sobre o seu lugar de professor. Essa inclusão do sujeito é percebida através do uso implícito do pronome pessoal de primeira pessoa do plural *“nós”* antes dos verbos *“estamos”*, *“tendemos”* e *“achamos”*.

Essa imposição do saber é praticada, segundo assinala o sujeito, pelas *“condutas preconceituosas”* e *“relações de poder”* quando o professor está *“mergulhado”* na sua prática de ensino. Esse *“mergulho”* na prática de ensino tende a levar o sujeito, na posição de professor, a não ter a percepção de como pode conduzir-se em relação ao saber, no processo de ensino em sala de aula. O uso da forma verbal *“mergulhado”*, a utilização da frase *“tendemos a não perceber”* e também do sintagma *“relações de poder”* remetem a um discurso que caracteriza uma filiação teórica de base discursiva que leva em conta, na produção dos discursos entre os sujeitos, o inconsciente e a ideologia. O sujeito se apoia nesse dizer para

fazer valer sua posição em defender um ensino que acredita não deva ser diretivo ou que não se apresente como imposição do saber.

Embora partindo do lugar de professora universitária, autorizado e legitimado pela sociedade por ser o lugar daquele que produz o conhecimento teórico científico, o sujeito procura se afirmar ou projetar uma imagem de uma professora que reflete, que questiona esse lugar e o seu saber.

Essa ideia é materializada no discurso através do uso do advérbio “*pretensamente*”. O sujeito parece não concordar que o saber acadêmico seja infalível, ou não seja passível de falha, muito menos que possa sempre resolver os problemas de sala de aula: “*achamos que temos sempre a solução para resolver os problemas*”. Aqui, mais uma vez, o sujeito revela que não concebe um sujeito professor “pleno”, que seja sempre capaz de resolver todos os problemas de sala de aula. O sujeito, portanto, procura deslocar-se de uma ordem de discurso que defende a imposição de um saber legitimado, bem como do lugar autorizado que o professor ocupa na instituição escolar, para reafirmar a sua posição de sujeito que reflete o seu próprio lugar e saber.

Esse discurso pode revelar uma postura reflexiva do sujeito sobre o saber e seu lugar de professor, mas pode também ser deslocado e trazer como interdiscurso um outro discurso que revela um sintoma da crise, do conflito que estamos vivendo atualmente acerca do saber e da autoridade do professor. Esse discurso pode ser um vestígio, conforme analisa Dufour (2005), do processo de negação geracional e “dessimbolização” da figura do professor. Esse autor coloca a necessidade de se compreender a palavra autoridade e com base em Hannah Arendt afirma que

[...] a autoridade não é nem igualdade (a igualdade é o que tem que ser construído), nem a coerção (é isso mesmo que tem que ser proscrito). Termo terceiro entre a igualdade e a coerção, a autoridade corresponde a uma necessidade bem específica: a de “introduzir no mundo preestabelecido os recém-vindos por nascimento”. (DUFOUR, op. cit., p. 137)

Assim, embora não possamos afirmar, com base no discurso de PM2, que haja uma negação da autoridade do saber do professor, é possível dizer que o sujeito coloca em xeque ou questiona essa autoridade, bem como a “obrigação” ou “imposição do saber”.

Vejamos no recorte abaixo como esse mesmo sujeito persegue um ideal de um ensino voltado para o sujeito-aluno quando se posiciona em relação à escolha do objeto de ensino, no caso, do gênero a ser estudado no curso de formação. O recorte seguinte foi escrito por PM2 após a primeira aula do curso de formação quando a professora-ministrante PM1 encaminhou e

delineou uma sequência para os gêneros (primeiro dissertação, depois artigo de opinião) a serem estudados durante as aulas.

### **Recorte: 10**

Acredito que o estudo prévio da dissertação não garanta necessariamente o aprendizado do artigo. Primeiro, porque para que o sujeito sinta-se motivado para escrever um determinado gênero não é condição que saiba um outro gênero; segundo porque não acho que deveríamos perder tempo ensinando algo que, segundo depoimento das próprias professoras, elas não sentiam dificuldades e, terceiro, pelo fato de ser um gênero que terá apenas como interlocutor o professor ou no máximo os alunos, enfim, não será efetivamente utilizado além do âmbito escolar, a não ser em algumas provas de concurso ou vestibulares, o que não justifica seu estudo como prioridade, se acreditamos que a escola deve preparar o aluno para toda e qualquer manifestação da língua que efetivamente ele veja sentido em estudar.

(Recorte do diário de PM2, em 07/08/06)

Conforme podemos perceber no recorte acima, o sujeito se inscreve em uma posição que se identifica com um discurso de não linearização e gradação do saber. Essa posição-sujeito constitui-se uma resistência a uma ordem discursiva disciplinar própria da instituição escolar que se fundamenta na linearização e gradação do saber. Esse discurso de não linearização e gradação do saber pode ter reflexo nas teorias de educação “modernas” que propagam a idéia de que o conhecimento não deve, necessariamente, obedecer a uma ordem gradativa, linear, pré-fixada, mas deve ser ministrado em função das necessidades sócio-cognitivas, culturais, do sujeito-aluno, mais especificamente, traz de volta um outro discurso sobre o estudo dos gêneros que não parte de uma linearização ou gradação, mas de aspectos sócio-históricos.

O discurso do sujeito provoca uma tensão que se processa no interior da própria formação discursiva de ensino acadêmico, na medida em que ocorre uma *contraidentificação* (Pêcheux, 1988), não só em relação a uma outra ordem discursiva que se baseia na gradação e linearização do saber, como também traz de volta o discurso do outro sujeito professora-ministrante (PM1) que se inscreveu, conforme analisamos anteriormente, numa ordem de discurso de progressão e linearização para o estudo dos gêneros, com o objetivo de conseguir uma maior produtividade no ensino/aprendizagem.

Percebemos que o discurso de PM2 funciona como uma reação-resposta ao discurso da professora-ministrante PM1. Há, portanto, um confronto que se estabelece entre posições-sujeito diferentes que defendem pontos teóricos divergentes. Se a posição-sujeito de PM1,

conforme analisamos nos recortes anteriores, parece se colocar em defesa de um saber linear, gradativo, a posição-sujeito de PM2 é de que o conhecimento não necessariamente deve obedecer a essa gradação.

Essa posição-sujeito é materializada no discurso quando, por exemplo, PM2 afirma: “*Acredito que o estudo prévio da dissertação não garanta necessariamente o aprendizado do artigo*”. A partir desse enunciado, percebemos que, embora o sujeito apresente a negação de que o estudo da dissertação não é garantia para o aprendizado do artigo, há a utilização de um modalizador, o advérbio “*necessariamente*” que acompanha essa negação e abre espaço para se pensar na possibilidade de haver casos em que esse estudo prévio da dissertação possa até levar ao aprendizado do artigo, mas não como condição indispensável e necessária para tal.

À medida que se desloca e se inscreve numa rede de filiação de sentidos que vai de encontro a um discurso de concepção de gênero concebido a partir de uma linearização e gradação, o sujeito delimita e recupera outros saberes sobre o ensino como: o de que o professor e a instituição escolar devem levar em conta o saber do outro (aluno), não ensinando o que este já não tem dificuldade; que o saber não deve se restringir ao âmbito escolar; e o de que a escola deve preparar o aluno para perceber sentido naquilo que vai estudar. Esse discurso pode ter como interdiscurso teorias de base discursiva que priorizam o funcionamento da língua, considerando a heterogeneidade do sujeito e do saber.

Observemos na passagem seguinte, extraída ainda dos diários escritos por PM2, como o sujeito concebe o saber, ou seja, como se posiciona no que se refere ao estudo dos gêneros.

O recorte abaixo foi escrito por PM2 após a aula ministrada no curso de formação, a partir da discussão do texto de Edna Guedes Souza (2003) “Dissertação: gênero ou tipo textual?”

### **Recorte: 11**

[...] fiquei refletindo novamente sobre a importância de estarmos discutindo se a dissertação é um gênero ou não. Na verdade, o que vale a mera classificação, não estaríamos inconscientemente voltando a um estudo classificatório, racionalista, baseado no positivismo do certo e do errado? Não estaríamos, de certa forma, perdendo o rumo da proposta do nosso curso de formação? Ou seja, levar os professores a refletirem e efetivamente aprenderem gêneros que legitimem suas práticas sociais e discursivas de escrita.

(Recorte do diário de PM2, em 25/09/06)

Aqui, o sujeito procura se inscrever numa ordem de discurso que se identifica com uma concepção sobre estudo de gêneros fundamentada “*nas práticas sociais e discursivas de escrita*”. A partir dessa posição, o sujeito revela uma resistência a um discurso sobre uma concepção de gêneros que parte de tipologias e de classificação. Esse discurso de resistência a tipologias e classificações dos gêneros retoma outros discursos da teoria de gêneros discursivos<sup>28</sup> que, diferentemente de uma abordagem de gêneros textuais, concebe os gêneros em sua “constituição histórica, circulando na sociedade imediata e mediata dos sujeitos” (FURLANETTO, 2005, p. 260).

Embora nessa teoria discursiva dos gêneros, a tipologia seja útil, não é seu objetivo central, pois o que lhe interessa, primordialmente, são as propriedades internas ao processo discursivo. Ao se referir não diretamente à teoria discursiva dos gêneros, mas a tipologias e relação entre discursos, Orlandi (1999, p. 86) vai afirmar que:

[...] o que caracteriza o discurso, antes de tudo, não é seu tipo, é seu modo de funcionamento. Os tipos resultam eles mesmos de funcionamentos cristalizados que adquiriram uma visibilidade sob uma rubrica, uma etiqueta que resulta de fatores extra-discursivos, lógicos, psicológicos, sociológicos etc”.

Mesmo não fazendo referência explícita à relação entre tipologia e modo de funcionamento do discurso, o fato de o sujeito questionar um estudo sobre gêneros, com base na mera classificação, revela já uma filiação com uma teoria discursiva sobre gêneros. De modo que o sujeito procura se inscrever numa posição de *contra-identificação* (Pêcheux, 1988) a uma ordem discursiva de um ensino classificatório do gênero.

A expressão usada por PM2 “*o que vale a mera classificação*” não recupera apenas a memória de um discurso sobre concepção de gênero que parte de um estudo classificatório, mas é uma retomada atualizada do discurso de PM1 sobre como encaminhar o estudo da dissertação, que se baseou na discussão, a partir da classificação de ser um tipo ou um gênero textual. Assim, essa expressão provoca um efeito de sentido, no contexto de sala de aula, de confronto a um modo de concepção de gênero defendido pelas teorias sobre gêneros textuais na qual PM1 também está inscrita.

---

<sup>28</sup> No artigo “*Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas*”, Roxane Rojo (2005) procura estabelecer a diferença entre duas vertentes teóricas diferentes: a que ela denomina *teoria de gêneros do discurso* ou *discursivos* e *teoria dos gêneros de texto ou textuais*. Para essa autora, ambas vertentes estão fundamentadas em diferentes releituras de Bakhtin, sendo que a primeira está centrada, sobretudo, no estudo das situações de produção dos enunciados ou textos e em seus aspectos sócio-históricos e a segunda, na descrição da materialidade textual.

Vejam os que o sujeito da sua posição professora - universitária - ministrante passa a se inscrever na posição de professora-reflexiva “*fiquei refletindo*”, na medida em que se utiliza da estratégia linguística da interrogação “*o que vale a mera classificação, não estaríamos inconscientemente voltando a um estudo classificatório, racionalista, baseado no positivismo do certo e do errado? Não estaríamos, de certa forma, perdendo o rumo da proposta do nosso curso de formação?*”

Essa posição de professora-reflexiva, que o sujeito parece querer ocupar, leva-o ao efeito de unidade, de completude, a ponto de querer perceber e ter um controle das relações ideológicas que se estabelecem no espaço acadêmico de formação docente. Nessa posição, o sujeito ainda se coloca como aquele que procura perceber se, enquanto professoras-ministrantes, não estariam fugindo aos propósitos de formação que a instituição acadêmica pretende alcançar.

Assim, à medida que se distancia desse discurso de uma concepção de gênero classificatório, o sujeito passa a se identificar com uma ordem de discurso que leva em conta as práticas sociais e discursivas de escrita das professoras-alunas. Aliás, este é um discurso que está presente atualmente nos PCN e na maioria dos cursos de formação continuada para professores e que vem sendo largamente difundidos e referendados no meio acadêmico, ou seja, um discurso de um ensino centrado nas práticas sociais e discursivas dos alunos.

A partir da análise dos discursos das duas professoras-ministrantes (PM1 e PM2), é possível perceber um movimento, uma tensão entre o mesmo e o diferente, entre unidade e dispersão.

Verificamos esse movimento entre duas ordens de discursos: uma tendência que remete a um dizer já sedimentado<sup>29</sup> em relação ao saber escolar, na medida em que traz como interdiscurso ideias de sistematização, gradação, linearização e institucionalização do saber e do lugar do professor, ao mesmo tempo, percebemos uma desestruturação desse discurso, a partir de questionamentos que colocam em discussão, em xeque, formas de sistematização, progressão, classificação do saber, institucionalização e autoridade do saber do professor.

Constatamos ainda que essas duas ordens discursivas apontam para uma concepção sobre gêneros de base sócio-discursiva ou discursiva, mas direcionadas para vertentes diferentes, na medida em que ora se enfatiza o estudo dos gêneros partindo de tipologias, de classificação; ora se enfatiza as suas práticas sociais e discursivas.

---

<sup>29</sup> O termo “sedimentado” está sendo usado para caracterizar o processo de retorno a um dizer cristalizado, ou seja, o sentido já instituído, estabelecido. Esse termo é utilizado por Orlandi (1999) para se referir ao processo da paráfrase.

Ao considerar tal movimento, compreendemos que o discurso de formação se revelou no seu funcionamento, numa tensão entre o mesmo e o diferente que se deu em relação às posições-sujeito sobre o objeto de ensino, o gênero, e como esses sujeitos, a partir de suas filiações teóricas, as quais estão relacionadas às suas posições ideológicas, acabam concebendo o saber.

Essas diferentes posições-sujeito sobre o objeto de ensino constituíram o processo de formação docente e faz-se necessário considerá-las, para entendermos também mais adiante como se dá as formações imaginárias sobre a escritura e o efeito-autor no domínio dos gêneros escritos pelas professoras-alunas envolvidas no curso de formação continuada. Antes, porém, analisemos as posições que as professoras-alunas fizeram em relação ao objeto de ensino, gêneros escritos, que foi o conteúdo norteador do curso de formação em análise.

### **3.3 O discurso das professoras-alunas sobre o objeto de ensino/aprendizagem**

Vejamos a seguir recortes de diários das professoras-alunas (PA1, PA2,) que relatam e, logo em seguida, comentam as aulas ministradas sobre o tema “dissertação escolar como gênero”. Atentemos para como nesses recortes os sujeitos professoras-alunas se posicionam em relação à dissertação escolar.

#### **Recorte 12:**

Junto com a professora, tentamos “*desvendar os mistérios da dissertação escolar*”, observando as sequências tipológicas que um dos textos apresentava e levantando hipóteses acerca das características desse gênero textual, *se é que podemos denominá-lo assim*.

(Recorte do diário de PA1, em 04/09/06)

Observemos, nesse recorte, que o sujeito assume uma posição de identificação sobre o saber (dissertação escolar) como se fosse um mistério a ser desvendado. Mesmo procedendo, junto com a professora-ministrante, à análise estrutural de um texto que apresentava “sequências tipológicas” e “levantando hipóteses” sobre as características da dissertação, considerada pela professora ministrante (PM1) como um gênero textual, esses procedimentos não foram suficientes para convencer e deslocar a posição de PA1 sobre o gênero, ou seja, deixar de conceber a dissertação como um tipo e passar a considerá-la como um gênero. Esse

exemplo é significativo para percebermos que não é fácil mudar as imagens que o sujeito já traz ou que ele já tenha construído e que, de repente, pretenda modificar, no caso em análise, sobre o objeto de ensino (tipos e gêneros textuais).

Nesse sentido, o sujeito não se coloca passivamente frente ao posicionamento da professora, nem se submete a ele. Percebemos, assim, uma tensão na relação entre o saber defendido pela professora e a recepção resistente para aceitar esse saber por parte da aluna. Neste caso, verificamos que o poder, conforme Foucault (1979; 1987), não emana de um ponto central, mas de instâncias periféricas, localizadas. Nessa perspectiva, não há, portanto, uma relação binária do tipo dominadores versus dominados. Por conseguinte, é preciso também considerar a resistência do sujeito. Sobre essa resistência, Lagazzi (1988, p. 97) afirma que “o sujeito encontra na linguagem, os recursos para lidar com o poder, para redistribuir a tensão que o embate entre direitos e deveres, responsabilidades, cobranças e justificativas coloca”. Ou seja, o sujeito batalha pelo direito de se colocar, de não aceitar a coerção, de se colocar numa posição que lhe confira o direito de poder dizer, mesmo que, muitas vezes, tenha que ir de encontro àquilo que já é legitimado pela hierarquia, no caso, o conhecimento defendido pelo professor.

Vejamos como podemos perceber essa resistência materializada no texto, principalmente, a partir do enunciado “*se é que podemos denominá-lo assim*”. O uso da locução condicional “*se é que*” provoca um efeito de sentido de condição, dúvida quanto à possibilidade da dissertação escolar ser considerada como gênero. Por sua vez, o advérbio “*assim*” reforça essa ideia de indefinição, de algo que não se pode aceitar com certeza.

Essa resistência do sujeito rompe com a ideia de que o conhecimento transmitido pelo professor é infalível ou que não pode ser questionado pelo aluno. O poder do sujeito-professor-universitário em relação ao saber como algo absoluto é rompido, na medida em que o sujeito professora-aluna parece não considerar, nesse momento, um conhecimento seguro, certo, mas que lhe traz incertezas, dúvidas, a ponto de gerar uma tensão entre a imagem que tinha em relação à dissertação e a nova imagem apresentada pela professora-ministrante, ou seja, não considerar a dissertação escolar como um gênero.

Verifiquemos no recorte seguinte de diário de outra professora aluna (PA2) como se deu e o que provocou a discussão sobre a classificação da dissertação como um gênero ou tipo.

### **Recorte 13:**

O encontro do dia 18/09 foi produtivo, embora o assunto “Dissertação como gênero textual” ainda apresente “*nós*” *que mesmo* com a explanação maravilhosa da professora ... (PM1) *ainda teimem* em não se desfazerem totalmente, deixando todos nós ainda com algumas dúvidas. Espero que no próximo encontro, juntas, consigamos desamararr estes nós e elucidar de vez este “*grande enigma*” e que passemos logo a estudar o artigo de opinião (...)

(Recorte do diário de PA2, em 25/09/06)

Assim como para PA1 a posição sobre o saber (a dissertação escolar como um gênero ou tipo textual) é vista como um mistério a ser desvendado, para PA2, esse saber também é comparado a algo que precisa ser descoberto, decifrado, ou seja, o saber é identificado como um “grande enigma”. Se compararmos os dois discursos das professoras-alunas acima, vamos perceber que há algo em comum: uma resistência muito grande em assimilar a ideia de que a dissertação seja um gênero.

Ao analisar o discurso de PA2, verificamos essa resistência, principalmente quando ela afirma que, embora considere que o encontro foi produtivo e que a explanação dada pela professora ministrante tenha sido maravilhosa, o assunto apresenta “*nós*” e esses nós “*teimem em não se desfazerem totalmente, deixando todos nós ainda com algumas dúvidas*”. É interessante notar que a utilização dos pronomes “*todos*” e “*nós*” provocam um efeito de sentido, plural, universal, geral. De modo que a dúvida acerca do “enigma” (a dissertação escolar como gênero textual) parece que não é só individual, pessoal, mas se trata de uma dúvida geral, coletiva, ou seja, é uma dúvida também das demais professoras-alunas, ou até mesmo das próprias professoras ministrantes do curso que apresentavam pontos de vista distintos sobre essa questão. O sujeito passa também a ideia de querer se livrar logo desses “*nós*” que simbolizam as amarras, as dificuldades, para conseguir transpor e, finalmente, decifrar o saber, identificado como um “grande enigma”.

Percebemos que, ao lado dessa vontade em decifrar esse enigma, há uma outra ideia de querer estudar outro assunto, algo que parece já almejado, ansiado: o artigo de opinião ( “*e que passemos logo a estudar o artigo de opinião*”), ou seja, a expressão “*passemos logo*”, sugere essa ideia de o sujeito querer se livrar desse enigma. Assim, a discussão sobre um saber já sedimentado em relação à dissertação talvez justifique essa vontade da professora-aluna manifestar um desejo de passar a estudar logo outro assunto.

Já há uma imagem construída, no meio acadêmico, sobre a dissertação escolar como sendo apenas um protótipo de texto, escrito numa estrutura e estilo fixos, tendo como único interlocutor o professor e, no máximo, como meio de circulação, apenas a esfera escolar ou em

concursos e exames vestibulares. A nosso ver, a discussão sobre a classificação de a dissertação ser considerada um gênero provocou, talvez, uma resistência no sujeito, pelo fato de entrar em confronto com uma imagem que já fazia em relação a esse tipo de texto, considerado como não inovador e criticado pelas teorias linguísticas acadêmicas e pelos próprios PCN que defendem a inserção e o estudo dos gêneros discursivos, principalmente, os que circulam nas esferas públicas, como os gêneros jornalísticos.

Vejamos como esse mesmo sujeito, no recorte seguinte, acaba deslocando essa posição em relação ao gênero quando em dado momento do seu diário procura reestruturar esse saber ao conseguir compreender como se caracteriza o artigo de opinião.

#### **Recorte 14:**

[...] Através dos textos que nos foi entregue, estudado e debatido, ficamos sabendo que (o artigo de opinião) é um gênero midiático, formador de opinião, que requer um leitor reflexivo, que exige um posicionamento, que tem uma dimensão social autor/leitor e apresenta uma periodicidade, que suas temáticas são sociais, econômicas, políticas- isto é, estão no âmbito do mundo social, que entre as suas características estão a estrutura composicional, o estilo e a temática, que o seu suporte geralmente é a revista, que o seu autor imprescindivelmente é uma pessoa autorizada a falar sobre o assunto. Diante de todas estas informações fica fácil percebermos a diferença entre ele e a dissertação.

(Recorte do diário de PA2, em 16/10/06)

Observemos que esse mesmo sujeito que no recorte anterior apresentou uma posição que concebeu o objeto de ensino como um “*grande enigma*”, agora, apresenta um deslocamento da sua posição. Vejamos, no recorte acima, que o sujeito não apresenta mais uma resistência em perceber uma diferença entre a dissertação e o artigo de opinião. Ao apontar as características (estrutura, composicional, estilo, temática, suporte) que conseguiu apreender em relação ao artigo de opinião, o sujeito finalmente parece ter chegado a uma conclusão sobre o que diferencia o gênero artigo de opinião em relação à dissertação. Essa ideia pode ser percebida a partir da declaração “*Diante de todas estas informações fica fácil percebermos a diferença entre ele e a dissertação*”.

Embora tenhamos percebido uma reestruturação em relação ao saber por parte do sujeito (PA2), o mesmo não se verificou no discurso do sujeito PA1. Vejamos como esse sujeito apresenta ainda resistência à ideia de considerar a dissertação como um gênero.

#### **Recorte 15:**

Estamos em busca da *melhor resposta*, mas até agora não conseguimos, ou pelo menos eu ainda não estou totalmente convencida de que se trata (a dissertação) de um gênero textual. No próximo encontro, quem sabe, nós tenhamos uma *resposta definitiva* para tal pergunta.

(Recorte do diário de PA1, em 04/09/06)

[...] estou sentindo falta de algo assim como um *resumo ou esquema* sobre o assunto para tornar essa ideia mais sólida, mais concreta... se tiver oportunidade, vou solicitar à professora um *quadro-resumo* sobre a dissertação escolar.

(Recorte do diário de PA1, em 18/09/06)

A partir dos recortes acima, podemos perceber que o sujeito se identifica com um discurso de que o saber deve ser facilitado pelo professor: “*estou sentindo falta de algo assim como um resumo ou esquema sobre o assunto para tornar essa idéia mais sólida, mais concreta*”. Da posição-aluno, o sujeito “cobra” o lugar do professor como facilitador do assunto. E através do recurso de resumos e esquemas, o sujeito guarda a ilusão de que vai encontrar a “*melhor resposta*” ou de que o assunto vai se tornar mais concreto, mais sólido e, finalmente, se convencer e aceitar a ideia de que a dissertação é um gênero.

Na verdade, um resumo ou esquema sobre o assunto pode até ajudar o sujeito a entender determinados aspectos sobre aquilo de que ele tem dúvidas, no entanto, sabemos que essas estratégias não são, por si só, suficientes para apagar a imagem que o sujeito já construiu ao longo de sua vida escolar, como aluno, sobre o saber. Ao solicitar um esquema ou resumo sobre o assunto, ou seja, uma sistematização do que foi ministrado, podemos dizer que nesse sentido, o sujeito se aproxima da concepção de ensino de PM1, na medida em que verificamos anteriormente uma recorrência em seu discurso à utilização de esquemas e quadro de resumos.

Observemos no exemplo que segue como uma outra professora-aluna PA3 imagina encontrar no curso de formação uma resposta em relação ao saber para ser aplicado em sala de aula.

### **Recorte: 16**

Acredito que seja cedo para chegarmos a algumas conclusões, mas, diante disso, nos questionamos: *o que fazer para ensinar o gênero ou tipo?* E o livro didático, o que fazemos com ele? Adaptamos? Corrigimos? Abolimos? *De que forma devemos fazer agora?* Talvez, como já disse, seja precoce

estas indagações, mas tenho esperanças que no final do semestre tenhamos *estas respostas*.

(Recorte do diário de PA3, em 21/08/06 )

O recorte acima é bastante significativo para percebermos como a figura do professor universitário ministrante pode ser fundamental, no sentido de exercer uma relação de autoridade e ser capaz de provocar deslocamentos no que se refere ao saber que é ensinado nas escolas de ensino fundamental e médio. Vejamos que a compreensão que o sujeito tinha sobre gênero e tipo foi desestruturada, o que provoca uma posição de confusão em relação a um saber antigo e ao como fazer para ensinar esse saber em sala de aula (“*O que fazer para ensinar o gênero ou tipo?*”).

Esse efeito de sentido de incerteza em relação ao saber pode, *a priori*, ser entendido como algo negativo, no entanto, é só a partir da desestruturação de um saber antigo que se abre a possibilidade de se pensar na construção de um outro saber. Vejamos que o sujeito utiliza-se ainda de várias indagações que demonstram um estado de incerteza, de estar perdido e sem rumo “*De que forma devemos fazer agora?*”? Embora o sujeito considere que estas indagações possam ser precipitadas, ele deposita ainda esperanças de que no final do curso encontre respostas. Vemos mais uma vez o desejo natural do sujeito de tentar encontrar e buscar um norte em relação a um saber que era tido como verdade e que agora não mais o é. O sujeito deixa vazar no seu discurso uma necessidade de reconstruir esse saber, para chegar a uma resposta plausível e que seja aplicável para ser ensinada em sala de aula.

Considerando que o curso de formação continuada, conforme já esclarecemos anteriormente, foi baseado em duas sequências didáticas, a primeira sobre a dissertação escolar e a segunda sobre o gênero artigo de opinião, vejamos agora nos diários das professoras-alunas as posições que elas apresentaram sobre o objeto de ensino (o artigo de opinião):

### **Recorte: 17**

O gênero artigo de opinião parece-me que foi um dos gêneros estudados que *apresentou um nível maior de dificuldade* de compreensão. Isto não quer dizer que a sequência didática não tenha sido bem exposta pela professora... Acho que não foi difícil para nenhuma de nós entendermos tanto os textos trazidos para leitura, como os aspectos estruturais do gênero, e acho que toda sequência didática foi bem compreendida de uma maneira bastante satisfatória. No entanto, o que talvez tenha nos deixado bastante tensas, apreensivas e inseguras foi *a própria natureza do gênero*, que sabemos *não*

*ser um dos mais fáceis de escrever, uma vez que requer de nossa parte bastante leitura, uma maior visão de mundo, e um bom entendimento do assunto.*

[...] achei o artigo de opinião um gênero que requer um aluno com um *nível intelectual mais avançado* (...)

(Recorte do diário de PA2, em 07/11/06)

Com base nos recortes acima, podemos verificar que o sujeito, ao se posicionar sobre o objeto de ensino, o artigo de opinião, apresenta uma identificação com um discurso que concebe o gênero artigo como difícil de escrever. No entanto, o sujeito, ao colocar sua opinião sobre esse gênero, utiliza-se de um verbo que indicia uma impressão ou algo de que não se tem muita certeza “*parece-me*”. Essa impressão do sujeito é finalmente materializada no texto quando declara que o gênero artigo de opinião “*foi um dos gêneros que apresentou um nível maior de dificuldade de compreensão*”. Atentemos para o uso do adjetivo de grau de superioridade “*maior*”, denunciando que o sujeito, provavelmente, também achou o estudo de outros gêneros difíceis, mas não tanto quanto o artigo que foi considerado com um nível maior de dificuldade.

Ao declarar essa dificuldade, o sujeito tenta desfazer outras possíveis interpretações e explica, através da expressão explicativa “*isto não quer dizer*”, que a causa desta dificuldade não estava na sequência didática exposta pela professora (PM2), através dos textos trazidos para leitura ou em relação ao aspecto estrutural do gênero. Pelo contrário, o sujeito salienta sua opinião sobre a sequência, declarando o seu ponto de vista de um modo positivo: “*acho que toda a sequência didática foi bem compreendida de uma maneira bastante satisfatória*”. E para tentar justificar a ideia de que o artigo de opinião foi considerado um gênero de nível de dificuldade maior<sup>30</sup>, o sujeito reconhece que a própria natureza desse gênero é capaz de provocar “*tensão, apreensão e insegurança*”. Acrescenta ainda que o gênero artigo de opinião não é um dos mais fáceis de escrever, uma vez que “*requer bastante leitura, maior visão de mundo, entendimento do assunto, aluno com um nível intelectual mais avançado*”. Em outras palavras, o sujeito talvez não ache que possua esses requisitos e, portanto, imagina que não estar habilitado para escrever esse gênero.

---

<sup>30</sup> Essa dificuldade em relação ao gênero artigo de opinião foi expressa também pelas professoras-alunas bolsistas do projeto que declararam não ter ainda escrito o gênero artigo de opinião nem no ensino fundamental e médio e nem na graduação do Curso de Letras.

Essa imagem construída acerca não só do gênero artigo de opinião, mas também em relação a outros gêneros que exponham mais a opinião, pode ser fruto de uma prática de escritura que evitou por muito tempo trabalhar a heterogeneidade dos discursos e as várias possibilidades do sujeito posicionar-se diante dos fatos, já que o saber que oportunizava ao sujeito uma visão mais crítica do mundo era apenas concedido aos doutos e mestres ou alunos considerados com um nível intelectual avançado que tinham plenos acessos a esse saber. Se considerarmos a interdição do dizer, principalmente em argumentar, expor o ponto de vista no contexto institucional escolar, é perfeitamente explicável essa posição do sujeito em assumir ainda o lugar daquele que não se sente capaz de escrever o artigo de opinião que, por natureza, é um gênero que possibilita mais a expressão da opinião do sujeito.

Vejamos que essa posição sobre o artigo de opinião não foi apresentada apenas por essa professora-aluna. Observemos no recorte seguinte como PA3 se posiciona em relação ao gênero artigo.

### **Recorte: 18**

[...] o gênero por si só é considerado mais difícil... No artigo de opinião precisamos dar nossa opinião *sustentada através de bons argumentos*, assim como mostrar diversas opiniões contrárias ou favoráveis do assunto e retomar posicionamentos do seu ponto de vista. Diante de todas essas evidências tenho consciência que senti mais dificuldades.

(Recorte do diário de PA3, em 06/11/06)

Aqui novamente temos um sujeito que se identifica com um discurso que concebe o objeto de ensino/aprendizagem como difícil. Esse discurso de dificuldade em relação ao artigo dialoga não só com outros discursos das professoras-alunas que expressaram também essa dificuldade, mas talvez com a própria imagem que se formou na nossa sociedade em relação a esse gênero por circular na mídia e ser escrito normalmente por estudiosos ou articulistas que dominam um campo específico do saber, quer seja na área política, quer econômica ou social.

Vejamos que essa ideia pode estar presente na afirmação do sujeito de que “*precisamos dar nossa opinião sustentada através de bons argumentos*”. O sujeito coloca como dificuldade não só o fato de expressar a opinião, mas principalmente o fato de essa opinião ser sustentada através de bons argumentos, como se apenas o gênero artigo exigisse bons argumentos e outros não. Essa compreensão do sujeito aponta para a idéia de que a argumentação parece ser exclusiva do artigo de opinião.

Assim, o sujeito assume que sentiu mais dificuldades na escrita do artigo de opinião, devido aos seguintes fatores: primeiro, pelo fato de “*precisar dar a opinião*”, ou seja, ao “*precisar dar*” opinião, o sujeito se expõe, e, geralmente, essa exposição o coloca numa posição de evidência, de responsabilidade diante do seu dizer; segundo, o sujeito reconhece que essa opinião não é qualquer uma, deve ser “*sustentada através de bons argumentos, mostrar diversas opiniões contrárias ou favoráveis e ter o domínio para retomar posicionamento do seu ponto de vista*”. Esse discurso pode revelar, de alguma forma, uma não familiaridade com a escrita do artigo, embora esse gênero seja contemplado na maioria dos cursos de formação docente.

É constatável que o estudo dos gêneros discursivos da esfera jornalística, especialmente o artigo de opinião, é bastante recorrente nas escolas e cursos de formação para professores, como também constitui uma orientação explícita dos PCN (1998, p. 24) que destacam a importância de se proceder a uma cuidadosa seleção dos gêneros. De acordo com esse documento:

[...] é preciso que as situações escolares de ensino de Língua Portuguesa priorizem os textos que caracterizam os usos públicos da linguagem. Os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica.”

Mesmo havendo essas orientações por parte desses documentos e a inserção do gênero artigo de opinião em cursos de formação continuada para professores, percebemos que há ainda uma grande resistência para escrever esse gênero, construindo, conforme pudemos perceber, através dos discursos analisados, a imagem de um saber difícil, como se fosse algo inatingível.

Essas posições do sujeito em relação ao gênero, em especial à posição de identificação com um saber inatingível, reflete também a posição no que se refere ao processo de escritura do gênero.

### **3.3.1. Posições-sujeito sobre a escritura do gênero**

O trecho seguinte, escrito por PA2, refere-se à aula ministrada por PM2 sobre o gênero artigo de opinião. Essa professora-aluna cria expectativas em conhecer melhor, através das aulas ministradas por PM2, o gênero artigo que, segundo analisamos nos exemplos anteriores,

é considerado pela maioria das professoras-alunas como um gênero difícil de escrever. E essa ideia pode ser confirmada a partir da posição que PA2 apresenta em relação a sua escritura.

### **Recorte: 19**

Hoje, com mais um encontro sobre o gênero, esperamos conhecê-lo melhor e futuramente *arriscar-nos* a produzir um.

(Recorte do diário de PA2, em 16/10/06)

Esta passagem é representativa para a nossa análise, uma vez que demonstra como o sujeito se posiciona em relação ao objeto de ensino/aprendizagem, mais especificamente, sobre a resistência em iniciar o ato de escritura.

Vejamos que o sujeito PA2 assume uma posição de identificação com um discurso sobre escritura como se fosse um risco. Essa metáfora utilizada pelo sujeito leva-nos a interpretar que a resistência em escrever está associada à noção de escritura como algo temerário, que oferece risco ou que expõe ao perigo. Por outro lado, essa metáfora do “risco” pode indicar também que o sujeito não tem experiência com a escrita de um modo geral ou, mais especificamente, com a escritura do gênero artigo de opinião e, por isso mesmo, imagina que deve existir um modelo a ser seguido e, provavelmente, por não sentir-se seguro em atingir esse modelo, acaba achando que vai correr um risco.

O sujeito professora-aluna se mostra, portanto, predisposto a arriscar-se a produzir o gênero que parece ainda não conhecer e esse indício é importante para perceber o porquê de muitas vezes os alunos não conseguirem ou sequer tentar por não se acharem aptos para escrever. E o desconhecimento ou a falta de prática de escrita do gênero pode ser um indicativo para que o professor-ministrante conheça como deve proceder para encaminhar o processo de escritura. Obviamente que não basta conhecer o gênero em si, sua estrutura composicional, temática e estilística, pois acreditamos que se deve considerar que o processo de escritura é mais complexo, envolvendo outros fatores discursivos, como a própria posição que o sujeito apresenta em relação ao objeto de ensino/aprendizagem, no caso o gênero artigo de opinião, buscando desmitificar a imagem que se formou sobre este gênero midiático, bem como sobre o seu processo de escritura ao longo da trajetória escolar do sujeito.

Por sua vez, a história escolar de escrita do sujeito-aluno é fundamental para que o professor possa perceber os aspectos que devem ser priorizados no processo de escritura, tendo em vista que o sujeito possa não ter desenvolvido a prática da escritura ou o seu desejo de

expressar-se através da escrita. Assim, o professor deve, conforme afirma Passarelli (2001, p. 57), “ser um incentivador e organizador da escrita de seus alunos, desvinculando-se de procedimentos que o sistema escolar legitimou, tais como a prioridade para o produto final e não para o processo de escrita”.

O recorte que segue foi extraído do diário de PA1. Neste diário, ela não relata ou comenta as aulas ministradas pelas professoras formadoras, mas acaba registrando fatos do seu cotidiano e, em determinadas passagens do diário, descreve o próprio processo de escritura. Assim, o exemplo abaixo é bastante significativo para evidenciar como o sujeito professora-aluna faz tentativas para concretizar e organizar no papel as ideias, o que demonstra que a escrita não nasce através de um toque de mágica, mas é fruto de esforço, trabalho contínuo e constante.

### **Recorte: 20**

[...] continuo escrevendo e apagando, escrevendo e jogando bolas de papel na lixeira...Mas é assim mesmo, escrever é um ato que requer muita reflexão, muitos cortes de frases, muitos acréscimos, etc... E, quando as ideias não estão boas, devem mesmo ser eliminadas e substituídas.

(Recorte do diário de PA1, em 03/09/06)

A abordagem teórica da escrita baseada no processo prioriza o ensino da escrita, levando em consideração o modo como o sujeito escreve sobre o tema que lhe interessa. Neste testemunho de PA1, percebemos que o sujeito se inscreve em uma ordem de discurso sobre escritura como um processo, na medida em que relata algumas etapas do ato de escrever e reescrever o texto, assumindo o lugar de leitor revisor do próprio texto: “*continuo escrevendo e apagando, escrevendo e jogando bolas de papel na lixeira*”.

O sujeito traz para o seu discurso um outro discurso bastante comum de se ouvir nos cursos de graduação e formação continuada para professores sobre a necessidade de revisar e reescrever<sup>31</sup> o texto. O sujeito não só relata esse processo, mas parece apresentar “consciência” dele, já que o reconhece como natural e necessário, no sentido de aprimorar o texto através da reflexão, cortes e acréscimos. Ou seja, ao se colocar na posição daquele que reflete sobre o próprio processo de escritura, o sujeito revela uma abordagem de escrita que leva em conta todo o trabalho contínuo e constante que é necessário para que escreva. Nesse sentido, considera que a escrita é um “*ato que requer muita reflexão*”, o que aponta para a ideia de que ela exige esforço, planejamento. Sobre a questão do planejamento para escrever, Antunes

---

<sup>31</sup> Esse discurso de escrita como processo pode ser percebido também no dizer da professora-ministrante (PM1) no recorte 08.

(2003, p. 55) afirma que ele consiste em “delimitar o tema do texto e aquilo que lhe dará unidade, eleger os objetivos, escolher o gênero, delimitar os critérios de ordenação das ideias e prever as condições de seus leitores e a forma linguística (mais formal ou menos informal) que o texto deve assumir”.

Analisando o diário por completo (Vide anexo 02), escrito por essa professora-aluna, de onde retiramos o recorte em análise, percebemos que o sujeito, embora fale sobre o processo de escrita e apresente o desejo de controlá-lo, acaba perdendo esse controle, na medida em que não consegue manter a finalidade do diário reflexivo, que consistiria primordialmente, em relatar as aulas ministradas pelas professoras-ministrantes. É nesse sentido que nem sempre o sujeito tem um controle completo do seu dizer nem sobre como se deve escrever. Contudo, a nosso ver, trabalhar a escrita apenas mostrando que existem essas etapas não constitui garantia para que o sujeito que não escreve passe a escrever, tendo um controle total daquilo que pretende dizer, embora não estejamos desconsiderando a importância dessas etapas para o processo de escrita e para que o sujeito possa reconhecer que as dificuldades que sente para escrever podem ser naturais e que é possível aprimorar a sua capacidade de escrever e assumir a posição-autor.

Vejamos também que essa posição-sujeito que se identifica com um discurso de escritura como um processo pode ser verificada no diário escrito por outra professora-aluna (PA3). No recorte seguinte, PA3 relata a aula ministrada por PM2 sobre a reescritura do artigo de opinião. Essa professora-aluna retrata o processo de escritura visto agora a partir de uma visão compartilhada com o outro.

### **Recorte: 21**

Depois de uma correção feita por uma colega, com os critérios elaborados por nós, *tivemos* a oportunidade de mais uma vez reescrever o texto. Tentamos mais uma vez.

Bem, *refiz* meu texto, mudando algumas coisas que *julguei* necessário, mas *particularmente acredito* que ainda precisa de ajustes.

(Recorte do diário de PA3, em 20/11/06)

Embora, neste recorte, o sujeito relate o processo de escritura a partir de uma visão compartilhada com o outro, não podemos dizer que efetivamente se identifique com esse discurso sobre escritura. O fato de mencioná-la e enfatizá-la no diário já revela que o sujeito a considerou, no mínimo, como algo que lhe chamou atenção, que talvez tenha sido importante.

No entanto, percebemos uma certa resistência do sujeito em aceitar essa prática de escritura compartilhada com o colega, o que demonstra que ainda não se conseguiu mudar a representação de que é apenas o professor a figura autorizada para proceder à correção do texto.

Essa resistência pode ser verificada no texto, a partir da mudança de pessoa verbal do “*nós*”, que inclui o outro (colega) para o “*eu*”, centrado no próprio sujeito. Vejamos que o sujeito relata que houve uma participação coletiva na correção, através de critérios elaborados por todos. Para isso, usa os verbos na primeira pessoa do plural “*nós*”, “*elaborados por nós*” e de que houve oportunidade de reescrever o texto, pois (nós) “*tivemos a oportunidade*”, mas coloca em foco o “*eu*”, principalmente quando enfatiza que fez as mudanças necessárias no seu texto, com base no que julgou necessário, ou seja, há um silenciamento em relação às observações feitas pelo colega e uma ênfase ao “*eu*” através do uso da primeira pessoa gramatical presentes nos verbos: “*refiz*”, “*julguei*”, “*acredito*”, bem como do uso do advérbio “*particularmente*”.

Verificamos, portanto, que a reescritura compartilhada com o colega, talvez por não ser, normalmente, praticada na instituição escolar, pode causar um estranhamento no sujeito-aluno. Há uma tendência a rejeitar essa correção, pelo fato de não se dar credibilidade à posição que o aluno ocupa no espaço de sala de aula. Por isso, o sujeito enfatiza mais a sua posição enquanto leitor revisor do próprio texto, colocando em evidência apenas aquilo que julgou necessário alterar no seu texto.

Considerando as várias posições-sujeito sobre o objeto de ensino/aprendizagem, o gênero e sua escritura, percebemos, principalmente, nos discursos das duas professoras-ministrantes (PM1 e PM2), uma certa tensão que se revelou, a partir de perspectivas teóricas distintas.

Percebemos no discurso de PM1 uma contenção dos sentidos e silenciamentos em relação a outras formas de perceber o saber, na ilusão de não provocar tensão ou confronto na heterogeneidade que constitui as posições-sujeito sobre o objeto de ensino. A partir das regularidades discursivas, apresentadas no discurso desse sujeito, podemos afirmar que houve um certo direcionamento ou ênfase em perceber o saber como sistematização, linearização, gradação e um controle do tipo de discurso nos textos escritos pelos sujeitos professoras-alunas.

Já no discurso de PM2, percebemos uma posição-sujeito que se revelou no desejo de controlar a tensão pela heterogeneidade dos sentidos, numa tentativa de querer, ilusoriamente, atingir a plenitude, prever os sentidos possíveis e controlá-los. Essa posição sujeito gerou uma tensão que entrou em confronto com a posição de PM1 que buscava controlar o saber, a partir

da contenção de sentidos, através do silenciamento. Percebemos, assim, duas filiações teóricas distintas entre as professoras-ministrantes que, naturalmente, levaram a percepções diferenciadas sobre o objeto de ensino/aprendizagem.

Verificamos ainda que no discurso das professoras-alunas, em relação ao objeto de ensino-aprendizagem, também houve uma tensão que se revelou, a partir de uma posição-sujeito que se inscrevia numa rede de sentidos, ora mais institucional, escolar, retomando discursos desse universo de sentidos, ora havendo uma resistência para inscrever-se numa rede de sentidos mais heterogênea. Assim, verificamos posições-sujeito que se adequavam a uma postura mais institucional do ensino, concebendo o saber ora como sistemático, esquemático, inatingível, ora esse mesmo saber se revelava como um mistério, um enigma a ser desvendado. Com relação à escritura do gênero, percebemos que também não houve uma homogeneidade nas posições-sujeito, uma vez que verificamos ao mesmo tempo uma identificação a uma visão de escritura como um risco e como um processo.

Essa análise das posições-sujeito sobre o objeto de ensino/aprendizagem nos dará subsídios para entendermos melhor o movimento identitário e as formações imaginárias que os sujeitos professoras-ministrantes e professoras-alunas fazem ou construíram em relação a si e ao outro durante o curso de formação. Exploraremos esses aspectos no capítulo seguinte.

## CAPÍTULO 4

### 4. A RELAÇÃO DO SUJEITO CONSIGO E COM O OUTRO: JOGOS IMAGINÁRIOS E MOVIMENTOS IDENTITÁRIOS

Neste capítulo, focalizaremos a relação do sujeito consigo e com o outro. Para isso, utilizaremos a noção de imagem estudada por Pêcheux (1990) e a noção de identidade com base em Hall (2006; 2007), Orlandi (1998) e Coracini (2005).

Considerando que a relação do sujeito consigo e com o outro será analisada a partir de diários reflexivos, procuraremos caracterizar essa escrita, retomando o conceito de *escrita de si*, com base em Foucault (2002), apresentado no capítulo dois. Conforme já foi discorrido neste capítulo, a escrita de si constitui um dos meios de que o sujeito pode dispor para registrar os seus movimentos interiores, pensamentos, desejos e ações. Esse tipo de escrita representa um dos instrumentos que contribui para auto-reflexão do sujeito, uma prática fundamental para o aprendizado constante na busca do conhecimento de si, da heterogeneidade que constitui o sujeito. Assim, os diários serão utilizados como uma forma de manifestação do discurso, não

descartando que essa escrita pode proporcionar ao sujeito que escreve e àquele que analisa um olhar diferenciado, na medida em que ela já se caracteriza por ser uma narrativa em que o sujeito acaba se revelando, confessando, pela falha, muito do que ele conhece, como também muito daquilo que fica silenciado ou lhe é desconhecido.

Sendo esse tipo de escrita uma forma de o sujeito revelar mais facilmente a heterogeneidade que o constitui e constitui o outro, procuraremos ter o cuidado de não confundir o indivíduo com o sujeito professor, tendo em vista a concepção de sujeito, conforme já foi esclarecida no primeiro capítulo, atravessado pelo inconsciente e pela ideologia.

Para isso, o aparato teórico da Análise de Discurso nos dá condições de refletir de um modo mais amplo e ter uma visão mais crítica sobre as práticas de ensino que envolvem o âmbito escolar ou, no caso de nossa pesquisa, o contexto de formação continuada de professores de língua portuguesa.

Nesse sentido, nosso objetivo, neste capítulo, é analisar, a partir da escrita de diários reflexivos das professoras ministrantes e professoras-alunas, como se dá o jogo de formações imaginárias sobre si e sobre o outro. Para tanto, focalizaremos que estas imagens não são fixas, mas se constroem a partir dos movimentos identitários que se estabelecem entre unidade e dispersão, entre estrutura e acontecimento. Observaremos ainda as relações e confrontos com outros discursos ou formulações (Courtine, 2004), a partir das redes de filiações teóricas em que se situam os sujeitos, verificando ao mesmo tempo o que se repete, o que é silenciado e o que provoca deslocamentos no discurso de formação, tendo em vista que o discurso e o sujeito se processam na tensão constante entre estrutura e acontecimento (Pêcheux, 1997).

Antes de analisar os dados propriamente, vejamos, no item seguinte, a noção de identidade também a partir do movimento entre unidade e dispersão.

#### **4.1. O movimento da identidade na articulação entre unidade e dispersão**

Pensar a questão da identidade do sujeito leva-nos necessariamente a relacioná-la com a noção de alteridade e subjetividade.

Conforme já foi esclarecido no primeiro capítulo, a Análise de Discurso não concebe o sujeito como uno, completo, mas como heterogêneo, além de social (afetado pelo ideológico), é também histórico (afetado pelo inconsciente). Nesse sentido, a subjetividade é materializada no discurso pelas diversas posições que ocupa e pelas imagens que faz de si e do outro.

Assim, a subjetividade é construída em relação ao outro e não é concebida como algo unificado, homogêneo, tendo em vista que não há um sujeito único, mas diversas posições-sujeito, que se relacionam com determinadas formações discursivas e ideológicas.

Dependendo da abordagem teórica e da concepção de sujeito, a compreensão para o termo identidade vai variar. Stuart Hall (2006), embora partindo da área de estudos sociais, examina de forma esclarecedora a complexidade que envolve algumas das questões sobre a identidade cultural na modernidade tardia, avaliando se há uma crise de identidade, em que ela consiste e para onde ela está sendo direcionada. Este autor apresenta pelo menos três tipos de abordagens que concebem de forma diferente o termo identidade: a iluminista, a sociológica e a pós-moderna.

Na visão iluminista, a identidade é concebida como algo centrado, unificado, dotado de razão. Nessa abordagem, a identidade é comparada a um núcleo interior que nasceria com o sujeito e, a partir dele, se desenvolveria, embora ele não perdesse sua essência, permanecendo o mesmo no decorrer de sua existência.

Na visão sociológica, o sujeito está preso à estrutura social que leva a estabilização do mundo cultural em que habita, concebendo-o como estável e pré-concebido. Nessa abordagem, a identidade preencheria o espaço, numa visão dicotômica, entre o interior do sujeito e o seu exterior. Assim, concebido como tendo uma identidade fixa, estável, o sujeito está caminhando para se tornar fragmentado, apresentando não apenas uma, mas várias identidades.

Já na visão pós-moderna, o sujeito não possui uma identidade fixa, permanente. Pelo contrário, a identidade, nessa abordagem, é móvel, passiva à instabilidade e à transformação em um processo sempre contínuo.

Hall (2006) salienta que essas três concepções são, de alguma forma, simplificações de toda a complexidade que envolve o estudo da identidade, mas elas são pontos de partida e apoio para ele desenvolver os seus argumentos em torno dessa problemática. Este autor se alinha a esta última concepção de identidade da pós-modernidade, pois entende que o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são caracterizadas como unificadas, em torno de um “eu” concebido como uno e coerente. Para ele, há dentro de nós identidades contraditórias que se movem para diferentes direções, de modo que as nossas identificações estão sempre sofrendo deslocamentos constantemente. Acrescenta ainda Hall:

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com

cada uma das quais poderíamos nos identificar - ao menos temporariamente. (HALL, op. cit., p. 13)

Hall (2007) deixa claro seu posicionamento em relação à concepção de identidade da visão pós-moderna, baseada na fragmentação e na fratura, nunca como sendo unificada. Nesse sentido, ela é multiplamente construída ao longo dos discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou serem antagônicos. As identidades estão, portanto, “sujeitas a uma historicização radical, estando constantemente em processo de mudança e transformação”. (Hall, op. cit., p. 108).

Eckert-Hoff (2008), analisando a identidade do sujeito-professor em formação com base em suas histórias de vida, se aproxima do conceito de identidade apresentado por Hall (op. cit.). A partir da perspectiva da Análise de Discurso e da Psicanálise, a autora prioriza a noção de sujeito cindido, pelo fato deste assumir várias posições no discurso, por defender que ele também é fragmentado, tendo em vista que o inconsciente o constitui. Para Eckert-Hoff (op. cit., p. 63), “a identidade não existe em si mesma, ela é incessantemente (re) construída por meio da relação com o outro e emerge apenas por momentos, graças à porosidade da linguagem”.

Corroborando com esta visão de identidade, Coracini (2003) busca desconstruir, com base em Michel Foucault, a noção de sujeito e identidade como sendo fruto do pensamento de uma dada época. Ela questiona a visão de identidade defendida por estudos etnográficos que concebe o sujeito como indivíduo ou ainda os estudos que o concebe como produto social. A autora problematiza a identidade do sujeito professor de língua materna e defende, a partir de uma visão psicanalítica, que este sujeito “é atravessado por uma multiplicidade de vozes que tornam sua identidade complexa, heterogênea e em constante movimento, de modo que só é possível flagrar momentos de identificação” (p. 240).

Discorrendo sobre a identidade lingüística no cotidiano escolar e enfatizando não apenas o processo do inconsciente, mas também o ideológico, Orlandi (1998, p. 204) vai afirmar que a “identidade é um movimento na história” e que ela não é o resultado de processos de aprendizagem, mas se relaciona a “posições que se constituem em processos de memória afetados pelo inconsciente e pela ideologia”.

Quando Orlandi (op. cit.) afirma que a identidade é um “movimento na história”, entende-se que a identidade, assim como defendem Hall (op. cit), Eckert-Hoff (2008) e Coracini (2003), não é classificada de forma fixa, categórica e homogênea, pois está sujeita a transformações constantes. Segundo Orlandi (op. cit), ao se pensar a identidade como algo

imóvel, está se partindo de um imaginário que, de certa forma, nos garante o sentido da existência de uma unidade necessária, como também essa unidade pode estar sob o efeito de preconceitos de processos de exclusão.

A partir da perspectiva discursiva, compreendemos que a identidade do sujeito professor não se dá apenas na dispersão, na fragmentação, mas na relação constante e tensa também com a unidade, visto que se faz necessário que haja unidade do sujeito para que, a partir do movimento natural que se processa em sua identidade, ele possa se deslocar e assumir posições diversificadas e distintas (posição pai, professor, médico, etc)

Passaremos, então, a analisar os movimentos identitários das professoras-alunas, a partir do jogo de formações imaginárias construído durante o curso de formação continuada entre essas professoras-alunas do ensino fundamental e médio e as professoras-ministrantes.

Partimos do pressuposto de que o sujeito diz o que diz a partir das condições de produção do seu discurso que estão intrinsecamente relacionadas à noção de formações imaginárias, que se constitui das relações de forças estabelecidas e confrontadas entre as posições ideológicas que os sujeitos ocupam na sociedade.

No que se refere a esta noção de formações imaginárias, Pêcheux (1990) descreve não só a relação especular que se estabelece entre os interlocutores, como também aquela que se dá entre eles e o objeto sobre o qual falam com base na concepção de discurso como “efeitos de sentido” entre A e B, lugares ocupados numa formação social seja de médico, diretor, aluno, professor, etc.

A hipótese sustentada por Pêcheux é a de que esses lugares significam representações, formações imaginárias que designam as posições que A e B se atribuem um ao outro e a si mesmos, imagens que elaboram do seu lugar e do lugar do outro. Portanto, o sujeito constrói uma imagem de si, assim como constrói uma imagem do outro e a maneira como se inscreve nesses enunciados mantém uma relação intrínseca com essas construções. Vale ressaltar que estas imagens não são fixas, imutáveis, posto que podem variar de acordo com as condições de produção em que se efetiva o discurso.

Desse modo, não se pode afirmar categoricamente que a imagem ou imagens sobre si e sobre o outro apresentadas pelas professoras-ministrantes e professoras-alunas sejam as únicas, as verdadeiras, pois a depender do confronto que se estabeleça com outras instâncias discursivas, estas imagens poderão sofrer modificações, serem alteradas a depender das condições de produção em que se efetive o discurso. Assim, se enfatizará na análise que segue não só o efeito de unidade das formações imaginárias dos sujeitos professoras ministrantes e

professoras-alunas, mas também se considerará o movimento dessas formações, a partir da tensão entre estrutura e acontecimento.

Passemos a analisar a seguir a(s) imagem(ns) que as professoras-alunas apresentaram em relação a si e ao outro.

#### 4.1.1. Imagens das professoras-alunas (PAs) em relação a si

O recorte de diário abaixo foi produzido por PA1. Nesse diário, especificamente, essa professora-aluna acaba relatando fatos da sua vida cotidiana e não sobre as aulas ministradas no curso de formação. Em alguns momentos, ela trata sobre o processo de escrita e das suas emoções ao escrever. E é referindo-se a estes aspectos da escrita e de fatos do seu cotidiano que ela sente que está se realizando, ou seja, reconhecendo-se na posição de escritora. Vejamos.

##### Recorte 22:

Estou me realizando ao registrar coisas simples de um início de manhã simples de uma pessoa simples que *se dá ao luxo* de escrever *como se fosse uma escritora* ...Penso nisso e faço uma careta para mim mesma ... *Pretenciosa, essa V!*

(Recorte do diário de PA1, em 03/09/06)

Esse recorte é emblemático para representar uma imagem que normalmente o aluno/professor faz em relação a si mesmo na tentativa de atingir o lugar de escritor. Vejamos que o sujeito revela uma imagem em que para escrever é necessário chegar à condição de escritora. Essa imagem parece demonstrar um desconhecimento por parte de PA1 em relação à diferença entre escritor e autor. Esse desconhecimento dialoga com uma concepção de “escrita como dom” já antiga (PASSARELLI, 2001; SERCUNDES, 2000) fundamentada na ideia de que o sujeito não deveria passar por um processo de preparação prévia antes de escrever, posto que se partia do princípio de que possuía um dom especial e inspiração para escrever. Nesse sentido, sua escrita era comparada e deveria atingir os modelos de textos de escritores literários consagrados.

Embora tivesse sido orientada pelas professoras-ministrantes que o diário deveria ter por objetivo principal relatar, de forma reflexiva, as aulas do curso de formação, PA1 acaba se “desviando”<sup>32</sup> desse objetivo e relata fatos do seu cotidiano e da sua própria condição de “escritora”. Nesse diário, esse sujeito (PA1) constrói uma imagem de uma “pretensa escritora”, tão somente pelo fato de poder estar, aparentemente, registrando “livremente” fatos do seu cotidiano sobre o que pensa e sente. No entanto, percebemos uma tensão que se estabelece diante dessa imagem de si. Ao mesmo tempo que o sujeito quer assumir essa imagem de escritora, parece não ser algo que acha que mereça ocupar ou seja digno de se colocar nesse lugar. Vejamos que PA1 afirma estar “*se realizando*”, ou seja, escrevendo “*como se fosse*” uma escritora, só pelo fato de estar registrando coisas banais, simples. Mas, logo depois, percebe-se no seu discurso uma ruptura, uma espécie de autocensura, uma outra “voz” que lhe chama para outra realidade: apenas pensar que pode “*se dá ao luxo de escrever como se fosse*” uma escritora. Atentemos para as expressões “*se dá ao luxo*”, e “*como se fosse*” que também podem ser interpretadas como uma falsa modéstia, ou seja, o sujeito na verdade quer ser ou se considera escritora, mas essa condição de escritora se dá no mundo da imaginação, é apenas uma pretensão. Tal voz se materializa no discurso quando o sujeito afirma: “*Penso nisso e faço uma careta para mim mesma ... pretenciosa, essa V*”.

Esse é um discurso escolar institucional que se propagou e ainda se propaga quando o sujeito professor trabalha apenas com a ideia de que o aluno para escrever bem deve atingir o modelo de escrita do escritor<sup>33</sup>. E como esse modelo torna-se algo inatingível, o sujeito escrevente imagina que não poderá jamais escrever bem, ou apenas poderá ocupar esse lugar de escritora na condição do “como se fosse”, do faz de conta.

Aliás, quanto a esta questão, Orlandi (1996, p. 75), de forma bastante enfática, esclarece que “a função da escola não é formar escritores; o escritor se faz na vida, sem receita; a arte não admite pedagogia”. Acrescenta que o sujeito está inscrito no texto que produz e pode assumir posições diferentes, e essas diferentes posições caracterizam as diversas representações que revelam suas diferentes funções enunciativo-discursivas. Esta autora ainda defende que cabe à escola contribuir para formar autores, de modo que o aprendiz possa experimentar práticas que façam com que ele aprenda e tenha “controle” dos mecanismos com os quais está

<sup>32</sup> É natural e esperado haver esses “desvios” e “fugas” do sujeito para falar de si, já que o próprio gênero diário reflexivo se caracteriza pela possibilidade de se fazer digressões, comentários outros, etc.

<sup>33</sup> O sentido de escritor que o sujeito utiliza no recorte acima se refere à concepção de escritor como sendo aquele que escreve profissionalmente. No entanto, os PCN (1988, p. 40), embora usando esse termo escritor, faz questão de esclarecer que está utilizando-o não para se referir a escritores profissionais, e sim a pessoas capazes de redigir com eficácia.

lidando no momento da escrita. Segundo Orlandi (op. cit.), estes mecanismos são do “domínio do processo discursivo (o sujeito se constitui como autor) e do domínio dos processos textuais (o sujeito marca sua prática de autor)”. Com base esse posicionamento de Orlandi, podemos dizer que o sujeito professora-aluna PA1 ainda não conseguiu re-significar a imagem do lugar de escritor na sociedade/escola, tampouco perceber que tem o direito e pode exercer a sua função-autor, embora conseguisse escrever bons textos, fosse esforçada e nem faltasse às aulas durante o curso de formação.

O exemplo que segue foi retirado do diário de uma outra professora-aluna (PA3), que, ao contrário da anterior, faltou a algumas aulas e reconhecia que estava sentindo dificuldades em escrever, pelo fato de não ter lido mais sobre o assunto e ter perdido as orientações que a professora ministrante PM2 havia dado sobre o estudo do gênero artigo de opinião. De modo que, no dia da produção do artigo de opinião, ela comenta para a professora (PM2) que não se sentia preparada para escrever e no seu diário relata esse momento :

### **Recorte 23:**

[...] foi uma aula em que pude me colocar no lugar do aluno, *impotente* diante de uma folha em branco e uma caneta ansiosa pra escrever, *mas as ideias confusas* em minha cabeça teimavam em não querer sair.

(Recorte do diário de PA3, em 06/11/06)

Não é novidade a imagem que o sujeito (PA3) faz em relação a si como uma escrevente “*impotente diante de uma folha em branco*” ou de “*idéias confusas*” para escrever. Essa imagem de uma escrevente impotente resulta ainda de uma concepção escolar que defende a escrita como um dom ou inspiração, sem considerar nenhuma atividade prévia para a produção do texto. Nessa concepção de escrita, segundo esclarece Sercundes (2000), basta apenas dar um título, um tema e pedir para os alunos escreverem. Vejamos que PA3, ao se ver na situação de praticar a escrita nessas condições, já que segundo ela mesma reconhece, na escrita do seu diário, faltou às aulas e nem acompanhou as atividades prévias propostas para a escrita, se sente no lugar do aluno e percebe que, nesse lugar, ela não é diferente, sente as mesmas dificuldades para escrever.

Considerando, pois, a escrita como um processo e não como um produto, ou seja, algo que compreende etapas distintas e integradas de realização (planejamento, operação e revisão),

bem como a realidade sócio-histórica do sujeito, observamos que essa reação da professora-aluna pode ser justificada, tendo em vista que ninguém escreve do nada, já que é preciso pelo menos ter o que dizer, estabelecer uma relação interativa com o outro. Além disso, acrescentaríamos também o tipo de imagem que o sujeito faz de si mesmo, enquanto escrevente, pois, mesmo que o sujeito tenha passado pelas etapas prévias para a produção de texto, pode continuar com a imagem cristalizada de um “escrevente impotente”, que possui ideias confusas, embora todos nós, ao nos depararmos com o ato de escrever, nos sintamos inseguros, confusos, indecisos diante do turbilhão de ideias que nos chegam ou, às vezes, nos escapam.

Essa professora-aluna, em outra passagem de seu diário, confessa sentir dificuldade para escrever o gênero artigo de opinião e se sente mais tranqüila quando sabe, pela professora-ministrante (PM2), que aquela era uma escrita provisória, que teria oportunidade de revisar o próprio texto e o das outras colegas, para reescrever, caso fosse necessário. Vejamos o que diz PA3 quando sabe que vai reescrever o seu texto:

#### **Recorte 24:**

Eu *senti* muitas dificuldades, (escrever o artigo de opinião) *talvez* pelo fato de não ter me aprofundado e *lido um pouco sobre o assunto*, já que, como saí mais cedo da aula *não tive a oportunidade de ouvir as orientações ... Contudo tentei, mas* tenho consciência que o meu texto não ficou bom, mas terei a oportunidade de reescrevê-lo e mudá-lo, *estou mais tranqüila*.

(Recorte do diário de PA3, em 06/11/06)

Nesta passagem, o mesmo sujeito revela que, embora tenha sentido dificuldades na produção do gênero, tentou escrevê-lo. Essa tentativa revela uma resistência à imagem anterior de escrevente impotente, o que possibilita também o sujeito assumir uma outra imagem de si como leitora do próprio texto, quando reconhece que o seu texto não ficou bom.

Vejamos os indícios linguísticos que materializam esse movimento na identidade da professora-aluna (PA3). Ao voltar o olhar para si, enquanto escrevente, inicialmente, usa o verbo no pretérito perfeito “*senti*”, indicando algo certo que ocorreu no momento da escritura. Em seguida, esse mesmo sujeito procura encontrar justificativas para essas dificuldades, mas agora apenas aponta respostas prováveis, pois ainda não está muito convicto sobre as causas das suas próprias dificuldades para escrever. Por isso, ao arrolar as possíveis causas dessas dificuldades, utiliza o advérbio que tem um efeito de sentido de incerteza, de probabilidade, o

“talvez”, e busca justificá-las, citando o fato de ter “*lido um pouco sobre o assunto, [...] não ter tido a oportunidade de ouvir as orientações*”.

Esse dizer de PA3 traz de volta um outro discurso sobre escrita com atividade prévia, ou seja, a concepção de escrita fundamentada na ideia de que, ao escrever, o sujeito deve, antes de tudo, ler sobre o assunto, saber o que dizer. O sujeito resgata também um discurso escolar quando considera que uma das causas da dificuldade que sentiu para escrever era devido ao fato de ter perdido as orientações dadas pela professora. Ao recorrer a esse discurso de dependência em relação às explicações, orientações da professora, o sujeito revela e reafirma uma imagem de que o professor deve ser um “guia”, uma vez que parte do princípio de que, ouvindo suas explicações, orientações, saberia o que fazer na hora de escrever e não sentiria dificuldades, o que podemos deduzir, por consequência, uma imagem de si de professora-aluna “dependente”, que espera pela condução do saber da professora, o que é esperado pela própria função exercida pelo professor na instituição escolar.

Essas justificativas representam apenas probabilidades, pois o próprio sujeito não está convicto sobre elas. Isso pode ser identificado quando PA3 usa a conjunção “*contudo*” que contradiz essas ideias para afirmar que, mesmo assim, tentou escrever. Querendo passar uma imagem de si de que é capaz de reconhecer os próprios limites enquanto escrevente, o sujeito procura, através novamente do uso da conjunção “*mas*”, negar as justificativas anteriores e o fato de escrever, assumindo o lugar daquele que é capaz de perceber que o seu texto não ficou bom. Novamente, se utiliza da conjunção “*mas*”, agora não para se opor à ideia anterior, e sim para adicionar, somar e contribuir para assumir uma outra imagem de sujeito que é não só capaz de tentar escrever, reconhecer que o texto não está bom e, por conseguinte, reescrevê-lo e mudá-lo. Vejamos que esse movimento de reconhecimento por parte do sujeito de que há oportunidade para reescritura e mudança parece provocar um deslocamento no sentido de se construir outra imagem de si: “*estou mais tranquila*”.

Percebemos, portanto, que a imagem anterior de “escrevente impotente” de PA3 movimenta-se de uma imagem de escrevente que busca justificativas para essa impotência, passando por aquela que tenta produzir o texto, reafirmando a imagem de “leitor-revisor” do próprio texto e, por fim, uma outra imagem de si “escrevente mais tranquila”, que se reconhece capaz poder reescrever e alterar o seu texto. Ou seja, o sujeito está apoiado no próprio discurso em que a escrita é um processo e não uma tarefa que implica apenas o ato de escrever, ou, conforme afirma Antunes (2003:54), “não começa quando tomamos nas mãos papel e lápis, mas supõe várias etapas, interdependentes e intercomplementares, que vão desde o

planejamento, passando pela escrita propriamente, até o momento posterior da revisão e da reescritura”.

Analisemos o trecho seguinte, também escrito por PA3 e vejamos como ela valoriza a escrita a partir da publicação, reconhecimento e consagração do texto escrito do seu aluno em um concurso.

Vale salientar que essa PA3 dedicou boa parte de seus diários para divulgar o fato de ter feito um trabalho, junto com os seus alunos, de escrever um texto de opinião com a finalidade de participar do concurso Nacional “Escrevendo o futuro”. Observemos alguns dos comentários que ela faz, em seus diários, sobre a preparação, participação e o resultado nesse concurso:

### **Recorte 25:**

[...] li o texto de opinião do meu aluno vencedor no concurso ESCREVENDO O FUTURO, e entreguei a PM1 para que ela analisasse, *estou super ansiosa pelas observações dela.*

(Recorte do diário de PA3, em 21/08/06)

Ainda não parei para avaliar tudo o que aconteceu!*Para quem não sabe lá vai a história que não me canso de repetir.* Meu aluno Genival da quinta-série da E. S. C. foi selecionado semifinalista no concurso “Escrevendo o Futuro”, no qual havia 16.000 inscritos e ele ficou entre os 180 alunos do país e entre os 63 do Nordeste. *Alguém sabe o que é isso? O que estou sentindo desde o momento que recebi o sedex?*

(Recorte do diário de PA3, em 05/10/06)

Não é que a direção da escola (outra escola particular que PA3 também ensina) ficou impressionada com a situação sócio-econômica como também com o texto, que decidiu custear os estudos não só de Genival, mas do colega Mateus, que ficou em segundo lugar na seleção interna da escola, com uma bolsa de estudos no próximo ano. *Acreditem colegas, a alegria foi tamanha que não contive as lágrimas.*

(Recorte do diário de PA3, em 05/10/06)

[...] pela primeira vez, parei um pouco e refleti sobre o quanto foi bom este prêmio, porque *todos saímos ganhando: professor/aluno, escola e a sociedade como um todo, já que tivemos a oportunidade de provar mais uma vez que somos capazes, só precisamos acreditar no potencial do nosso aluno.*

(Recorte do diário de PA3, em 05/10/06)

Há vários indícios nesses recortes que levam a uma imagem de projeção de si do sujeito como profissional capaz, competente, a partir do reconhecimento/consagração do texto do outro, no caso do seu aluno.

No primeiro fragmento, verifica-se que o sujeito PA3 espera ansiosamente por uma avaliação da professora ministrante do curso de formação sobre a qualidade do texto do seu aluno e, naturalmente, também da qualidade da sua imagem de professora/autora que o orientou na participação de um concurso em nível nacional “*estou super ansiosa pelas observações dela*”.

No segundo fragmento, observa-se que o sujeito se encontra deslumbrado, o que é esperado, com o fato de o aluno ter ficado entre os semifinalistas em um concurso nacional e faz questão de divulgar o ocorrido, enfatizando que não se cansa de repetir: “*Para quem não sabe lá vai a história que não me canso de repetir*”. Essa repetição da mesma informação indicia um discurso de autopromoção da imagem de si como professora engajada, participativa, capaz. Vejamos que, para quem se imaginava impotente e sentia dificuldades para escrever, receber a notícia que o texto escrito pelo seu aluno foi escolhido entre os melhores do país representa um fato inesperado e de grande importância, na medida em que atesta e revela, de alguma forma, para o próprio sujeito, o quanto é capaz de orientar o texto do seu aluno e ter contribuído para que esse texto fosse escolhido como um dos melhores em nível nacional. Daí, justificar a exaltação, a grande importância que o sujeito dá a esse fato, o que evidencia mais uma vez o reconhecimento de si, através das seguintes interrogações: “*Alguém sabe o que é isso? O que estou sentindo desde o momento que recebi o sedex*”?

Esse mesmo fato é novamente mencionado no terceiro recorte, agora o sujeito exalta esse ocorrido, mostrando os seus resultados positivos: ter conseguido que o seu aluno e um outro colega ganhassem como prêmio uma bolsa de estudo no colégio particular, onde ela também leciona. É uma forma de consagração para o sujeito que foi reconhecido pelo seu trabalho até mesmo na rede particular de ensino. Nessa conquista, o sujeito professora-aluna se sente também representado e deixa evidenciar essa imagem de si ao expressar para o outro (PMs e PAs): “*Acreditem colegas, a alegria foi tamanha que não contive as lágrimas*”.

É através do último recorte que se percebe, de forma mais evidente, indícios da leitura que estamos fazendo em relação à imagem que o sujeito construiu de si mesmo. Observemos que somente agora, depois que o sujeito pára e reflete sobre o ocorrido, é que chega a reconhecer que não só seu aluno ganhou com o prêmio, mas ela mesma, a escola e a sociedade. Esse prêmio, a eleição do texto escrito pelo aluno, representa uma forma de provar a capacidade e o potencial de cada um, principalmente, o da professora, que reconhecia sentir

dificuldade para escrever. Daí, podemos afirmar que a imagem que o sujeito-professora faz em relação a si mesma foi construída, nesse momento, com base no reconhecimento do texto escrito do outro (seu aluno). Diferentemente de PA3, a imagem de si da professora-aluna (PA2), enquanto autora, sofreu “alterações” durante o curso de formação, sobretudo com o reconhecimento do próprio potencial, enquanto escrevente. Analisemos os fragmentos que seguem:

### **Recorte 26:**

*Antes do PROLICEN, eu só fazia ler. Leio tudo que me cai nas mãos, porém, meu maior sonho é escrever.*

(Recorte do diário de PA2, em 07/08/06)

Neste recorte, percebemos que o sujeito, antes do curso de formação, já possuía uma imagem de ser leitora. E uma leitora que tinha o hábito de ler textos de qualquer gênero, já que afirma que lia tudo. Essa imagem de professora-leitora vem de encontro à imagem que se faz do sujeito-professor, principalmente de escola pública, como não-leitor, conforme revela Soares (2001) quando analisa as concepções do professor-leitor, supostas nos livros didáticos de língua portuguesa.

Assim, embora se reconheça uma leitora, o sujeito afirma que seu maior sonho é escrever. Esse discurso do sujeito de ansiar, ou sonhar escrever, remete ao discurso da sociedade escriturística atual, em que se valorizam e ganham destaque os que conseguem escrever e publicar o seu texto. Aliás, Certeau (1994) afirma que aprender a escrever define iniciação por excelência em uma sociedade capitalista e conquistadora. Assim, quando o sujeito afirma que seu maior sonho é escrever, não estamos entendendo que o sujeito não escreva, pois isso seria desconsiderar que enquanto professora não prepara aulas, faz anotações, ou até mesmo não viva em uma sociedade que funciona e é regida pelo mundo do papel. Na verdade, o maior sonho que o sujeito talvez alimente seja o de escrever textos que possam ser reconhecidos, legitimados ou publicados, o que lhe conferiria lugar de destaque, poder. No entanto, esse sonho é impedido de se realizar, devido à imagem do sentimento de medo, conforme se pode verificar, com base na declaração de PA2 no fragmento seguinte:

**Recorte 27:**

[...] sempre tive vontade e nunca tive coragem de escrever... Eu tinha um *medo terrível* de escrever.

(Recorte do diário de PA2, em 07/08/06)

A imagem que o sujeito faz de si é a de uma escrevente que se declara dominada pelo medo de escrever. A professora-aluna reconhece que, embora tivesse vontade, nunca teve coragem para escrever. Vejamos que, em alguns casos, somente a vontade não é suficiente para que o sujeito escreva. É preciso, pois, considerar a história do sujeito, para entender melhor a complexidade que envolve o processo e o ato de escrever. Observe que o sujeito ao declarar nunca ter tido coragem para escrever, devido a um “terrível medo”, é um sujeito que está atualmente no lugar de aluna, mas já é também professora de ensino fundamental e médio há vários anos e ainda assim declara que não escreve por sentir medo.

Esse é um discurso bastante comum de se constatar, não só entre alunos, mas também entre professores, o que nos leva a refletir que existem aspectos mais complexos a serem considerados no que se refere à escritura. Quando nos referimos a aspectos mais complexos, não estamos querendo dizer que é preciso apenas o conhecimento escolarizado, através de técnicas novas para se saber escrever, mas é preciso considerar o sujeito numa dimensão mais ampla, como inserido em um contexto sócio-histórico, levando em conta sua memória de escrita. Assim, o professor teria acesso às informações, muitas vezes desconhecidas, que o ajudariam a trabalhar de uma forma mais sistêmica com a produção de texto do aluno. No entanto, embora até se reconheça e tenha acesso a determinadas informações que fazem parte da memória de escrita do sujeito-aluno, a maioria das vezes, verifica-se que elas não são vistas como relevantes, e, por isso mesmo, não são trabalhadas e acabam sendo perpetuadas não só no contexto de escolas de ensino fundamental e médio, mas também no contexto universitário e pelo resto da vida escolar/profissional, como podemos verificar no discurso do sujeito ao declarar sentir um “*terrível medo de escrever*”.

Na concepção e prática de escrita que associa o exercício da escrita à punição encontram-se vestígios dessa imagem de medo. E uma das punições, praticada normalmente por alguns professores de língua portuguesa, é a própria correção do texto em que se enfatiza mais os “erros” ortográficos, a pontuação, acentuação, etc, desconsiderando ou não dando importância devida à subjetividade e à autoria. Aliás, nessa concepção, a expressão da

subjetividade é também um dos fatores que não é levado em consideração ou parece não ser explorado o suficiente para que o sujeito-aluno saiba usar a linguagem nas suas diversas formas de apresentação.

Essa imagem de medo de escrever também pode estar relacionada ao mito que se criou em relação à escrita como sendo apenas reservada para aqueles que possuíssem um talento especial para escrever, um dom. De modo que aqui o mito do dom é reeditado.

No fragmento seguinte, mesmo reconhecendo que tinha um medo terrível para escrever, esse sujeito abre a possibilidade para trabalhá-lo a partir de um comentário feito por uma das professoras ministrantes do curso de formação. O comentário parece ter sido significativo para PA2 a ponto de levá-la a refletir sobre esse medo e tentar “desbloquear-se” para enfrentar o ato de escrever. Vejamos:

**Recorte 28:**

[...] graças ao PROLICEN, mais especificamente a uma simples frase dita pela professora PM2 no meu primeiro dia de encontro. A frase foi a seguinte: “Para escrever, você não precisa ser um Machado de Assis, nem uma Clarice Lispector, você só precisa pensar e expressar o que está sentindo”. E não é que deu certo! Fiquei pensando naquela frase dias e dias. De repente não é que *desbloqueei*! Pois é, *desbloqueei* mesmo.

(Recorte do diário de PA2, em 07/08/06)

Este fragmento é interessante para se perceber como o sujeito processa o deslocamento da imagem de si enquanto escrevente. Ao voltar o olhar sobre sua escritura, reconhece que foi graças ao curso de formação continuada (Prolicen) ou, especificamente, a uma frase pronunciada por uma das professoras-ministrantes (PM2), que julga como tendo sido fundamental para levar a tomar uma atitude, perder o medo e iniciar a escrever. Será que uma simples frase é capaz de provocar uma alteração na imagem que se possui de algo? Em princípio, somos levados a crer que sim, já que o próprio sujeito afirma ter “desbloqueado”, superado o medo em relação à escrita. É evidente que não foi simplesmente a frase em si que provocou tal deslocamento, mas por quem foi dita, no contexto em que foi pronunciada, como foi dita e o efeito de sentido que provocou no interlocutor (PA2). Atentemos para o detalhe de que talvez essa frase tenha tido esse “poder mágico”, pelo fato de a professora-ministrante, PM2, ter tocado em um dos pontos-chave que, normalmente, impedem o ato de escrever da maioria dos escreventes: a proibição do dizer e o mito de que para escrever precisa ser um

autor renomado. Quando a professora-ministrante comenta que não precisa ser um Machado de Assis, nem uma Clarice Lispector e declara que para escrever basta “pensar e expressar o que está sentindo”, a partir daí, o sujeito se sente autorizado para escrever e acaba desmitificando a escrita a partir de um processo de “auto-reflexão”: “*fiquei pensando naquela frase dias e dias*”, a ponto de provocar o “desbloqueio” para escrever. Vejamos que quando PA2 reconhece e declara: “*Pois, é, desbloqueei mesmo*”, não significa que não sabia escrever, mas que estava apenas se sentindo “bloqueada”, “travada”. Uma vez identificado que não precisaria escrever igual a autores renomados, processa-se a desidentificação com uma imagem de escrita, ou seja, no momento em que desmistifica e demitifica a escrita, o sujeito-professora sentiu-se “desbloqueada” e passou a escrever.

Esse reconhecimento de como o sujeito ver a si mesmo, enquanto escrevente, foi um importante passo para que se processasse um deslocamento em relação à imagem de si, como, por exemplo, o de ter a coragem de enviar o próprio texto para ser publicado.

#### **Recorte 29:**

[...] enviei por e-mail “a crônica proibida”- como diz K – para ser publicada pela Revista Cláudia. É isso aí pessoal, enviei mesmo, só posso tá ficando doida não?

(Recorte do diário de PA2, em 22/08/06)

Se antes o sujeito se sentia bloqueado para escrever, agora, a imagem que faz de si é de uma escrevente ousada, pelo fato de enviar o texto para ser publicado em importante revista feminina de circulação nacional. Vejamos que, mesmo tendo a coragem para enviar o texto, o sujeito fica achando que tinha cometido um ato de loucura. Ou seja, quando se volta para analisar seu ato, se dá conta de que talvez não tivesse esse direito, talvez tivesse perdido o juízo, como se estivesse quebrando uma regra ou fazendo algo que lhe fosse proibido. Esse discurso de proibição e censura da escrita é analisado por Neves (2000, p.393). Segundo essa autora, houve períodos da história, aqui mesmo no Brasil entre 1808 e 1824, fortemente marcados pela censura e repressão. A escrita não era incentivada, ao contrário, era proibida, secreta e inatingível. Era reservada apenas a alguns iniciados, ou seja, homens notáveis, por sua dignidade, por sua formação e por suas “luzes”. Assim, é possível associar esse discurso à imagem construída por PA2 em relação ao ato não só de produzir, mas de enviar o texto para ser publicado, visto que esse estágio representa o grau máximo de responsabilidade do dizer do

sujeito. Ele passa a se comprometer e sofrer as possíveis consequências do que o seu discurso pode provocar no outro. Por outro lado, esse texto assinado e publicado confere ao sujeito um grande *status* e pode levá-lo ao reconhecimento e consagração. Essa imagem de consagração pode ser percebida no fragmento seguinte:

**Recorte 30:**

[...] e agora o negócio é esperar, e vai que sai! Vai que a crônica é publicada, ah! Minha filha, aí é a consagração mesmo não? Sonha V, vai sonhando! ...  
(Recorte do diário de PA2, em 22/08/06)

Neste recorte, percebemos que o sujeito apresenta uma imagem de si como escrevente que sonha com a consagração, passando da sua posição de escrevente anônima para a posição de autora consagrada. Vejamos que essa imagem de autora consagrada não está ainda consolidada, mas o sujeito aposta e espera pela mesma. Essa ideia pode ser percebida quando afirma “*e agora o negócio é esperar*”, ou seja, o sujeito, no fundo, tem esperanças que seu texto seja publicado.

O sujeito quer passar uma imagem de escrevente de que não está totalmente convicta ou que não mereça ocupar a posição-autora, através da aceitação e publicação de seus escritos e declara “*e vai que sai! Vai que a crônica é publicada*”. Ou seja, o sujeito não quer assumir claramente que seu texto vai ser publicado e joga com a possibilidade, com uma aposta ou até mesmo a realização de um sonho: “*Sonha V, vai sonhando*”. Na realidade, o discurso do sujeito passa uma outra imagem: de falsa modéstia, pois, se, efetivamente, achasse que seu texto estava ruim, não merecesse reconhecimento, não o teria enviado para ser publicado.

Por outro lado, sabemos que o fato de o texto ser publicado em um suporte midiático é algo que confere destaque, reconhecimento e poder na sociedade competitiva em que vivemos. Por isso, o sujeito, embora fazendo a tentativa de publicar o seu texto, passa uma imagem de que não tem ainda esse direito, uma vez que, normalmente, quem conquista esse espaço midiático (quer seja em jornal impresso, revistas, etc) para escrever são determinados autores que se destacam na sociedade. Daí, o sujeito afirmar que, se for publicado o texto, isso se constituirá a consagração: “*ah! Minha filha, aí é a consagração mesmo não*”?

Vejamos a confirmação dessa ideia, a partir do recorte seguinte em que o sujeito assume o lugar dessa consagração tão almejada.

**Recorte 31:**

[...] enviei o meu artigo para a redação do jornal, e, qual não foi minha surpresa, quando o vi na quarta-feira publicado, e tem mais fui promovida, passei para a folha dos articulistas antigos da casa, o que é que vocês acham desta minha façanha? Estou poderosa ou não?

(Recorte do diário de PA2, em 25/11/06)

Diferentemente da imagem anterior, agora, o mesmo sujeito apresenta uma imagem de si como um autor que foi reconhecido e conquistou o que tanto sonhava: um espaço<sup>34</sup> midiático para publicar o seu texto. Verifiquemos que a realidade ultrapassa o sonho, causando uma grande surpresa ao sujeito, que esperava apenas a possibilidade de o texto ser publicado esporadicamente e acaba conseguindo um lugar de destaque periódico no jornal para escrever na coluna dos “*articulistas antigos da casa*”. Esse reconhecimento é algo que provoca no sujeito não só a realização de um sonho, mas a sensação de ter conquistado poder. Por isso, ao registrar no diário essa sua conquista, o sujeito faz questão de destacar e lançar perguntas ao interlocutor sobre essa nova posição-autora que conseguiu alcançar e reconhece que esse lugar lhe confere poder: “*Estou poderosa ou não*”? Observemos aqui a relação estreita que há entre a escrita que assume um lugar de destaque na mídia e a relação com o poder.

Estas foram algumas das imagens que os sujeitos professoras construíram em relação a si mesmas durante o curso de formação. Conforme se pode verificar, elas não se apresentaram fixas, foram sendo alteradas, principalmente como no caso de PA2, que apresentou um deslocamento em relação à imagem de si: de escrevente que sentia um “terrível medo de escrever”, passou a publicar os seus textos na mídia sem a orientação das professoras-ministrantes. Agora, vejamos como a(s) imagem(ns) de si estão relacionadas com a imagem que os sujeitos-professoras-alunas fazem em relação às professoras-ministrantes.

#### **4.1.2. Imagens das professoras-alunas (PA) em relação ao outro (PM)**

---

<sup>34</sup> Essa professora-aluna, por se sentir motivada, passou a escrever vários outros artigos, crônicas e memórias de sua vida durante e após o término do curso de formação, e conseguiu publicá-los numa coluna do Jornal da Paraíba, de Campina Grande-Pb. Depois, a partir da compilação desses textos, acabou também publicando um livro, intitulado “Retalhos de uma vida: as contradições do (re)viver” (vide anexo 05).

Quando o sujeito escreve, ele direciona o seu dizer a partir da imagem que faz não só em relação a si, mas também em relação ao outro. No caso, em análise, do curso de formação, estamos considerando a imagem que as escreventes professoras-alunas construíram em relação às professoras-ministrantes quando estas assumiram também a posição de escreventes nos diários de aula.

Algumas professoras-ministrantes do curso de formação partiam do pressuposto de que, para ensinar o gênero que mandariam escrever, elas também deveriam escrevê-lo, para dar o exemplo. Nesse sentido, também se procurará perceber nos diários das professoras-alunas como elas construíram a imagem do outro (PM1, PM2), tendo em vista esse pressuposto de as professoras-ministrantes também escreverem o gênero.

Normalmente, a imagem que é apresentada em relação ao professor universitário é que ele é preparado, conhece profundamente teorias científicas e faz pesquisas para serem divulgadas em livros e outras publicações que vão ser utilizadas por outros professores, geralmente, por docentes do ensino fundamental e médio. Desse modo, o professor universitário assume, pelo lugar que ocupa na sociedade, uma posição de *status*, garantida pela sua relação com o saber, com a excelência acadêmica. E foi essa a imagem que se pode verificar na maioria dos diários escritos pelas professoras-alunas. Vejamos como esse discurso se revelou nos diários.

### **Recorte 32:**

Sinto-me uma pessoa privilegiada em fazer parte deste grupo, em poder trocar ideias e experiências com *professoras de tanto gabarito*.

(Recorte do diário de PA2, em 03/09/06)

Neste recorte, observamos que o sujeito resgata uma memória discursiva em relação ao professor universitário já bastante comum em nossa sociedade, qual seja, a de um professor que possui um grande saber, de qualidade, preparado ou, conforme denomina PA2, “*professoras de gabarito*”. Verificamos que essa imagem que o sujeito construiu em relação às professoras-ministrantes, durante o curso de formação, foi fundamental para que se desse credibilidade aos comentários feitos por essas professoras em relação à sua capacidade de escrever e desempenhar a função autoria.

Vale salientar que embora a imagem que PA2 construiu em relação ao outro (PMs) fosse de admiração, isso não constituiu um fator para afastá-la ou se distanciar do processo de aprendizagem, no sentido de apagar o seu conhecimento, pelo contrário, percebe-se que o sujeito aproveitou essa imagem de “*professoras de gabarito*”, para estabelecer uma relação interacional com a imagem que tinha de si, para trocar idéias e experiências: “*Sinto-me uma pessoa privilegiada em fazer parte deste grupo, em poder trocar idéias e experiências*”. Essa imagem de “*professoras de gabarito*” também levou o sujeito a achar e acreditar que seus textos poderiam ser publicados, tendo em vista a avaliação positiva que essas professoras fizeram em relação aos textos que produziu.

Analisemos inicialmente as imagens que foram construídas em relação a PM1. O recorte abaixo foi escrito por PA1, quando relatava a aula ministrada por PM1 sobre o gênero dissertação. Nessa aula, PM1 leu o seu diário em voz alta para a turma e PA1 fez os seguintes comentários.

### **Recorte 33:**

O fato é que fico impressionada com a quantidade de observações que PM1 faz em suas páginas de diário, registrando e analisando tudo direitinho! *Que memória! Que talento!*

(Recorte do diário de PA1, em 22/08/06)

Analisando o recorte acima, percebe-se que o sujeito projeta uma imagem em relação ao outro de uma professora talentosa, como detentora de um saber específico: a capacidade para registrar e analisar uma grande quantidade de informações nos diários, a capacidade de memória.

Ao expressar essa admiração, através das expressões “*Que memória! Que talento!*”, o sujeito assume uma imagem contemplativa em relação ao outro. Diferentemente da professora-aluna anterior (PA2), em que a imagem de admiração em relação à professora-ministrante provocou um efeito interativo, para PA1, essa admiração produz um efeito de distanciamento, na medida em que apenas se contenta em permanecer numa atitude passiva em relação a um talento que parece ser inatingível para si mesma. Essa imagem do outro, a partir de uma postura contemplativa, está relacionada com a imagem de “pretensa escritora” que essa professora-aluna construiu em relação a si mesma, conforme foi analisado anteriormente, no recorte 22. Com base nessa imagem de si, PA1 não se acha no direito de exercer a sua posição autora e projeta no outro (PM1) essa posição, através de uma postura de admiração e contemplação.

O fato de as professoras-ministrantes também escreverem o gênero a ser ensinado no curso de formação foi uma estratégia usada por elas como uma espécie de estímulo para que as professoras-alunas se sentissem motivadas para escrever. No entanto, foi percebido que esta estratégia provocou diversos efeitos de sentido não esperados, conforme demonstram os recortes 32 e 33 analisados anteriormente, bem como o fragmento 34 seguinte.

**Recorte 34:**

Algumas alunas leram seus artigos, inclusive PM1, que fez quase uma tese, também *para PM1 é moleza não?*

(Recorte do diário de PA3, em 06/11/06)

Neste caso, a imagem que o sujeito parece ter construído em relação ao outro é a de que não sente dificuldades para escrever. O fato de a professora-ministrante PM1 também escrever o gênero a ser ensinado e ler para a turma, durante o curso, pode ter produzido essa imagem de admiração, mas pode também ter provocado uma espécie de distanciamento ou a falsa imagem de que a referida professora não sentisse dificuldades para escrever.

É interessante observar como a estratégia da professora-ministrante PM1 em escrever e ler o gênero que produziu com o objetivo de estabelecer uma maior interação ou até mesmo demonstrar que o professor sabe escrever o gênero que ensina pode também ter tido um efeito contrário ao esperado para este sujeito. Na verdade, percebemos, a partir da observação feita pelo sujeito no recorte acima, que é possível ter se construído uma imagem de distanciamento em relação ao texto que a professora produziu, como se fosse um modelo inatingível, já que, segundo declara, PM1 *“fez quase uma tese”*. Essa denominação dada ao texto produzido pela professora-ministrante mostra como o sujeito traz de volta um discurso já bastante comum na nossa sociedade sobre o professor universitário, ou seja, um discurso que imagina esse sujeito capacitado e lhe confere um lugar de destaque por escrever textos mais elaborados, científicos, como uma *tese*. De modo que, ao escrever um artigo jornalístico de uma página, é considerado pela professora-aluna como *“quase uma tese”*.

Ao recorrer à memória desse discurso, percebemos que o sujeito procura reafirmar uma imagem em relação à figura do professor muito importante para o processo de ensino-aprendizagem. A imagem de admiração criada pelo sujeito pode representar o resgate da autoridade do professor no que se refere ao seu saber. No entanto, conforme já dissemos, dependendo de como o sujeito lida com essa admiração, pode também provocar um distanciamento.

Com base na análise feita (recorte 24) sobre uma das imagens que PA3 fez em relação a si mesma, como uma escrevente que sente dificuldades para escrever, podemos dizer que o sujeito acaba estabelecendo uma espécie de comparação entre o nível de escritura da professora-ministrante e o seu nível de escritura, a ponto de construir a falsa imagem de que o outro não sente dificuldades para escrever: “*Também para PM1 é moleza, não?*”? A partir dessa imagem, percebemos que a concepção de escrita do sujeito ainda se baseia no discurso sobre escrita que a concebe como um “dom”, destinada a determinadas pessoas eleitas que possuem um talento especial para escrever e não fazem nenhum esforço para tal.

Verifiquemos mais um recorte abaixo, escrito por PA3, e observemos como, nesse momento, ela constrói uma imagem do outro PM1.

### **Recorte 35:**

Hoje dia 14 de agosto, tivemos algo diferente, e como já foi dito, *PM1 solicita, todos obedecem à risca, e quem é doido? Brincadeira...* é que a professora nos passa tudo com tanta veracidade, entusiasmo e compromisso que nos sentimos na obrigação de retribuir tamanha dedicação.

(Recorte do diário de PA3, em 14/08/06)

Neste fragmento, nota-se o entrecruzamento entre discursos que apontam para uma tensão entre pelo menos duas imagens sobre o professor que se movimentam entre o que estamos considerando unidade e dispersão. A partir da estrutura linguística da frase: “*PM1 solicita, todos obedecem à risca, e quem é doido?*”, é possível verificar um discurso já bastante sedimentado, conhecido no contexto de sala de aula que suscita uma relação de poder entre professor/aluno: o professor dá o comando, os alunos devem obedecer. Vejamos que a expressão interrogativa que o sujeito professora-aluna enfatiza: “*quem é doido?*” possui um efeito de sentido de submissão, de subserviência a este poder, sob o risco de ser punido, no caso, por não corresponder à expectativa de aluna que obedece, que cumpre com as atividades.

O sujeito acaba deixando escapar uma imagem de professora autoritária em relação à professora-ministrante e, imediatamente, procura desestruturar esse discurso de professora autoritária, por estar sob a interdição, sob a censura do contexto de formação acadêmico. Essa desestruturação pode ser percebida quando o sujeito utiliza a palavra no diminutivo *brincadeira*, como uma forma de negar o seu dito. Em seguida, o sujeito procura produzir um novo discurso, na medida em que tenta reestruturar o seu discurso anterior, recorrendo a

uma possível explicação para o fato da “obediência” estar relacionada não a uma postura autoritária da professora-ministrante, mas ao seu perfil de professora comprometida. Daí, o sujeito afirmar: “*é que a professora nos passa tudo com tanta veracidade, entusiasmo e compromisso que nos sentimos na obrigação de retribuir tamanha dedicação*”. Esse novo discurso procura atualizar a memória discursiva do que se entende, normalmente, por “obediência” para um novo sentido, gerando um novo acontecimento discursivo. Ou seja, obedecer não por imposição, mas por retribuição, reconhecimento pelo compromisso e entusiasmo da professora. Nesse sentido, vale trazer novamente as palavras de Pêcheux (1997, p. 53) quando afirma que “todo enunciado é intrinsecamente susceptível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro.”

Percebe-se, portanto, um movimento que se estabelece entre a imagem de professora autoritária e, ao mesmo tempo, uma imagem de professora comprometida: uma não anula ou se sobrepõe à outra. O sujeito é, conforme já foi discutido, dividido, clivado, atravessado pela ideologia e pelo inconsciente. Vale destacar que essas imagens apresentadas por PA3 não foram construídas do nada, mas a partir das relações que se estabeleceram entre os sujeitos professora-ministrante/professora-aluna no contexto de formação acadêmico, bem como no contexto sócio-histórico mais amplo.

De acordo com os discursos das professoras-alunas analisados até aqui, foi percebido que, em relação à professora-ministrante PM1, as imagens se movimentaram, numa tensão entre uma professora talentosa, com grande capacidade de memória e comprometida. Agora, analisemos as imagens que as professoras-alunas construíram em relação à PM2.

Os recortes abaixo foram produzidos por duas alunas-professoras (PA2, PA3). Elas comentavam sobre a sequência didática que enfocou o artigo de opinião, ministrada pela professora PM2. Vejamos que há uma consonância na imagem que ambas construíram em relação à professora-ministrante PM2. As duas professoras-alunas enfatizam que a professora-ministrante conduziu as aulas sobre o gênero artigo com maestria, construindo uma imagem de professora-mestra.

### **Recorte 36:**

[...] terminamos a sequência do artigo de opinião, que foi conduzida pela professora PM2 *com muita maestria*.

(Recorte do diário de PA2, em 25/11/06)

[...] ela (PM2) se tornou efetivamente a nossa *mestra* em texto de opinião. Ela conduziu as aulas com *maestria* e nos conduziu perfeitamente para o gênero [...]

(Recorte do diário de PA3, em 20/11/06)

Notamos nestes recortes que os discursos dos sujeitos refletem uma memória discursiva, já analisada anteriormente, sobre a imagem que se tem em relação ao professor universitário, como aquele que possui um profundo conhecimento. No entanto, percebemos um traço marcante na estrutura linguística *maestria*, utilizada nos dois recortes, que pode remeter a uma outra memória discursiva do universo da música, da função exercida por um maestro ou regente de orquestra. De modo que transportando ou atualizando essa memória discursiva para o contexto de sala de aula, ela passa a assumir o sentido não só daquele que possui um grande conhecimento, categoria ou título de mestre, mas também pode ser interpretada como aquele que soube “reger”, orquestrar a construção do conhecimento. Assinalemos que, nos dois trechos acima, há a utilização do verbo *conduzir* que materializa esse discurso de que a professora PM2 não só transmitiu o conhecimento, mas conduziu as professoras-alunas a descobrir esse conhecimento, no caso, o estudo do gênero artigo de opinião. E essa condução foi regida, segundo afirmam PA2 e PA3, com “perfeição e maestria”. A imagem em relação a PM2 movimenta-se da unidade para a dispersão, na medida em que o sentido de “mestra” desloca-se para assumir um outro sentido, ou seja, é possível interpretarmos esse termo também relacionado ao universo discursivo da música e transportá-lo para a sala de aula com o sentido de regência do conhecimento.

A imagem de *mestra* ultrapassa, portanto, o sentido de simples professora preocupada tão somente com o cumprimento do seu dever de transmitir um saber, é a capacidade que se tem de perceber e enxergar de uma forma mais ampla o processo de educação que envolve uma relação mais sistêmica com o objeto do conhecimento e com o outro (aluno).

Vejamos como essa imagem também foi construída no discurso de outra professora-aluna:

### **Recorte 37:**

E o que dizer de PM2, sempre nos ouvindo, tenho a impressão de que *ela escuta demais até mais do que deveria, é que ela fica só nos escutando e analisando cada fala, cada depoimento e cada experiência.*

(Recorte do diário de PA3, em 14/08/06)

Conforme podemos verificar no fragmento acima, a imagem que o sujeito também construiu em relação à PM2 foi de uma professora que escuta demais, na medida em que procura direcionar o olhar não só para a transmissão do conteúdo a ser ensinado, mas ainda fica atenta a outros aspectos que dizem respeito ao outro. Essa imagem é compatível com a imagem de “analista” que lhes atribuem as PAs em outra ocasião e que é aqui, lingüisticamente explicitada: “*ela escuta demais até mais do que deveria, é que ela fica só nos escutando e analisando cada fala, cada depoimento e cada experiência*”.

Compreendemos, assim, a partir desse enunciado, que há um deslocamento da imagem de professora que, convencionalmente, se faz, como aquela que até pode ouvir, mas principalmente deve transmitir o conhecimento, para uma outra imagem de professora que “*escuta demais, até mais do que deveria*”. Vejamos o uso do advérbio intensificador “*demais*”, que marca uma alteração da função professora convencional, como se estivesse além da conta, fugindo ao normal, daquilo que se espera do papel de professora. Essa ideia é confirmada quando o sujeito afirma que essa escuta é “*até mais do que se deveria*”, ou seja, ultrapassa, vai além do que o professor, normalmente, procura escutar.

Essa imagem de professora que “*escuta demais*” pode provocar vários efeitos de sentido, como, por exemplo, a imagem daquela professora que abre espaço para conhecer melhor e interagir com o outro e, conseqüentemente, com o conhecimento, mas pode também ser interpretada como uma imagem de professora invasiva, na medida em que, “*ao escutar demais, até mais do que deveria*”, pode, em vez de aproximar e favorecer a construção do conhecimento pelo e com o outro, pode afastá-lo, inibindo o processo de ensino-aprendizagem. O fato de o sujeito aluno perceber que está sendo alvo de análise, investigação, dependendo do modo como é feito, pode provocar uma aversão, distanciamento daquele que, conforme assinala o sujeito, está sempre “*escutando e analisando cada fala, cada depoimento e cada experiência*”. Vale ressaltar que essa imagem de PA3 em relação à PM2, de certa forma, já era esperada, tendo em vista a dupla posição que ocupava no curso de formação: de professora-ministrante e de pesquisadora.

Com base no jogo de imagens que foi analisado em relação às professoras-alunas, podemos perceber que não houve uma homogeneidade nas imagens nem em relação a si, tampouco em relação ao outro.

Verificamos ainda que a imagem de si enquanto escrevente da professora-aluna PA2 sofreu alterações significativas, passando de uma imagem de si como escrevente dominada

pelo medo, transitando para uma imagem de escrevente desbloqueada, ousada e autora reconhecida/poderosa. Verificamos que o movimento dessas imagens de PA2 se deu não só devido à transmissão de conhecimentos em relação ao gênero e seu processo de escritura, mas a um reconhecimento de si, enquanto escrevente potencialmente capaz de escrever.

Vejamos no item seguinte como as professoras-ministrantes, durante o processo de formação, construíram as imagens em relação ao outro (PA).

#### 4.1.3. Imagem (ns) das professoras-ministrantes em relação ao outro (PA)

O recorte abaixo foi escrito por PM1 e se refere a uma aula sobre análise de produção de textos em livros didáticos. É resultado de um trabalho de análise em grupo em que as professoras-alunas deveriam apresentar como os livros didáticos orientavam o estudo da dissertação.

##### Recorte 38:

Durante o período de análise dos materiais, fui percebendo q as professoras estavam mt envolvidas e fizeram boas observações. A conclusão de PA3 - “joga tudo no lixo - me soou mais como algo do tipo *“agora tenho olhos de ver”*”.

(Recorte do diário de PM1, em 20/08/06)

Neste recorte, percebe-se que o sujeito constrói, no momento em que as professoras-alunas estão realizando a leitura dos livros didáticos sobre como é conduzido o estudo da dissertação, uma imagem de um sujeito-leitor que passou por um processo de amadurecimento. Vejamos que PM1 reconhece que as professoras-alunas fizeram boas observações em relação à análise do livro didático. O uso da expressão verbal *“fui percebendo”* marca essa idéia de processo, de atenção para algo antes inexpressivo, mas que, a partir de certo momento, passou a ter visibilidade.

Podemos ainda verificar essa ideia a partir da interdiscursividade, a recorrência ao discurso bíblico, pronunciado por Jesus quando ele afirma a sentença: “quem tem ouvidos de ouvir, ouça, quem tem olhos de ver, veja (...)”. Jesus, em várias passagens do evangelho, dentre elas a parábola do semeador<sup>35</sup>, referia-se a esta sentença para esclarecer que a sua mensagem

<sup>35</sup> A parábola do Semeador se encontra em S. Mateus, 13:1 a 9.

seria verdadeiramente compreendida e praticada por aqueles que tivessem *ouvidos para ouvir e olhos para ver*. Obviamente que Jesus não estava se referindo aos ouvidos e olhos físicos, mas ao nível espiritual daqueles que tinham já alcançado a maturidade para compreendê-lo.

Assim, quando o sujeito se reporta a essa memória discursiva e a atualiza para o contexto de sala de aula em um curso de formação, produz um novo acontecimento. Ou seja, um novo sentido se instaura relacionado não ao nível espiritual, mas à avaliação do nível de leitura conquistado por uma das professoras-alunas. A partir ainda dessa citação: “*agora tenho olhos de ver*”, é possível pressupor que PM1 não achava que antes o sujeito professora-aluna tinha “*olhos para ver*”, mas que passou a tê-los após adquirir um conhecimento, certamente, advindo do próprio curso de formação ministrado por ela. Ou seja, agora, a professora-aluna era capaz de perceber e avaliar criticamente o livro didático, material com que comumente as professoras-alunas tinham contato, mas poderiam não ter antes um olhar de leitor maduro para compreendê-lo. Percebe-se que a imagem que o sujeito-professora constrói em relação às professoras-alunas transita entre a de um leitor imaturo, para um leitor maduro. Essa ideia ainda pode ser percebida na materialidade do texto quando o sujeito utiliza o advérbio “*agora*”, que pressupõe que antes não se tinha “*olhos para ver*”, ou seja, a aquisição da capacidade para fazer uma leitura madura, esperada pelo sujeito-professora, que se deu a partir de um certo momento, no agir pedagógico da professora.

Vejamos a tensão que se constrói em relação às professoras-alunas no que se refere não só à posição-leitor, mas à posição-autor.

### **Recorte 39:**

Mt professoras escreveram, lembro-me bem dos diários de PA1 (que ficou quase semelhante a um relato), de PA2 que ficou mt bom, os textos dela se parecem mt com os de Danusa Leão, na Cláudia. Aliás, ela fez uma crônica sobre “bunda nova” q não ficou nda a dever a Danusa.

(Recorte do diário de PM1, em 20/08/06)

Pensei tb nos modelos de AO q levamos p a sala de ensino fundamental e médio e *no que os nossos alunos podem realmente escrever*. Em geral são modelos “bem sucedidos”, ou seja, modelos escritos por quem *escreve regularmente e escreve profissionalmente*. *Parece-me que há um fosso entre os textos de nossos alunos e desses profissionais, inclusive os nossos, é mt grande*.

(Recorte do diário de PM1, em 27/11/06)

Esses dois recortes demonstram o quanto as imagens que construímos em relação ao outro não são fixas, mas elas se movimentam continuamente. Enquanto no primeiro recorte o sujeito apresenta uma imagem positiva, exaltando e reconhecendo que o texto, produzido pela professora-aluna, “*ficou mt bom*”, na medida em que o compara e o coloca em posição de igualdade com os textos produzidos pela autora Danuza Leão; no segundo recorte, percebe-se uma desestruturação desse discurso, há uma outra imagem que parece divergir em relação à possibilidade de o sujeito alcançar o modelo dos que escrevem profissionalmente.

Vejamos que o sujeito questiona a possibilidade de se trabalhar com modelos de textos de autores “*bem sucedidos*” e que escrevem regularmente, por achar que há um “*fosso*” entre esses modelos e os que os alunos de ensino fundamental e médio escrevem, “*inclusive*”, com os modelos escritos por elas (professoras-ministrantes e professoras-alunas) durante o curso de formação. Salientemos o uso do modalizador “*inclusive*”, acompanhado do pronome possessivo “*nosso*” que aponta para o sentido de inclusão, ou seja, de que há um “*fosso*” ou distância entre os modelos de textos apresentados não só para alunos de ensino fundamental e médio, mas também em relação aos das professoras-ministrantes e professoras-alunas: “*inclusive os nossos*”.

Embora atinemos para um discurso que reflete uma preocupação pedagógica no que se refere à adequação do modelo de texto a ser trabalhado na escola, esse mesmo discurso pode ser interpretado também como uma imagem que estabelece uma relação dicotômica entre os textos produzidos por autores que escrevem profissionalmente e os textos dos alunos de ensino fundamental e médio e das PAs que não fazem da escrita profissão. Esse “*fosso*”, apontado pelo sujeito, pode ainda ser interpretado como uma negação da possibilidade de os sujeitos, quer sejam alunos ou professoras, poderem escrever regular e até profissionalmente. Esse discurso confronta-se completamente com a constatação elogiosa feita no primeiro recorte por PM1 em relação ao texto produzido por uma das professoras-alunas. Essa ideia de modelos distantes, inalcançáveis para escrever textos “*bem sucedidos*” pode ser verificada, quando o sujeito declara: “*modelos de AO ... que os nossos alunos possam realmente escrever*”. Atentemos para o efeito de sentido do verbo *possam* e do advérbio *realmente* que indiciam essa ideia de não possibilidade, de não realização em relação à efetivação de uma escrita bem sucedida, ou seja, de textos bem escritos, que sejam legitimados e, portanto, autorizados para serem considerados com autoria.

Infere-se, a partir daí, um discurso pedagógico bastante propagado no meio acadêmico no que se refere à discussão em oferecer ou não modelos de textos para que o aluno possa neles

se inspirar e escrever. A nosso ver, o professor deve possibilitar uma heterogeneidade de modelos diversificados de textos, tendo em vista as diferenças sócio-culturais dos alunos. A partir desses modelos de estilos de textos diversificados, o aluno poderá descobrir e exercitar o seu próprio estilo, que não necessariamente deve ser o modelo consagrado de escritor. Aliás, acredito, conforme Orlandi (1996), que não é função da escola formar escritores, mas autores.

Retomando a análise do discurso de PM1, percebemos que há uma tensão entre discursos que se conflitam: ora enaltece-se a figura do outro como sujeito que é capaz de escrever textos muito bons, ou tão bons quanto os de modelos de autores reconhecidos, ora desconsiderando-se a possibilidade do outro escrever, a partir de modelos de textos, que ela considera como “*bem sucedidos*”.

Assim, a tensão que se estabelece entre esses discursos, leva-nos a interpretar que escrever bem ou ser autor, para o sujeito, parece ser conseguir escrever igual a autores reconhecidos, renomados, o que traz de volta uma concepção de autoria de um discurso escolar que se baseia nesse mesmo pressuposto de que, para ser autor, o sujeito aluno deveria escrever igual ao modelo de texto de autores consagrados.

Vejamos agora, com base nos exemplos seguintes, como a outra professora ministrante PM2 construiu a(s) imagem(ns) em relação ao outro (PAs), durante o curso de formação.

O primeiro recorte foi escrito por PM2, ao relatar a aula sobre os motivos de se escolher os gêneros (dissertação, artigo de opinião), no primeiro dia em que se retomou o curso de formação. Nesse recorte, PM2 faz um comentário sobre o motivo que PM1 argumentou para a escolha dos gêneros a serem estudados durante o curso de formação e a reação das professoras-alunas sobre essa escolha. Já o segundo recorte, também escrito por PM2, se refere ao relato de uma aula que se sucedeu após uma reescritura coletiva de um texto escrito por uma aluna-bolsista. PM2 comenta sobre a reação que as professoras-alunas tiveram, a partir da leitura e reescritura desse texto, produzido por essa aluna-bolsista que fazia parte do projeto do Prolicen. De modo que PM2 recupera, entre aspas, um trecho desse texto produzido por essa aluna e que foi comentado e lido pelas PMs e PAs em sala de aula.

#### **Recorte 40:**

A professora ministrante esclareceu que pretendia estudar primeiro o gênero dissertação como “*preparação*” ou suporte para o estudo do artigo de opinião. Neste momento, notei que as professoras, embora tendo optado por estudar o artigo, acabaram aceitando *passivamente* o argumento da professora em iniciar pela dissertação.

(Recorte do diário de PM2, em 07/08/06)

[...] *fiquei surpresa* quando as professoras em uníssono manifestaram uma reação-resposta ao discurso da escrevente sobre a imagem de que “os professores estão parados na época da sua formação e não se esforçam para tornar suas aulas mais dinâmicas e ganhar atenção dos seus alunos, através da mídia, principalmente a televisão”. Neste momento, todas as professoras se sentiram atingidas e na mesma hora criticaram esta idéia, denominando este discurso como autoritário, na medida em que esta não era a realidade, de fato, de todos os professores.

(Recorte do diário de PM2, em 20//11/06)

Ao analisar esses dois recortes acima, percebemos um deslocamento da imagem que PM2 tinha, no início do curso de formação, àquela que passou a construir depois em relação à posição-leitor das professoras-alunas. No primeiro recorte, verificamos que a imagem construída em relação ao outro (PAs) foi de um “sujeito passivo”, ou seja, de um sujeito que não contraria e aceita tacitamente o ponto de vista defendido pela professora-ministrante em relação à escolha do objeto de ensino/aprendizagem: a dissertação.

Percebe-se que o sujeito não concorda com o modo de iniciar primeiro o estudo do gênero dissertação como uma forma de “preparação” para o estudo do artigo de opinião. Vejamos o uso das aspas na palavra “*preparação*” e o efeito de distanciamento que provoca em relação a esta ideia, uma vez que, conforme foi verificado anteriormente, PM2 não defende um estudo baseado na linearidade. Por não se identificar com o discurso de um estudo linear do gênero, o sujeito espera que as professoras-alunas assumam uma postura crítica e defendam o que efetivamente queiram estudar. Isto por que, ao serem interrogadas sobre os gêneros que gostariam de estudar, artigo ou dissertação, e qual o que achavam mais difícil, as PAs responderam, oralmente, que achavam o artigo de opinião mais difícil. É a partir dessa declaração que o sujeito afirma que as professoras-alunas acabaram aceitando “*passivamente*” iniciar pela dissertação. Atentemos para o uso do advérbio “*passivamente*” que caracteriza o modo como as professoras aceitaram iniciar por um estudo que elas talvez não quisessem, mas não desautorizaram o lugar de saber/poder ocupado pela professora ministrante.

Já no segundo recorte, observa-se que essa imagem desloca-se para um novo acontecimento: de um “sujeito passivo” para um sujeito que estamos denominando de “transgressor” que não aceita indiferentemente a posição do outro (aluna bolsista) como única, verdadeira. O sujeito ressalta que, além de não aceitar o ponto de vista do outro, as professoras-

alunas argumentam de forma crítica, colocando-se contra a imagem que a aluna bolsista defendia em relação aos professores de escolas públicas.

É possível perceber que essa reação foi considerada pelo sujeito como um momento de crescimento no que se refere à posição-sujeito das PAs. A expressão “*fiquei surpresa*” já traz a idéia de algo que não se esperava, tendo em vista a imagem de sujeito passivo, antes construída por PM2. Essa reação das PAs pode ter causado surpresa para o sujeito, pelo fato de considerar que foi uma leitura crítica feita por todas elas, uma postura de ‘sujeito-transgressor’ que não aceitou tacitamente generalizações em torno da imagem que normalmente é construída em relação à figura do professor. As PAs criticaram e assumiram publicamente que o discurso da escrevente era autoritário, na medida em que esta defendia que “*os professores estavam parados na época da sua formação, não se esforçavam para tornar suas aulas mais dinâmicas e nem ganhar atenção dos seus alunos, através da mídia*”.

Conforme verificamos, o sujeito PM2 coloca em evidência uma imagem em relação ao professor que vem desestruturar a ideia de que este não possa ocupar o lugar de sujeito-leitor crítico, principalmente em relação ao seu papel enquanto profissional competente, na medida em que é capaz de não só identificar a crítica do outro, mas também de procurar ter uma ação de contra-argumentação, defendendo o seu ponto de vista no que se refere à sua atualização e ministração de aulas mais dinâmicas. Esse discurso vem de encontro à imagem generalizante que se faz em relação à competência do professor de escola pública.

Portanto, fica evidente que a imagem que o sujeito (PM2) construiu em relação às professoras–alunas movimentou-se, articulando entre a unidade e a dispersão. Houve uma tensão de uma imagem de “sujeito-passivo” que não reage, não defende e nem assume o que pensa, desestruturando-se e produzindo um novo acontecimento discursivo, no momento em que esse mesmo sujeito passa a ser visto como um “sujeito-transgressor” que, além de identificar um discurso autoritário, reage-lhe criticamente e toma uma ação de se contrapor com aquilo que não concorda.

Vejamos ainda no exemplo seguinte como esse sujeito construiu a imagem em relação ao outro PAs, durante o curso de formação docente.

O recorte abaixo foi retirado de um diário que comenta uma aula sobre produção do artigo de opinião, ministrada por PM2. Essa professora escreveu em seu diário sobre a questão do temor/prazer ao escrever o texto e enfatizava a necessidade de as professoras formadoras, inclusive ela própria, procurar “dar mais liberdade” ao outro para “expressar aquilo que pensa e sente”.

**Recorte 41:**

[...] penso que podemos *repensar a nossa competência ou competências enquanto professores*, ou seja, não apenas preocupados em assumir *o lugar daquele que domina o conteúdo, mas assumir outras posições no espaço de sala de aula*, procurando desbravar campos não explorados para a prática efetiva de escrita, *dando um pouco mais de liberdade ao outro (aluno)* em expressar aquilo que pensa e sente e fazendo com que acreditem que não são melhores nem piores do que ninguém, são sujeitos *com grandes e variados tipos de talentos*.

(Recorte do diário de PM2, em 06/11/06)

Neste fragmento, o sujeito retoma um dizer de um professor inovador para marcar a sua posição de professora reflexiva. A partir dessa posição, o sujeito-professora procura evidenciar a sua identidade professora-inovadora, em defesa de um discurso de mais liberdade/resgate do talento do outro (APs). Esse discurso de mais liberdade é próprio de uma abordagem de ensino da área de educação fundamentada na ideia de que o sujeito-professor deve dar mais liberdade ao aluno para construir o objeto do conhecimento. Nesse sentido, o sujeito defende também um olhar diferenciado em relação ao outro, ou seja, trabalhar a representação que as PAs fazem em relação a si mesmas de sujeitos que *“não são melhores, nem piores do que ninguém, mas com grandes e variados tipos de talentos”*. Com esse discurso, o sujeito procura reafirmar uma imagem de professora que está muito preocupada em não “errar” e não cometer os mesmos equívocos de uma abordagem homogênea, ou apenas centrada no conhecimento, que não leva em conta os diversos tipos de talentos dos sujeitos-alunos.

Ainda a partir desse dizer, o sujeito retoma um discurso de uma abordagem reflexiva que procura valorizar o saber e a cultura do outro, numa relação horizontal e não imposta entre professor/aluno. Ou seja, o sujeito (PM2) procura construir uma imagem de si, atrelada ao discurso de competência teórica e prática. Nesse jogo de imagens, o sujeito constrói a imagem do outro (PAs) como sendo de sujeitos *“cerceados”* e, ao mesmo tempo, *“talentosos”*. A partir desse discurso, o sujeito abre espaço para se interpretar que a causa dos sujeitos-alunos não desenvolverem os talentos, no caso, de exercerem a posição autores, se deve ao fato de não terem a *“liberdade de expressar o que pensam e sentem através da escrita”*, como se o fato de “dar mais liberdade ao outro para expressar aquilo que pensa e sente” fosse suficiente para romper com a interdição, com as relações saber/poder que são estabelecidas na instituição escolar ou até mesmo de garantir que o outro exerça a sua função-autor.

A imagem do outro como sujeito “talentoso” é reafirmada no fragmento seguinte quando o sujeito considera que as professoras-alunas podem desenvolver a função de autoras, já que todos têm potencialmente guardados “o *gérmen do saber*”.

O recorte seguinte apresenta uma reflexão acerca de uma aula de avaliação dos textos produzidos pelas PAs. Em seu diário, PM2 elogia o desempenho de uma das professoras-alunas, por apresentar no texto uma voz autoral, e convoca, incentivando todas as demais professoras-alunas, a exercerem e promoverem, juntamente com seus alunos, também a função-autor.

#### **Recorte 42:**

Sinceramente, meu maior desejo é que além de PA2, todas as demais professoras que integram este curso, possam também *ficar “doentes” e contagiarem os seus alunos para exercerem a função autores dentro e fora do espaço escolar*, afinal, todos nós temos potencialmente guardados o *gérmen do saber* que necessita às vezes apenas de uma simples frase, às vezes de todo um trabalho processual que exige um pouco mais de vontade e determinação para aprimorá-lo. (Recorte do diário e PM2, em 06/11/06)

Faz-se necessário salientar que PM2 dialoga nesse recorte de seu diário com a “voz” da aluna que se descobriu como autora e declarou que tinha ficado “doente” por estar com muita vontade para escrever. A partir dessa declaração de uma professora-aluna, o sujeito PM2 manifesta o seu desejo de que as demais professoras-alunas também se contaiem com essa “doença”, no caso, desenvolver o prazer pela escrita para exercerem a função autores.

Partindo da concepção de que essa função-autor deve ser exercida além do âmbito escolar, o sujeito apresenta ao mesmo tempo um confronto entre duas imagens em relação ao outro (PAs): de um sujeito potencialmente talentoso, que apenas precisa de “uma simples frase” para desenvolver o seu saber (no caso, desenvolver a função-autor) e um outro sujeito que precisa passar por um trabalho mais processual. Nesse sentido, o sujeito parece defender que existem sujeitos que apresentam mais facilidade para desenvolver a função-autor, enquanto que há outros que necessitam de um trabalho mais demorado “vontade e determinação para aprimorá-lo”. Mesmo considerando as diferenças de assimilação do saber, o sujeito leva também em conta que “*todos nós temos potencialmente guardados o gérmen do saber*”.

Esse discurso de valorização do conhecimento que o sujeito-aluno já traz tem como interdiscurso uma abordagem sócio-discursiva que difunde uma concepção de que o sujeito deve, na interação com o professor, construir o conhecimento, resgatar o que já traz para ser trabalhado paulatinamente. É, portanto, com base nessa concepção de sujeito que já possui

uma essência, um “gérmen do saber” que PM2 constrói uma imagem em relação ao outro de sujeito-autor em potencial, capaz de desenvolver essa função, a partir do nível de conhecimento, vontade, determinação, bem como com a ajuda do professor através de um processo de ensino/aprendizagem.

Essa imagem do outro é confirmada no trecho seguinte quando PM2 enfatiza que o sujeito é ao mesmo tempo singular e heterogêneo. Nesse trecho, o sujeito-professora comenta a avaliação feita por uma das alunas bolsistas que considerou a seqüência didática sobre artigo de opinião como a mais difícil. A partir daí, essa professora faz o seguinte comentário em seu diário:

#### **Recorte 43:**

[...] não tínhamos a menor pretensão que houvesse uma assimilação unívoca do conteúdo que estávamos trabalhando. *Cada sujeito apreende o conhecimento de acordo com o seu mundo social e cultural*, no entanto, não devemos desconsiderar que podemos interferir no modo de representação destes sujeitos, na medida em que procuramos abrir espaço para *trabalhar com o diferente, o heterogêneo e o singular não só no que diz respeito ao sujeito*, mas também ao objeto de estudo.

(Recorte do diário de PM2, em 30/10/06)

Esclareçamos que o sujeito comenta a observação feita pela aluna-bolsista, e se justifica que não tinha a pretensão de que o conteúdo ministrado tivesse uma “*assimilação unívoca*”, por defender um discurso que concebe o outro (PAs) como “heterogêneo”, “diferente”, “singular”, portanto, apresentando uma recepção diferenciada em relação ao conhecimento, já que pertencem a mundos sócio-culturais diferenciados. Ao mesmo tempo que imagina o outro como singular, heterogêneo, o sujeito retoma também um discurso que propaga a ideia de que se pode interferir na representação dos sujeitos, transformando-a. Vejamos que há, portanto, um entrecruzamento de imagens em relação ao outro: ao mesmo tempo que se concebe o sujeito como heterogêneo, singular, acredita-se que esse sujeito pode modificar suas representações. Mais uma vez, percebemos que, em seus diários, PM2 recupera o discurso,

atualmente bastante referendado, que coloca o sujeito-professor como aprendiz, aliás, imagem mais recorrente no discurso da professora-ministrante PM2.

Em várias passagens dos seus diários, percebe-se que foi enfatizado um discurso que defendia os fatores sócio-culturais, a singularidade e heterogeneidade do sujeito e a capacidade do mesmo de provocar “mudanças” no seu modo de pensar e agir.

A partir da análise dos recortes acima, podemos dizer que as imagens que os sujeitos (PMs) construíram em relação ao outro (PAs) no processo de formação não foram fixas. Verificamos imagens que retomavam discursos mais institucionais, de reprodução e resgate de um discurso mais circular que apontou para um efeito de unidade, na medida em que reproduziu discursos já sedimentados em relação à imagem do aluno, ou seja, de “sujeito leitor imaturo”, “sujeitos incapazes para escrever alguns modelos de textos”; de “sujeitos passivos”. Ao mesmo tempo, também confirmamos imagens que provocaram efeitos de dispersão, de polissemia, na medida em que apontaram para outros sentidos, ou seja, para um discurso de formação fundamentado na imagem de “enaltecimento da função-autor” do sujeito-aluno ou de “reconhecimento de uma imagem de sujeito-leitor que passou por um processo de amadurecimento”, ou ainda de “sujeito leitor-transgressor, crítico” ou com “grandes e variados tipos de talentos para exercer a função-autor”.

Conforme ainda podemos também perceber, um deslocamento das imagens que os sujeitos PAs apresentaram em relação a si, principalmente dos sujeitos PA2 e PA3.

No início do curso, o sujeito PA3 apresentou uma imagem de si de uma escrevente que sentia dificuldades para escrever. Essa imagem foi deslocada para a de uma escrevente “mais tranquila”, por saber que tinha a oportunidade de refazer o próprio texto, o que provocou um outro deslocamento para assumir um novo lugar de leitora do próprio texto. Constatamos ainda outro deslocamento na imagem de si desse sujeito, no momento em que se colocou no lugar de profissional capaz, competente, a partir do reconhecimento e consagração do texto do outro, no caso de seu aluno, que, com sua ajuda, foi vencedor no concurso nacional “Escrevendo o Futuro”.

Em relação à imagem de PA2, também notamos vários deslocamentos. Nos recortes de diários analisados, identificamos declarações em que esse sujeito reconhecia que seu maior sonho era escrever, já que antes do curso de formação apenas lia, mas nunca tinha escrito. Em outro momento, verificamos que esse sujeito assumiu uma imagem de si de escrevente que sentia um “terrível medo de escrever”. Depois, reconheceu que conseguiu “perder” esse medo, deslocando-se para a imagem de escrevente “ousada”, que “sonha com a consagração” para, finalmente, deslocar-se para uma imagem de si de “autora reconhecida” que havia conquistado

o que tanto sonhava: assumir o lugar de articulista numa coluna de um jornal impresso da sua cidade.

Já em relação às imagens que os sujeitos (PAs) fizeram em relação ao outro (PMs), embora também tenhamos verificado uma tensão entre unidade e dispersão em relação à essas imagens, notamos uma tendência para o efeito de unidade, na medida que em todos os recortes de diários analisados, apresentaram uma retomada a uma memória de discurso sobre o professor universitário como “professora com grande capacidade de memória, capaz de registrar grande quantidade de informações nos diários” ou “professora que não sente dificuldade para escrever” que apontou para uma ordem de discurso que produziu um efeito de admiração e reconhecimento de uma imagem de autoridade do saber já reconhecida em relação ao Profissional acadêmico. No entanto, também verificamos imagens em relação às PMs que produziram efeitos de dispersão, na medida em que houve referência à imagem de “professora mestre”, “professora que escuta o outro”.

Assim, de um modo geral, observamos que as imagens entre os sujeitos (PMs, PAs) se movimentaram, caracterizando um movimento tenso e constante entre unidade e dispersão. Esses movimentos em relação à imagem de si e do outro também refletiu, de algum modo, o movimento das posições-sujeito que analisamos no capítulo anterior em relação ao objeto de ensino. Naturalmente que esse movimento também apontou, conforme pudemos verificar, para uma identificação com uma ordem de discurso que denuncia uma rede de filiação teórica que conduziu os sujeitos a assumir determinadas posições no discurso.

Considerando o modo de funcionamento das posições-sujeito sobre o objeto de ensino-aprendizagem, a relação do sujeito (PMs, PAs) a partir do jogo imaginário e do movimento identitário sobre si e sobre o outro durante o curso de formação docente no contexto acadêmico, será analisado, no capítulo seguinte, como se deu o efeito-autor no gênero artigo de opinião produzido pelas professoras-alunas.

## **CAPÍTULO 5**

### **5. A RELAÇÃO DO SUJEITO COM O GÊNERO E A ESCRITURA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE**

Ainda como parte do processo de formação docente que estamos analisando, focalizaremos, neste capítulo, a relação do sujeito com o gênero e a escritura, mais especificamente como se dá a caracterização do efeito-autor na escritura do gênero artigo de opinião no contexto de sala de aula.

No que se refere às reflexões teóricas sobre a noção de gênero do discurso ou de texto, dependendo da denominação da abordagem, verifica-se uma grande quantidade de trabalhos acadêmicos em vários campos de estudo que procuram enfatizar aspectos mais estruturais e/ou sócio-discursivos. Dentre essas abordagens, pode-se apontar algumas com base nos estudos de Motta-Roth et alii (2005): as sócio-semióticas, sócio-retóricas e sócio-discursivas. Por sua vez, a partir destas abordagens, constata ainda, segundo esses autores, vários tipos de perspectivas que procuram conduzir de forma diferenciada o estudo dos gêneros.

A existência dessas várias abordagens e perspectivas é um sinal da complexidade que envolve o estudo dos gêneros entre os pesquisadores contemporâneos do campo da linguagem. Não há um consenso entre eles quanto ao modo de concebê-lo, embora quase todos encontrem considerável respaldo teórico nos estudos realizados por Mikhail Bakhtin, autor de indiscutível contribuição para o estudo dos gêneros do discurso.

Aliás, concordamos com Bakhtin (1979) quando afirma que a depender de cada esfera da atividade humana, o enunciado refletirá as especificidades e objetivos dessas esferas comunicativas, a partir do seu conteúdo temático, do seu estilo e de sua construção composicional. Isto porque estes elementos (o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional) se interrelacionam e caracterizam o enunciado como um todo (op. cit., p. 279).

Numa perspectiva bakhtiniana, qualquer enunciado considerado isoladamente é caracterizado como individual. No entanto, “cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados” (op. cit., p. 279). É a isso que esse autor denomina “gêneros do discurso”. Desse modo, a variedade dos gêneros do discurso é considerada, para Bakhtin, como infinita, devido à própria multiplicidade da atividade humana que se amplia, à medida que sua esfera comunicativa se desenvolve e se complexifica. Daí, nesse sentido, também ser impossível uma classificação que contemple todos os gêneros.

Na verdade, o estudo dos gêneros do discurso não representa, conforme afirma Maingueneau (1991, p. 180), um fim para a Análise de Discurso. Seu objetivo teórico não é enumerar de forma empírica tipos de discursos ou elaborar tipologias, embora admita a possibilidade de trabalhar com os grandes “tipos” que constituem uma associação de vários gêneros abrindo espaço “para aceder ao dispositivo complexo que os arquivos<sup>36</sup> implicam”.

O caráter institucional de circulação dos gêneros vai estabelecer uma certa “normatividade” para se reconhecer determinados gêneros em relação a outros que circulam em esferas diferentes. Sobre essa “normatividade” dos gêneros Dias (2004), citando Rastier (1998), afirma que “as práticas de linguagem ganham significação e estabilidade no gênero. A estabilidade dessas práticas é garantida por uma normatividade”. No entanto, esse autor, considerando os princípios que constituem a ordem do discurso, bem como a partir de uma semântica do acontecimento, afirma que a pertinência de um dado texto ao gênero e ao *corpus* passa por um efeito de identificação no acontecimento. Desse modo, considera que:

[...] no intervalo entre o acontecimento em que nasce o texto e sua filiação ao corpus, há a possibilidade do equívoco, isto é, a possibilidade de um ponto de fuga do texto ao corpus, produzindo espaços de indistinção com outro gênero, ou mesmo produzindo o espaço para o surgimento de novos gêneros” (DIAS, 2004, p. 4).

---

<sup>36</sup> O arquivo seria entendido por Maingueneau, conforme afirma Furlanetto (2005, p. 264), como “um conjunto de inscrições referidas a um mesmo posicionamento”.

Assim, ao relacionarmos mais adiante o trabalho do sujeito com a escritura e o gênero, será analisado o funcionamento discursivo do gênero produzido no espaço institucional de sala de aula de um curso de formação, tendo em vista as imagens sobre esse gênero que foram construídas, conforme análise apresentada no terceiro capítulo.

Pela própria configuração do espaço institucional escolar, a formulação do dizer do sujeito não se caracteriza como a que se dá numa instância de linguagem tida como “legítima” de circulação do gênero, tendo em vista o seu modo de aparição pública, o tipo de circulação e manifestação social concreta. Nesse sentido, não partiremos da ideia de que, ao analisar o efeito-autor no gênero artigo de opinião numa situação institucional escolar, será identificado o discurso de um jornalista tal qual como é formulado na instância produtora de linguagem jornalística, uma vez que há princípios que regem determinadas ordens de discurso, embora se esteja considerando também a resistência dos sujeitos.

Conforme vimos no terceiro capítulo, houve um movimento de posições discursivas diferentes entre as professoras-ministrantes e professoras-alunas sobre o gênero e sua escritura. Esse movimento se caracterizou por uma tensão entre unidade e dispersão. Observamos um movimento de posições discursivas dos sujeitos que se identificava com uma ordem discursiva institucional, de contenção e silenciamentos no modo de conceber o gênero e a escritura e, ao mesmo tempo, verificamos um desejo do sujeito de deslocar-se desta ordem de discurso institucional escolar pela dispersão, excesso de sentidos.

Considerando que essa tensão sobre o gênero (dissertação e artigo de opinião) e sua escritura caracterizou o funcionamento dos discursos de duas das professoras-ministrantes (PM1, PM2), procuraremos analisar, neste capítulo, como se processou o efeito-autor a partir das condições de produção que foram dadas para a escritura do gênero artigo de opinião. Pretendemos, assim, verificar, tendo em vista o movimento de formulação e constituição, como o sujeito recupera no momento da reformulação do texto, determinados discursos e não outros.

Normalmente, as reflexões em torno da escritura se fundamentam a partir do texto escrito final, o seu produto, ou quando se enfatiza o seu processo ou etapas se levam em conta apenas os aspectos cognitivos ou sócio-cognitivos. Sobre isto, são dignos de citação os trabalhos de Hayes & Flower (1980); Smith (1982); Serafini (1978); Kato (1987); Calkins (1989); Meurer (1997). Assim, ao abordar a escritura, não constitui nosso interesse focalizar esses aspectos, identificando ou analisando os processos mentais ou sociais acionados durante a produção do texto, mas sim, analisar como o sujeito, a partir das projeções imaginárias que faz de si mesmo, do outro (leitor virtual), do referente, do lugar social em que está inscrito, mobiliza no seu texto determinados discursos e não outros.

Isto posto, concebemos a escritura aqui como um gesto de interpretação do sujeito ao realizar a formulação ou reformulação do seu dizer. Acreditamos também que esse gesto de interpretação é capaz de produzir o que estamos denominando efeito-autor.

Nesse sentido, nossa proposta no capítulo que ora se inicia, conforme já foi esclarecida, é analisar como se caracteriza o efeito-autor no domínio do gênero artigo de opinião, tendo em vista as posições-sujeito em relação ao saber-poder do discurso de sala de aula, bem como as imagens de si e do outro identificadas no capítulo anterior.

### **5.1. O efeito-autor no gênero artigo de opinião: um gesto de interpretação**

Poderíamos já ter focalizado a autoria na escrita dos diários reflexivos, ao ser verificada a tensão entre unidade e dispersão no discurso de formação acadêmico sobre o objeto de ensino. No entanto, como a escrita desses gêneros teve, no curso de formação docente, a finalidade dos sujeitos professoras-ministrantes (PMs) e professoras-alunas (PAs) comentarem sobre as aulas ministradas, relacionando-as com as experiências de si e do outro sobre a escritura, resolvemos tomar esses diários como instrumentos para entender melhor a heterogeneidade que constitui o sujeito na sua relação com a escritura produzida na instância de formação acadêmica, após o encaminhamento teórico-metodológico que fundamentou as aulas que antecederam como preparação prévia para a produção dos gêneros dissertação e artigo de opinião.

Conforme já foi abordado no primeiro capítulo, a produção de sentidos, mais especificamente relacionada ao processo de produção do discurso, envolve três aspectos indissociáveis: a constituição, a formulação e a circulação. Esses aspectos são fundamentais para se entender aqui como o sujeito mobiliza-os na produção do artigo de opinião no contexto de formação acadêmico e produz um dado efeito-autor.

Segundo Orlandi (2001, p.193), “formular é textualizar palavras, é dar corpo aos sentidos”. Na própria formulação da linguagem há um gesto de interpretação e este gesto é definido por essa autora como “prática significante” que traz para si tanto a corporalidade dos sentidos quanto a dos sujeitos que assumem posições discursivas simbólicas que são historicamente constituídas. Desse modo, somos significados naquilo que dizemos e, a partir do nosso dizer, é possível identificar os vestígios do que foi vivido, experimentado, caracterizando um gesto de interpretação que denuncia os modos pelos quais o sujeito se significa. Assim, ao formular o seu dizer, o sujeito realiza um gesto de interpretação e, nesse gesto, há a inscrição do “outro”.

Embora pressupondo a compreensão desse “outro” para o campo da psicanálise e da linguística, Orlandi (2007), partindo especificamente do campo discursivo, procura fazer a distinção entre o outro, concebido como interlocutor (efetivo ou virtual), e o Outro como sendo a historicidade,<sup>37</sup> concebida sob a forma de interdiscurso. É a partir da constituição de um lugar de interpretação que se define a posição-autor, ou seja, da relação que se estabelece entre o outro (interlocutor) e o Outro (interdiscurso). Nesse sentido, o autor se produz pela “possibilidade de um gesto de interpretação que lhe corresponde e que vem de fora<sup>38</sup>” (p. 75).

Ainda com base na distinção entre esse outro e o Outro, Orlandi (2007, p. 75) concebe que o autor, no que se refere à injunção à interpretação, é determinado:

- a) pelo fato de que não pode dizer coisas que não têm sentido (a sua relação com o Outro, a memória do dizer); e
- b) pelo fato de dizer coisas que tenham sentido para um interlocutor determinado (seja ele efetivo ou virtual).

Nesse sentido, a historicidade se atualiza na função-autor, como nos explica Orlandi, através da interpretação. Acrescenta essa autora que a historicidade pode se dar a partir das condições de produção do dizer, no processo de sua formulação (o quem, o para quem, o onde, etc), sob o modo das formações imaginárias e através da constituição (interdiscurso) do dizer. Ou seja, como aquilo que é possível ser dito e interpretável. Esclarece Orlandi (op. cit., p. 75) que, “neste caso, o Outro não é o interlocutor, mas o lugar da alteridade constitutiva, presença do outro sentido no sentido, presença da ideologia”.

Assim, partimos do pressuposto de que, ao formular os gêneros escritos no espaço de formação acadêmico, o sujeito realiza um gesto de interpretação que é afetado não só pelas condições de produção escritas (formações imaginárias entre os interlocutores), mas também pela ideologia e historicidade. Desse modo, ele recupera através da constituição (interdiscurso) alguns enunciados e não outros para corporificar no fio do seu discurso determinados sentidos que passam a instituir um dado efeito-autor<sup>39</sup>. A partir daí, questionamos: como o sujeito historiciza o seu dizer no espaço institucional de formação docente e produz o efeito-autor?

---

<sup>37</sup> Segundo já abordamos no primeiro capítulo, a historicidade não significa cronologia ou temporalidade externa, mas uma temporalidade do texto. Para Orlandi (2007), não se trata de trabalhar a historicidade refletida no texto, mas a historicidade do texto, ou seja, a compreensão como a matéria textual produz sentidos.

<sup>38</sup> O “fora” da língua é concebido como “exterioridade constitutiva”, conforme já foi explicado no primeiro capítulo.

<sup>39</sup> Consideramos um “dado efeito-autor”, já que o sentido sempre pode ser outro, dependendo da relação que o sujeito estabelece entre a ideologia e a historicidade.

Com base na escritura do gênero artigo de opinião, procuraremos analisar o efeito-autor na primeira e segunda versões dos textos produzidos pelas PAs. Para isso, é fundamental levar em consideração as condições de produção<sup>40</sup> dadas no curso de formação na (re) formulação do texto.

Ao analisar o processo da reformulação, não nos interessa classificar o texto, verificando se ficou “melhor” ou “pior”, antes ou depois da reescritura, mas perceber como o sujeito mobiliza, a partir do movimento entre unidade e dispersão, determinados enunciados e não outros, uma vez que os sentidos não retornam apenas: eles deslizam, se projetam em outros sentidos. Assim, a posição sujeito-autor textualiza o que lhe aparece como sendo a interpretação, pois há um processo de esquecimento do interdiscurso e essa interpretação lhe aparece como natural, como o sentido lá, transparente. Isso porque o sujeito não possui o controle de como os sentidos se formam nele.

Considerando o jogo das formações imaginárias sobre si e sobre o outro no processo de formação docente, ou seja, os deslocamentos das imagens enquanto escreventes entre professoras alunas e professoras-ministrantes, conforme foi focalizado no capítulo anterior, passaremos a analisar como se caracterizou o efeito-autor, a partir da escritura do gênero artigo de opinião. Procuraremos ainda perceber como o jogo dessas formações imaginárias afetou o dizer do sujeito no momento de sua formulação e reformulação.

Antes da primeira versão da escritura do gênero artigo, conforme descrição no segundo capítulo, foram lidos e discutidos três artigos de temáticas, estruturas e estilos diferentes que circulavam em suportes também diferentes, (Vide anexo 04), com a finalidade de a turma reconhecer, descrever e comparar a diversidade de estilos de artigos em função das condições de produção do discurso jornalístico e do discurso da instituição escolar.

Após esse estudo comparativo e com a aquiescência das PAs em continuarem lendo artigos de opinião que abordassem a temática “educação”, as professoras diretamente responsáveis em ministrar o estudo deste gênero discutiram mais dois artigos “A deseducação educativa” e “No limite da sala de aula”, ambos escritos por Eugênio Bucci e publicados na Revista Nova Escola. (Vide anexo 04). Como foi mostrado no capítulo dois, a leitura desses artigos teve o objetivo de trabalhar elementos discursivos próprios do gênero artigo de opinião.

Em linhas gerais, no primeiro artigo “A deseducação educativa”, o autor trata de um tipo de educação, denominada “deseducativa”, que a televisão, especialmente a TV comercial, exerce no comportamento ético do público infantil. No final do artigo, Eugênio Bucci conclui

---

<sup>40</sup> O conceito de *condições de produção*, conforme já esclarecemos no primeiro capítulo, envolve não só a situação mediata, mas a imediata.

afirmando que, ao entrar na escola, a criança já chega “mais ou menos socializada pela cultura do consumo” e que fica difícil educá-la através de valores éticos, que visem à cidadania e à democracia. Finaliza seu texto com uma sentença irônica (“A TV comercial é a nossa grande tv educativa”) arrematando ante esse quadro que “É pouco, muito pouco, o que o professor pode fazer”. As idéias deste autor, especialmente esta última frase, suscitaram uma discussão calorosa em sala de aula. Divergências de pontos de vista surgiram, inclusive entre as professoras formadoras, posto que algumas advogavam que o autor estava defendendo argumentos unilaterais, não enfocando o lado positivo da TV, e de que o telespectador não é tão passivo a ponto de o papel do professor ser quase nulo, na medida em que restaria muito pouco a fazer em relação à educação da criança. Por outro lado, outras professoras-ministrantes e parte da turma defendiam que o autor não estava condenando a TV como um todo, mas, especificamente, a influência negativa da TV comercial em relação às crianças, haja vista que, se tais crianças ao adentrarem a escola, de certa forma, já estiverem educadas por essa TV, ao professor restará fazer “algo”, mas será “muito pouco” diante de todo o tempo e poder exercido atualmente por essa mídia sobre o caráter dos indivíduos, especialmente, as crianças. A partir destas divergências de leituras, foi solicitado que se estudasse mais textos deste autor ou outro que abordasse especificamente a temática. Daí ter sido trazido para a sala de aula o segundo artigo “No limite da sala de aula” também escrito por Eugênio Bucci. Neste artigo, o autor defendia que, em vez de “satanizar” a televisão, seria bem mais produtivo tentar compreendê-la e que ela “não está acima da nossa vontade e muito menos constitui-se a fonte de todos os modelos de comportamentos”. O autor defendia, no referido artigo, que o professor pode ser um “agente de grandes transformações”, ao criar as condições em sala de aula para que os alunos possam expressar-se sobre os programas de tv e os “libertar do silêncio passivo”.

O estudo comparativo deste artigo com o anterior foi importante, pois foi esclarecido que nem sempre é possível saber o ponto de vista ou a posição sócio-ideológica do autor apenas pela leitura de um único texto. Isto porque, dependendo das condições de produção e circulação do texto, vai ser focado e dado mais relevância a determinados discursos.

Com base nessas condições de produção foi solicitado para que as PAs delimitassem o tema discutido e produzissem um artigo de opinião, para ser publicado na revista “Práticas”, elaborada pelas professoras-ministrantes do curso e que circularia entre os alunos do curso de Letras da Universidade.

Recuperemos o enunciado, já explicitado no segundo capítulo, que orientou a primeira formulação do texto:

Com base nas leituras e discussões dos textos em sala de aula, bem como na pesquisa feita por você sobre um dos subtemas relacionados à educação, escolha um destes subtemas e, em seguida, elabore um artigo a ser publicado na nossa revista Práticas. Após escrever o seu texto, não esqueça de revisá-lo, observando os aspectos temáticos, composicionais e estilísticos próprios do gênero artigo de opinião. (Vide anexo 04)

Vejamos, a partir desse enunciado, que as professoras-ministrantes estabeleceram um assunto mais amplo (“educação”), mas permitiram que as PAs escolhessem subtemas relacionados a esse mesmo assunto. Percebamos também, neste enunciado, que os sujeitos fizeram uma tentativa de “criar” uma situação de produção em que o texto não tivesse como interlocutor apenas os professores do curso de formação, mas que se tornasse um “evento público”, dado que seria publicado para ser lido por outros professores e também por alunos de Letras. Ainda considerando esse enunciado, observa-se que os sujeitos concebem a escrita como um processo, já que orientam o sujeito escrevente para ser leitor do próprio texto, com base em critérios temáticos, estilísticos e composicionais do gênero. Critérios, aliás, que foram mencionados e estudados durante o curso de formação, segundo Bakhtin (1979), mas no enunciado, conforme podemos verificar, foi silenciado o nome desse autor.

Assim, foi com base nessas orientações prévias que as professoras-alunas escreveram em sala de aula a primeira versão do texto e já foram orientadas para que, em dupla, pudessem discuti-lo, e, a partir daí, o reformulassem. É oportuno lembrar que a primeira versão que estamos considerando dos textos que seguem abaixo já tinha sido discutida e reformulada em grupo, sem a participação direta das professoras-ministrantes.

Vale ressaltar que, da primeira para a segunda versão dos textos, foram realizadas pelas PMs comentários orais acerca do processo de escritura e, dentre estes, uma avaliação oral do texto produzido por uma das professoras-alunas (PA1), a partir de uma atividade escrita (Vide anexo 04) com alguns critérios de correção direcionados especificamente para o gênero artigo de opinião. Ademais, foram feitas ainda, por escrito, anotações gerais nos textos de cada uma das PAs pelas professoras ministrantes. Após esta correção individual de alguns textos, foi solicitada por escrito uma nova reformulação do texto (Vide atividade no anexo 04). É essa nova reformulação por escrito, que foi entregue às professoras ministrantes, que estamos denominando de segunda versão.

Analisemos, assim, a primeira e segunda versões de cada texto das três professoras-alunas (PA1, PA2, PA3), as mesmas professoras que escreveram os diários reflexivos e foram objeto de análise em relação às posições discursivas sobre o gênero e sua escritura, bem como sobre as imagens que faziam de si, enquanto escreventes e do outro (PMs), conforme

apresentado nos capítulos anteriores. Percebamos como se relaciona essas imagens e o gesto de interpretação ou efeito-autor. Iniciemos analisando a primeira e segunda versão do texto de PA1.

Antes, recuperemos um pouco o discurso de PA1 sobre a imagem em relação a si e ao outro. De acordo com o que observamos no capítulo anterior, esse sujeito revelou uma imagem de si de uma “pretensa escritora”, pelo fato de achar que poderia estar, aparentemente, registrando “livremente”, no diário reflexivo, fatos do seu cotidiano sobre o que pensa e sente. No entanto, percebemos uma tensão que se estabeleceu diante dessa imagem de si. Ao mesmo tempo em que pretendia assumir essa imagem de “escritora”, esse sujeito procurou deslocar-se desse lugar, justificando que essa posição de escritora não era algo que merecesse ocupar ou fosse digno para tanto. Em relação ao outro (PMs), apresentou uma imagem de admiração, contemplação. Esse sujeito projetou, especialmente em relação à PM1, uma imagem de professora como detentora de um saber específico, ou seja, daquela que tinha a capacidade para registrar e analisar uma grande quantidade de informações nos diários, uma grande capacidade de memória.

A nosso ver, essa imagem de si e do outro funcionam também como uma espécie de arquivo<sup>41</sup> ou “discurso textual”, para que possamos compreender como o sujeito diz ou escreve de um certo modo e não de outro no contexto institucional de formação docente.

Passemos, assim, à análise de alguns vestígios que apontam para a historicidade que produziu um dado efeito-autor, a partir das duas versões dos textos escritos por esse sujeito (PA1):

## **Texto 01:**

### **Primeira versão**

#### *Nos limites da permissividade*

---

<sup>41</sup> O arquivo é concebido por Pêcheux, conforme nos esclarece Orlandi (2007, p. 95) como “um campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão”.

*Ao recordar os ensinamentos de um antigo professor de Filosofia da Educação no curso de Letras, tão entusiasmado em transmitir e defender as idéias do saudoso Paulo Freire no que concerne a uma escola voltada não para o controle social, mas para a libertação, obriguei-me a fazer alguns questionamentos:*

*Até que ponto a escola deve dar liberdade aos alunos, sem correr o risco de ser taxada de permissiva e/ou irresponsável? Com tanta tecnologia ao nosso alcance (da qual nem devemos fugir) e ao alcance dos nossos jovens alunos, o que dizer do abuso que se faz da INTERNET na escola? O que fazer para inibir esse abuso?*

*Necessário se faz que a escola tenha um olhar conciliador para estes problemas: Que os estudantes necessitam conhecer e navegar num mar de conhecimentos e descobertas é um fato. O que não se pode permitir é que eles naveguem num mar escuro em que sites pornográficos (ou que instigam a diversas taras e outras tantas deformidades) predominam e “fazem a cabeça” destes jovens que, em vez de estarem se libertando, conseguem aprisionar-se cada vez mais numa terrível teia onde é iminente a morte cultural.*

**(Texto escrito por PA1)**

## **Segunda versão**

### ***Nos limites da permissividade***

*Ao recordar os ensinamentos de um antigo professor de Filosofia da Educação no curso de Letras, tão entusiasmado em transmitir e defender as idéias do saudoso Paulo Freire no que concerne a uma escola voltada não para o controle social, mas para a libertação, obriguei-me a fazer alguns questionamentos: Até que ponto a escola deve dar liberdade aos alunos, sem correr o risco de ser taxada de permissiva e/ou irresponsável? Com tanta tecnologia ao nosso alcance (da qual não podemos nem devemos fugir) e ao alcance dos nossos jovens alunos, o que dizer do abuso que se faz desses recursos tecnológicos na escola? O que fazer para inibir esse abuso?*

*A escola, no papel de mediadora de conhecimentos e descobertas, poderia promover freqüentes debates entre os jovens, contribuindo seriamente com as discussões sobre temas complexos, como namoro, sexualidade, etc., sem necessariamente impor valores pré-estabelecidos e que, muitas vezes, pouco ou nada significam para nossos jovens.*

*Quanto ao uso – ou abuso!- da TV e da INTERNET, cabe a escola ultrapassar certos preconceitos (pois há ainda aqueles educadores preconceituosos acerca dos programas televisivos). Por que não assistir, junto com os jovens, a esses programas, comentá-los e mostrar o porquê de tal programa ser “bom” ou “ruim”?*

*À escola cabe, pois, deixar de lado certos preconceitos, fazer uso do debate para a conscientização. Ela deve, sim, ter um olhar conciliador para estes problemas. Que os estudantes necessitam conhecer e navegar num mar de conhecimentos e descobertas é um fato. O que não se pode permitir é que eles naveguem num mar escuro em que sites pornográficos (ou que instigam a diversas taras e outras tantas deformidades) predominam e “fazem a cabeça” destes jovens, que, em vez de estarem se libertando, conseguem, mesmo que inconscientemente, aprisionar-se cada vez mais numa terrível teia onde é iminente a morte cultural.*

**(Texto escrito por PA1)**

Com base na leitura destas duas versões, não pretendemos dar conta de todos os aspectos textuais/discursivos que constituem o texto/gênero<sup>42</sup> e fazem com que o sujeito ocupe a função-autor. Além disso, dependendo da abordagem e da perspectiva teórica em que nos fundamentemos, estes textos serão analisados e concebidos de formas diferentes, conseqüentemente, o modo de perceber a noção de autoria e o efeito-autor.

Caso analisássemos esses dois textos/gêneros, a partir de um ponto de vista institucional,<sup>43</sup> (quer seja escolar, acadêmico), observando apenas a estrutura composicional, em linhas gerais, restringiríamos-nos a afirmar que, no primeiro texto, o sujeito não consegue ser autor, pelo fato de não ter desenvolvido suas ideias. Ou seja, não ter apresentado argumentos que comprovassem a tese: “o uso e abuso da Internet na escola”. Já na segunda versão, provavelmente, procuraríamos enfatizar que o sujeito não conseguiu dar continuidade e progressão à delimitação do tema, pois em vez de apresentar argumentos que comprovassem “o uso e abuso da internet”, acabou fugindo deste tópico para um outro: “sexo, namoro”

Ainda sob esse ponto de vista institucional e focalizando apenas a unidade textual, buscaríamos avaliar, dependendo da abordagem (se textual ou discursiva), a adequação destes textos ao gênero solicitado, à situação sócio-comunicativa etc. Se continuássemos, não esgotaríamos nossa análise, tendo em vista os vários critérios que são estabelecidos, para se verificar se o sujeito assume ou não a “posição-autor” dependendo do ponto de vista do sujeito que avalia e da teoria em que se fundamenta.

Embora Orlandi (2007, p.69) considere que a função-autor se dá “toda vez que o produtor da linguagem se representa na origem, produzindo um texto com unidade, coerência, progressão, não-contradição e fim”, essa unidade se realiza apenas imaginariamente, uma vez que, na perspectiva da AD, o sujeito não é concebido a partir de uma posição homogênea, que sempre controla o sentido do texto e que sempre assume um lugar de responsabilidade, de busca da unidade. Do modo como se está tratando aqui, esse sujeito se constitui nas relações de sentidos e no movimento de várias posições. Nesse caso, concebemos que é a partir do efeito de unidade, de coerência, da não contradição, que pode surgir o equívoco, a dispersão.

Autores como Oliveira (2004), Lagazzi-Rodrigues (2006) têm focalizado a importância do equívoco na constituição da autoria. Conforme Pêcheux (1997, p. 53), o equívoco pode ser

---

<sup>42</sup> Não estamos concebendo de forma separada a noção de texto/discurso/gênero.

<sup>43</sup> Não desconsideramos a função e o valor do conhecimento institucional, estamos procurando evidenciar que nossa análise não se pauta em classificar, categorizar os textos das PAs, mas compreender o seu funcionamento, levando em conta não só a unidade, mas a dispersão do sentido e do sujeito e nesse movimento perceber quando se dá o efeito-autor.

definido como a possibilidade do enunciado tornar-se outro, ou seja, de o enunciado deslocar-se discursivamente de seu sentido e derivar para um outro.

É a partir da tensão entre a unidade e dispersão que surge o sentido outro, a historicidade do dizer e o que estamos compreendendo aqui como efeito-autor.

Vejamos como se dá, então, esse movimento na primeira versão do texto. O sujeito, guiado pelo imaginário que faz de si de “pretensa escritora” busca direcionar o seu dizer para o seu interlocutor (professor) e a partir também da imagem que projeta desse sujeito professor, busca produzir um dado efeito-autor.

Ao formular o título para o seu texto “Nos limites da permissividade”, o sujeito realiza um gesto de interpretação, produzindo um efeito-autor, partindo de um já dito, ou seja, trazendo de volta um dizer presente no título do artigo de Eugênio Bucci “No limite da sala de aula”. Esse dizer é historicizado, na medida em que o sujeito não só o repete, mas realiza um trabalho com a linguagem de atualização, procurando deslocar o seu sentido.

No referido artigo de Bucci, o título “No limite de “sala de aula” foi utilizado pelo jornalista como um jogo para se referir não só ao limite da escola para trabalhar de forma crítica os programas televisivos, mas também a fim de enfatizar seu ponto de vista, especificamente, em referência ao Programa da Rede Globo “No Limite”, então em exibição. Assim, quando o sujeito professora-aluna processa a (re) formulação da passagem de “No limite de sala de aula” para “Nos limites da permissividade”, realiza um gesto de interpretação, na medida em que há um deslize de sentidos, projetando para um novo acontecimento. Agora, “no limite de sala de aula” se refere não mais ao programa “No limite”, nem ao papel do professor no trabalho crítico em relação aos programas de TV, mas inaugura uma nova ordem de discurso ou posição discursiva em relação à educação escolar e à sala de aula, ou seja, como a nos dizer que nesse espaço educacional deve se questionar uma “liberdade sem limites”, sem controle. Interessante notar ainda que o sujeito também desloca o termo “No limite”, utilizado por Bucci no singular, e passa a utilizá-lo no plural “Nos limites”. Esse deslocamento de número pode ser uma pista que aponta para a intensidade. (o quanto anda essa “liberdade”, permissividade” na escola).

Um dado complementar importante para esta análise é que na orientação dada em sala de aula, antes da produção do texto, a professora ministrante (PM2) enfatizou que no próprio título já se pode perceber a posição discursiva ou valorativa do articulista do gênero artigo de opinião, exemplificando, a partir do título utilizado por Eugênio Bucci nos seus dois artigos. Talvez, essa busca em marcar uma posição discursiva no próprio título já revele um desejo do sujeito de construir o seu texto, a partir da referência de modelo de artigo que foi dada antes da

produção. Por sua vez, essa referência de modelo indicia, de certa forma, a imagem que o sujeito professora-ministrante estava concebendo como sendo artigo, já que a própria escolha dos textos utilizada em sala de aula pelo professor revela uma posição sócioideológica do sujeito-professor diante do objeto de ensino.

Um outro vestígio<sup>44</sup> do texto que se pode apontar como sendo uma tentativa do sujeito de se aproximar da imagem que foi construída em sala de aula sobre o gênero artigo é o modo como é elaborada a introdução.

A partir da coletânea de artigos (vide anexo 04) lidos e discutidos antes da produção, podemos verificar que a maioria deles não inicia logo com uma tese, mas toma como referência um fato, uma experiência pessoal, uma citação de trecho de música, etc. Com base nessas referências de estilo de introdução, próprias do gênero artigo que circula na mídia impressa e que foram apresentados em sala de aula, o sujeito acaba transpondo para o seu texto um desses modelos. De modo que, na introdução do texto, ao formular a tese, o sujeito o faz a partir de uma experiência pessoal, não a mesma, nem do mesmo modo das que foram narradas na coletânea dos textos entregues antes da produção.

Conforme podemos perceber, no primeiro parágrafo da primeira e da segunda versão, o sujeito não introduz o seu texto explicitando logo sua tese, mas o faz a partir de uma experiência vivenciada por ele com um professor de Filosofia da Educação que defendia ideias libertárias do educador Paulo Freire. Aqui, mais uma vez percebe-se que o sujeito, embora recupere também ao seu texto uma experiência, provoca um deslocamento em relação ao fato e à própria experiência narrada, que produz, obviamente, um outro acontecimento. Esse discurso de “experiência pessoal” não só é trazido para o texto, mas passa a ser confrontado pelo próprio sujeito, na medida em que este lança questionamentos sobre o mesmo e produz um outro sentido: *“obriguei-me a fazer alguns questionamentos”. Até que ponto a escola deve dar liberdade aos alunos, sem correr o risco de ser taxada de permissiva e/ou irresponsável? Com tanta tecnologia ao nosso alcance (da qual nem devemos fugir) e ao alcance dos nossos jovens alunos, o que dizer do abuso que se faz da INTERNET na escola? O que fazer para inibir esse abuso?* Aqui, o sujeito desloca-se do discurso libertário, na medida em que questiona essa escola que promove liberdade ao aluno a ponto de tornar-se “permissiva/irresponsável”, voltada especificamente para o uso e abuso inadequado dos recursos tecnológicos pelos jovens alunos. Esse gesto de interpretação do sujeito representa uma resistência a um discurso

---

<sup>44</sup> Estamos utilizando o termo vestígio como entende Orlandi (2001), em oposição à marca, como uma instância não formal ou empírica da textualização.

pedagógico, propagado atualmente no meio acadêmico, que concebe que a educação escolar e o ensino devem ser centrados no aluno, “dando-lhe liberdade”.

O sujeito busca a unidade, procurando adequar o seu dizer à imagem do gênero artigo que foi construída pelas professoras que conduziram as aulas sobre esse gênero no processo de formação. Assim, percebe-se que tanto na primeira quanto na segunda versão do texto, o sujeito busca apresentar um “fechamento”<sup>45</sup> para os textos. Esse fechamento na primeira versão do texto pode ser verificado através da expressão “*Necessário se faz*” e na segunda versão através do uso da expressão “*À escola cabe, pois,*”.

Esse efeito de unidade é apresentado a partir de um “fechamento” como retomada das ideias através de uma proposta para o tema. Esse tipo de “fechamento proposta” é muito comum na produção textual em âmbito escolar.

Contudo, o sujeito não apenas retoma e materializa esse tipo de “fechamento proposta” nas duas versões do seu texto, pois notamos que ele acaba historicizando o seu dizer, na medida em que recorre a um outro recurso estilístico: a metáfora e não a ironia, como foi utilizado por Eugênio Bucci no seu artigo “A deseducação educativa”. O sujeito produz o efeito-autor, não só por lançar mão de um outro recurso linguístico, próprio do artigo de opinião, mas também por produzir, pelo equívoco, outros sentidos na atualização desse recurso.

Vejamos que nas duas versões de “fechamento” do texto, o sujeito recorre, por exemplo, ao uso de vários enunciados metafóricos como “*navegar num mar de conhecimentos*”, “*naveguem num mar escuro*”, “*terrível teia*” e “*morte cultural*”. De modo que, ao utilizar-se desse recurso, o sujeito busca produzir outros sentidos, deslocando aqueles já “cristalizados” sobre palavras como “navegar”, “mar”, “escuro”, “teia” e “morte”. Ou seja, há um deslocamento do sentido que se cristalizou em relação à expressão “*navegar num mar*” como “viajar, atravessar, ou percorrer grande massa e extensão de água salgada”, passando a provocar um efeito de sentido relacionado a “percorrer uma grande quantidade de conhecimentos que os jovens/alunos estão adquirindo através do uso da Internet”. Para mostrar que esse grande conhecimento não está sendo monitorado ou não está sendo bem utilizado, o sujeito-autor desloca novamente o sentido de “mar” qualificando-o como “*mar escuro*”, provocando um efeito de sentido negativo em relação a esse conhecimento que parece levar o sujeito, que “navega” ou utiliza a internet, não ao esclarecimento, mas a um conhecimento

<sup>45</sup> Concebemos que o “fechamento” do texto é também um efeito. Conforme afirma Orlandi (2001, p. 76) “ele deriva da ilusão interpretativa que, no nosso imaginário, se forma da dominância da história da situação (o dizer remetido ao contexto de situação), quando na realidade, é a história da filiação (o dizer remetido ao interdiscurso) que, ao determinar a relação com o contexto de situação, determina nesse movimento, a interpretação”.

difuso, confuso. Esse “*mar escuro*” de conhecimentos, segundo o sujeito autor, pode levar esses jovens a uma “*terrível teia*” ou “*morte cultural*”. O sentido da palavra “*teia*”, comumente utilizado em relação à “rede tecida pela aranha para apanhar os insetos”, é deslocado para “a rede da Internet” que, segundo o sujeito, tal como faz uma aranha, pode prender, apanhar ou iludir os jovens alunos com conhecimentos e opiniões falsas, ilusórias. Por isso, essa “*teia*” ou “*rede*” ser qualificada, pelo sujeito-autor, como “*terrível*” e que pode provocar a “*morte cultural*”. Novamente, o sujeito desloca o sentido da palavra “*morte*” que pode significar “*termo ou fim da vida física*” e passa a utilizá-la com o sentido de “*fim ou destruição de valores éticos, morais*”.

Neste momento, o sujeito busca novamente direcionar e adequar o seu dizer à imagem de artigo que foi trabalhada em sala de aula, abrindo espaço para produzir o diferente, o equívoco<sup>46</sup>, utilizando-se no seu texto do recurso da metáfora<sup>47</sup>, bastante usada na literatura em geral por autores renomados, como um recurso estilístico comum nos artigos jornalísticos e também na vida cotidiana.

Vejamos ainda no texto abaixo de uma outra professora-aluna (PA3) como se caracterizou o efeito-autor a partir das mesmas condições de produção do texto acima e a partir da imagem que fez do objeto de ensino, de si e do outro.

Lembremos que, de acordo com a imagem de si que foi analisada no capítulo anterior, PA3, num primeiro momento, reconhece que faltou às aulas e não tinha acompanhado as atividades prévias para a escrita proposta pelas professoras-ministrantes e declarou que não era diferente de seus alunos, já que sentia as mesmas dificuldades para escrever. Por isso, reconhece que, enquanto escrevente, se sentia “*impotente diante de uma folha em branco*” ou diante de “*ideias confusas*”. Em outro momento do diário, essa mesma professora-aluna embora confesse que sentiu dificuldades para escrever o gênero artigo de opinião, admite também que tentou escrevê-lo. O fato de reconhecer e tentar escrever, fez com que o sujeito deslocasse a imagem de si de “*escrevente impotente*” para buscar assumir uma outra

---

<sup>46</sup> Segundo Leandro-Ferreira (2000, p. 32), há uma tendência de determinadas correntes da linguística em conceber uma “*língua ideal*” em que se possa regular tanto a produção quanto a interpretação dos enunciados. Afirma ainda essa autora que para essas correntes, “os casos de ambiguidade, os equívocos da língua são tratados como perturbações do sistema, devendo ser enquadrados com rigor”. A partir dessa concepção de língua, o uso da metáfora é visto não como um fenômeno constitutivo da língua, mas como um “*desvio*” que deve ser evitado no texto para não causar “*ambiguidades*”.

<sup>47</sup> Não importa se as metáforas utilizadas pelo sujeito são consideradas bem ou mal elaboradas, não constitui nossa intenção avaliar, julgar e classificar a qualidade dessa produção, mas verificar o modo como o sujeito produz os sentidos.

imagem: “leitora do próprio texto”, quando aceitou, no processo de reformulação, que o seu texto não ficou bom e estava mais tranquila por saber que poderia reescrevê-lo.

A partir desse imaginário de si, vejamos como esse sujeito acaba afetando a reformulação do texto, uma vez que procura “apagar” a maioria das ideias contidas na primeira versão, redigindo, naturalmente, uma outra, que se abre para produzir outros sentidos.

## **Texto 02:**

### **Primeira versão:**

#### *Televisão é a grande vilã?*

*Quem não gosta de parar em frente a uma televisão e passar pelo menos alguns minutos distraído, mesmo que seja para ver os chamados “besteirol”? Na verdade, ela é considerada a grande vilã por grande parte de educadores. Mas será mesmo a grande culpada?*

*Muitos acham que a televisão traz tudo de ruim para o jovem: competitividade, individualismo, consumismo exacerbado e indiscriminado e que por isso a sociedade está se tornando “emburrecida” porque a TV não consegue explicar quase nada, simplesmente passa as informações de forma rápida. Ou será que é o jovem que não tem maturidade suficiente para analisar de forma crítica a programação?*

*Outros, porém, acreditam que ela é apenas um instrumento de comunicação capaz de ser inserido na educação.*

*Para alguns educadores, a TV é um instrumento indispensável em sala de aula. Podemos utilizá-la para trabalhar ética, cidadania, cotidiano, mostrando que ela pode ser uma grande aliada.*

*Particularmente, acredito que ela é e sempre vai ser um instrumento capaz de nos proporcionar bons e maus momentos, na medida em que limitarmos este suposto “poder”, podemos tê-la sim, como veículo de interação.*

**(Texto escrito por PA3)**

### **Segunda versão:**

#### **Televisão: Anjo ou Demônio**

*Diariamente ouvimos pessoas discutindo sobre este ou aquele programa de tv. E há sempre alguém que a defende e outro que a acuse como um dos grandes males da sociedade atual. Mas será ela anjo ou demônio ?*

*Quem não gosta de parar pelo menos alguns segundos para ver alguma notícia, novela, entretenimento ou até mesmo um “besteirol”? Especialistas de várias áreas divergem sobre o “poder” e a influência que a TV exerce na família, na escola, enfim, na nossa vida cotidiana. Para alguns é um meio de comunicação de massa que oprime, degrada a família e tem um “grande poder” entre as pessoas, já que, quando ela fala todos a escutam, além de incutir nos jovens a competitividade, o individualismo, o consumismo exacerbado e indiscriminado. Por isso mesmo, a sociedade está se*

tornando “emburrecida”, uma vez que, a tv não tem como a escola, “este poder” de transmitir conhecimentos, ela simplesmente passa as informações de forma rápida, imprecisa, inconseqüente. No entanto, para outros, ela é “fonte importantíssima” do saber e bem aceita desde que se saiba usá-la de forma correta. Sendo fonte e instrumento indispensável para o professor, torna-se necessário usá-la na sala de aula como recurso didático. Por que não? O jornal impresso não já se tornou um recurso didático?

*Particularmente, acredito que vale a pena utilizá-la na sala de aula, pois a tv tem e sempre terá um grande papel em nossas vidas, não sei se de “anjo ou de demônio”, cabe aos pais e professores encaminhar filhos e alunos aos caminhos que deve seguir, analisando-a criticamente a fim de que possa tirar dela o que há de proveitoso e desprezar o que não seja necessário para sua vida.*

**(Texto escrito por PA3)**

Considerando, conforme já exposto no primeiro capítulo, que o discurso se representa na sua materialidade linguístico-histórica através de uma matéria empírica, o texto, que, por sua vez, também é heterogênea, verifica-se que mesmo na unidade textual é possível perceber o jogo das diferentes formações ou posições discursivas. Assim, embora, aparentemente, os textos das duas versões acima apresentem uma organização de linearidade textual com começo, meio, progressão e fim, nos “bastidores da encenação” dos sujeitos e dos sentidos, há um jogo entre as posições discursivas e a memória do dizer (o interdiscurso).

Vejamos, inicialmente, na primeira versão como se deu o efeito-autor.

Embora guiado por uma imagem de si de “escrevente impotente” e que sente dificuldades para escrever o gênero artigo, o sujeito busca produzir um gesto de interpretação, a partir do movimento da imagem que já fazia em relação a esse gênero e a que foi construída no processo de formação.

Esse sujeito também procura corporificar no seu texto um gesto de interpretação, marcando uma posição discursiva em relação à televisão, a partir do momento em que reformula o título “*Televisão, uma grande vilã?*”. Esse discurso tem como interdiscurso o dizer de Eugênio Bucci, no seu artigo “*No limite de sala de aula*” em que analisa como a TV está sendo vista atualmente (*agora, a vilã é a tevê*) em relação às “películas” do passado. Assim, mesmo que o sujeito tenha parafraseado esse enunciado do autor, ao retomá-lo em seu texto na forma de um título, o sentido já passa a ser outro. Há uma atualização desse dizer, na medida em que o sujeito desloca o enunciado na forma de uma afirmação “*agora, a vilã é a tevê*”, utilizado por Bucci com um efeito de sentido irônico em relação às películas que antigamente eram vistas como “poder maligno”, e é reformulado para um enunciado em forma de uma pergunta, exercendo, agora, a função de um título, produzindo um efeito de sentido

questionador em relação a uma posição discursiva que defende o lado negativo da televisão, ou seja, concebendo esse veículo midiático como “vilã”.

Esse movimento de sentidos provoca a historicidade do dizer, o modo como o sujeito produz sentidos que fogem ao seu controle. Conforme afirma Orlandi (2001, p. 97):

Tomando-se o texto como contrapartida do discurso, é nele mesmo, no modo como ele manifesta o discurso em sua materialidade concreta que podemos observar a relação entre a paráfrase e a polissemia, ou, nos termos de Pêcheux, a deriva, os efeitos metafóricos que permitem observar nos vestígios dos gestos de interpretação que o constituem (enquanto texto) a sua historicidade, o seu modo de produzir sentidos. Às suas margens, os outros textos possíveis.

Sob um olhar analítico, podemos, então, afirmar que no processo da passagem de reformulação do enunciado “*agora, a vilã é a tevê*” que foi deslocado para o enunciado “*Televisão é a grande vilã?*”, operou-se um movimento entre formulação e constituição (memória), entre paráfrase e polissemia, produzindo o que estamos denominando um gesto de interpretação e, por conseguinte, um efeito-autor.

Poderia ainda apontar no texto da primeira versão bem como no da segunda um outro vestígio do gesto de interpretação do sujeito, como, por exemplo, o modo como procura introduzir a tese estabelecendo uma relação de interação com o leitor.

Verifiquemos que Eugênio Bucci utiliza nos seus artigos esse recurso de interação com o leitor que é próprio do artigo de opinião. Veja-se, por exemplo, a introdução de sua tese no artigo “A deseducação educativa: *“O que deseduca é educativo. Repito: o que deseduca é educativo. Você vai perguntar: Mas como assim? E eu tentarei explicar. Vamos lá. Antes de tudo o que é deseducar?”*”.

Com base nessa imagem de artigo, o sujeito busca também interagir com o seu provável leitor e se utiliza ainda da estratégia da interrogação para introduzir o tema e a tese do texto. “*Quem não gosta de parar em frente a uma televisão e passar pelo menos alguns minutos distraído, mesmo que seja para ver os chamados “besteirol”? Na verdade, ela é considerada a grande vilã por grande parte de educadores. Mas será mesmo a grande culpada?”*”

Verifiquemos que, embora se utilize da estratégia da interrogação, o sujeito não parte de um paradoxo e nem traz para o texto possíveis respostas do leitor para responder a esse paradoxo, mas a parte de uma cena que imagina ser comum ao leitor, que acontece no cotidiano das pessoas: gostar e ficar distraído em frente à televisão para assistir qualquer coisa. A partir dessa cena, o sujeito parece trazer uma resposta para a pergunta quando se movimenta

para uma outra ordem discursiva que defende a TV como uma vilã e afirma “*Na verdade, ela é considerada a grande vilã por grande parte de educadores*”. Ao mesmo tempo, o sujeito desloca-se dessa ordem discursiva e traz de volta um outro discurso que se contrapõe a esse, na medida em que o questiona e inaugura uma outra ordem discursiva, ou seja, a de que é preciso questionar se “na verdade” é mesmo a TV a grande vilã (“*Mas será mesmo a grande vilã?*”).

Assim, esse movimento que se opera entre a formulação de um modo de introdução de tese para estabelecer uma interação com o leitor é retomado pela constituição (memória), que, por sua vez, produz uma nova reformulação ou acontecimento, na medida em que gera um outro efeito-autor.

Vejamos que essa estratégia de interrogação é utilizada tanto na primeira, quanto na segunda versão do texto. Obviamente, que a cada reformulação teremos outras versões que produzem outros sentidos, uma vez que, conforme afirma Orlandi (2001), a textualização do discurso se processa com falhas, ou seja, o discurso, ao se apresentar em diferentes versões, provoca diferentes formulações que se textualizam. Desse modo, “para mudar sentidos em um texto que estamos produzindo, não bastam algumas correções. Para reformular, temos de começar de novo, em outro lugar, de outro modo, porque ele aponta para sentidos determinados” (ORLANDI, op. cit., p. 96).

Assim, quando esse mesmo sujeito reformula seu texto para a segunda versão, percebe-se uma outra formulação que se textualiza. A começar pelo título do texto da primeira para a segunda versão, que, no processo de re-formulação, o sujeito acabou modificando-o completamente. Se na primeira versão, o sujeito formulou o título “*Televisão, uma grande vilã?*” na segunda versão, deslocou-se para “*Televisão: anjo ou demônio*”. Obviamente que essa reformulação direcionou o texto para uma outra região ou “sítio de significação”. Se antes o direcionamento discursivo apontava para questionar se a televisão só apresentava um aspecto negativo, ou seja, se era “uma grande vilã”, na segunda versão, o direcionamento discursivo parece apontar para uma ordem discursiva que concebe a televisão, a partir de um jogo opositivo, distinto de posições entre um lado negativo e positivo. Daí, a mudança de uma pergunta, na primeira formulação do título para, na segunda, uma afirmação, a partir de um jogo de palavras opositivas *anjo/demônio*. Desse modo, embora retomando o mesmo tema “televisão”, na passagem de uma versão para outra, o sujeito atualiza-o e produz um outro acontecimento discursivo, ou seja, inscreve o seu dizer numa outra ordem discursiva, produzindo um outro efeito-autor.

Ao re-formular a tese na segunda versão, embora se utilize da mesma estratégia da interrogação para estabelecer uma interação com o leitor, agora, o sujeito o faz de um outro

modo, focalizando não uma cena do cotidiano, mas uma ideia, que acredita ser comum entre autor/leitor, sobre o lado positivo e negativo que a TV pode provocar para a sociedade (*“Diariamente ouvimos pessoas discutindo sobre este ou aquele programa de tv. E há sempre alguém que a defende e outro que a acuse como um dos grandes males da sociedade atual.”*). Essa estratégia de aproximação sobre um tema que o sujeito acredita ser comum ao leitor é percebida, a partir dos enunciados *“Diariamente ouvimos pessoas discutindo...”* e *“há sempre alguém que a defende e outro que a acuse...”*. Assim, na passagem para esta outra versão, o sujeito acaba direcionando o seu dizer para uma “nova” ordem discursiva, na medida em que procura enfocar um confronto entre o lado positivo e negativo da tv ao formular a pergunta *“Mas será ela anjo ou demônio?”*

Guiado pela imagem que tinha ou construiu no processo de formação sobre o gênero artigo de opinião, o sujeito, tanto na primeira quanto na segunda versão, desenvolve os seus argumentos, a partir de um movimento de confronto entre duas posições discursivas diferentes: uma de distanciamento que apresenta aspectos negativos em relação à TV e uma outra de aproximação que apresenta os seus aspectos positivos, principalmente como instrumento para ser utilizado pelo professor na sala de aula. Esse movimento de ordens de discursos que se confrontam pode ser percebido na primeira versão do texto através dos pronomes indefinidos *“muitos”, “outros”, “para alguns”*. Já na segunda versão do texto, esse movimento evidencia-se através do uso das expressões pronominais indefinidas *“para alguns”, e “para outros”,* acompanhado do uso da conjunção adversativa *“no entanto”*.

Esse estilo de desenvolvimento e organização da apresentação dos argumentos, a partir de um confronto entre posições discursivas diferentes, pode encontrar vestígio não só na imagem do gênero que foi construída no processo de formação docente, mas também na própria imagem sobre o artigo de opinião apresentada por essa professora-aluna quando declarou que *“no artigo de opinião precisávamos dar nossa opinião, sustentada através de bons argumentos, assim como mostrar diversas opiniões contrárias e favoráveis sobre o assunto e retomar posicionamentos, apresentando o nosso ponto de vista”*. Essa imagem, conforme se pode verificar no texto acima, refletiu no modo como o sujeito autor organizou e desenvolveu os seus argumentos.

Em linhas gerais, podemos dizer que da passagem da primeira para a segunda versão do texto produzido por PA3 há um deslocamento da posição discursiva do sujeito-autor no que se refere ao modo de conceber a televisão. Embora em ambas as versões, identifiquemos um movimento de posições discursivas diferentes que se confrontam em relação ao uso ou não da

televisão, ao reformular o seu texto para a segunda versão, o sujeito-autor re-direciona mais uma vez sua posição discursiva em relação à TV.

Na primeira versão, nota-se que o sujeito parece, de início, pretender questionar o lado negativo da TV, o seu lado “vilã”, no entanto, existem algumas pistas que apontam não para questionar, mas para enfatizar o aspecto negativo da TV. Vejamos, por exemplo, no primeiro parágrafo, no enunciado “*na verdade, ela é considerada a grande vilã por grande parte dos educadores*”. Observemos que o uso da expressão adverbial “*na verdade*” provoca um efeito de sentido de exatidão, certeza, de algo verdadeiro. Essa certeza e exatidão são atribuídas, segundo o sujeito, a “grande parte” dos educadores. Observemos mais uma vez o efeito de sentido que o sujeito imprime ao discurso ao utilizar a expressão “*grande parte*”, é uma forma de autorizar o seu dizer, tendo em vista que, segundo ele, a maior parte dos educadores concorda que a televisão é uma “grande vilã”.

Ao reformular o texto para a segunda versão, o sujeito procura recuperar um mesmo modo de desenvolver os argumentos, ou seja, a partir de um confronto entre posições discursivas diferentes sobre o poder da televisão. No entanto, observamos um certo deslocamento da posição do sujeito em relação à primeira versão, na medida em que percebemos um outro direcionamento discursivo que se desloca para uma outra ordem de discurso, caracterizada como não extremista, na medida em que o sujeito questiona a visão maniqueísta sobre a TV e propõe o uso desta de forma crítica. Essa ordem de discurso é materializada no texto através da expressão que coloca em suspenso uma visão maniqueísta (“*não sei se de “anjo” ou “demônio”*”) e quando lança, finalmente, a proposta, como fecho do texto, para que pais e professores saibam selecionar os conteúdos transmitidos pela TV, usando-a de forma crítica: “*cabe aos pais e professores encaminhar filhos e alunos aos caminhos que deve seguir, analisando-a criticamente a fim de que possa tirar dela o que há de proveitoso e desprezar o que não seja necessário para sua vida*”.

Essa retomada da mesma temática a partir de um confronto de posições discursivas diferentes e o deslocamento para uma outra provocou um “novo” acontecimento e, conseqüentemente, um outro efeito-autor.

Analisemos agora o texto, também nas suas duas versões, produzido por uma outra professora-aluna (PA2). Vejamos como se caracterizou o efeito-autor, com base nas mesmas condições de produção dadas para a formulação do texto analisado anteriormente e nos deslocamentos que apresentou em relação à imagem de si enquanto escrevente.

Conforme identificamos nos capítulos anteriores, o sujeito professora PA2 reconheceu inicialmente que sentia dificuldades em relação à escritura do gênero artigo de opinião, mas

mostrou-se aberta para conhecê-lo melhor e “arriscar” a produzi-lo. Em relação à imagem de si, apresentou deslocamentos: de escrevente que se declarava com um “terrível medo de escrever”, passou por uma imagem que se reconheceu capaz de escrever, “ousada”, e chegou a apresentar a de escrevente “poderosa” que conquista o lugar de articulista em um jornal local impresso.

Verifiquemos, pois, como se processou o efeito-autor nas duas versões produzidas por essa professora-aluna (PA2):

**Texto 03:**

**Primeira versão:**

*A TV e a sala de aula*

*Será possível trazer a “televisão” para a sala de aula? Nos dias atuais é quase peremptório fazer isso, pois ela passou a ter uma importância fundamental no nosso cotidiano, uma vez que nos traz as mais diversas informações e, portanto, de uma maneira ou de outra, tem uma participação decisiva na formação dos jovens, conseqüentemente, influenciando no seu comportamento.*

*A TV atual deixou de ser apenas um meio de oferecer informação, lazer e entretenimento, e passou a ser um instrumento da cultura, um lugar especial de educar.*

*Para alguns, a TV aparece como um instrumento de deseducação, e ela realmente deseduca no momento em que passa a pregar o preconceito, o consumismo, a vaidade, o culto obsessivo ao corpo, a ambição, o individualismo, etc. Todavia, a TV educa sim, quando prega a justiça, quando investiga fatos, quando “ensina como fazer” tarefas do cotidiano, levando o jovem a mudar o seu comportamento e a ter uma melhor visão de mundo.*

*Cabe ao professor ser um agente mediador entre a televisão, isto é, o que ela ensina, e o que o jovem pensa, cabe somente a ela ser objeto de transformação.*

**(Texto escrito por PA2)**

**Segunda versão:**

**A TV e a sala de aula**

*Será possível trazer a “televisão” para a sala de aula? Alguns pesquisadores, críticos de televisão e até mesmo alguns professores diriam que sim, e eu, particularmente, concordo com a opinião deles.*

*Nos dias atuais, é quase que peremptório fazer isso, uma vez que ela passou a ter uma importância fundamental no cotidiano das pessoas. É ela que traz as mais diversas informações num menor espaço de tempo, fornece inúmeros entretenimentos sem que se precise sair de casa e oferece um número ilimitado de publicidade, propaganda, o que deixa o telespectador “ligado” com o mundo em que vive, portanto, de uma maneira ou de outra, ela passa a ter uma participação decisiva na formação dos jovens, conseqüentemente, influenciando no seu comportamento. Mas será que essa influência é benéfica ou maléfica?*

*Diante de todas estas “benesses” da televisão, qual seria a dúvida de trazê-la ou não para a sala de aula? Será que ela educa? Será que ela deseduca?*

*A televisão atual deixou de ser apenas um meio de oferecer informações e entretenimentos e passou a ser um instrumento de educação, e, assim como o jornal, além de informar, tornou-se um recurso didático. Por que não fazer-se o mesmo com a TV? Talvez porque, para alguns, ela seja realmente um meio de deseducação, e concordo com Eugênio Bucci - Professor de Ética jornalística e Crítico de televisão- quando ele diz: “A TV deseduca, no momento em prega o preconceito, o consumismo exacerbado, a vaidade extrema – que leva os jovens à obsessão por um corpo perfeito – à ambição, ao individualismo e outros valores não muito aceitáveis”. Em contrapartida, ela será sempre um instrumento educativo, a partir do momento em que investiga fatos, promove a justiça social e campanhas de solidariedade; cria programas de ensinar “como fazer” tarefas do cotidiano; incentiva os jovens a praticarem esportes e a se livrarem de drogas e de outros valores inadequados que podem levá-los para caminhos sem volta. Nesse sentido, ela contribuirá bastante para levar o jovem a mudar os seus valores, o seu comportamento, a sua visão de mundo, a fim de que se tornem pessoas melhores, conhecedoras da ética, da moral, dos bons costumes – valores que infelizmente na sociedade “moderna” estão tornando-se obsoletos.*

*Cabe ao professor decidir-se, tomar uma posição, rever também seus valores, mudar sua “cabeça”, pesar prós e contras, rever suas práticas em sala de aula, tentar questionar-se: “Será que minhas aulas estão tão atrativas que levem o meu aluno a uma boa participação e aprendizagem? Será que estou “perdendo” para a televisão? Será que não posso ser um mediador entre o que a TV ensina e o que eu posso ensinar?*

*Diante de todos estes questionamentos, continuo indagando, será que vale a pena levar a TV para a sala de aula? Eis a questão!*

**( Texto escrito por PA2)**

Analisando as duas versões do texto acima, poderíamos dizer que esses textos tenderiam a constituir uma mera paráfrase ou até mesmo cópia de partes do texto produzido por Eugênio Bucci “A deseducação educativa”.

No entanto, a partir do olhar sob o qual pretendemos analisá-los, verificamos alguns vestígios que apontam para a historicização do dizer e provoca o efeito autor.

Vejamos, por exemplo, no primeiro parágrafo, tanto da primeira quanto da segunda versão, como o sujeito introduz a temática e formula a tese. Embora, aparentemente, esteja retomando a temática “televisão”, a partir do lugar sócio-ideológico do autor Eugênio Bucci, é perceptível que o sujeito procura introduzir suas ideias e formular sua tese, através de uma pergunta “Será possível trazer a “televisão” para a sala de aula?” que direciona a temática “televisão” para um outro lugar, uma outra ordem discursiva. Ou seja, quando o autor Eugênio

Bucci aborda a temática televisão, o faz sob o ponto de vista de professor de ética jornalística, com o objetivo de alertar o seu leitor para uma postura crítica sobre determinados valores éticos que são transmitidos ou não pela televisão e que acabam conduzindo o indivíduo, principalmente a criança, para um tipo de educação que ele denomina “deseducativa”.

No entanto, ao formular sua tese “*Será possível trazer a televisão para a sala de aula?*”, o sujeito abre a possibilidade de a temática “televisão” ser interpretada sob uma outra ordem discursiva, principalmente quando emprega as aspas ao termo “televisão”. Ou seja, há um deslocamento do direcionamento discursivo do termo televisão que desliza para um outro sentido, agora, também podendo ser interpretado como um “instrumento pedagógico”, próprio para ser utilizado por educadores em sala de aula. É possível verificar esse direcionamento discursivo na própria formulação do título nas duas versões do texto “A TV e a sala de aula”. Por não haver especificação do termo TV em relação a qualquer aspecto do comportamento ético, mas apenas ao espaço de sala de aula, esse título abre a possibilidade para uma outra interpretação, ou seja, a TV sendo concebida como um instrumento didático. Um outro vestígio para esse direcionamento discursivo pode ser notado quando o sujeito declara no quarto parágrafo da segunda versão: “*assim como o jornal, que além de informar tornou-se um recurso didático, por que não fazer o mesmo com a TV?*”

Embora esses vestígios pareçam conduzir o leitor a uma região de sentidos que concebe a televisão como recurso didático, percebe-se que o sujeito acaba deslocando-se de posição e inscrevendo-se, no desenvolvimento dos seus argumentos, em uma outra região de sentidos: a televisão, não mais como instrumento didático, mas como instrumento decisivo para a formação dos jovens em relação ao seu comportamento. Vejamos quando o sujeito afirma no primeiro parágrafo da primeira versão e retoma esse enunciado no segundo parágrafo da segunda versão que “*de uma maneira ou de outra tem/passa a ter uma participação decisiva na formação dos jovens, conseqüentemente influenciando/influenciando no seu comportamento*”.

Ao retomar a temática sobre televisão, a partir de uma perspectiva ética, conforme abordou o autor Eugênio Bucci, o sujeito recupera nas duas versões alguns dos argumentos apresentados pelo autor e tende a repeti-los, no entanto, mesmo parafraseando esses argumentos, procura reatualizá-los, a partir de um confronto entre duas posições discursivas distintas sobre a televisão, direcionando agora para uma outra ordem discursiva, caracterizada por um estilo que imprime um tom de um discurso contundente, afirmativo, em relação àquilo que deseduca e que educa em relação à TV.

Vejamos na primeira versão do texto como o sujeito retoma esses argumentos: “*Para alguns, a TV aparece como um instrumento de deseducação e ela realmente deseduca no*

*momento em que passa a pregar o preconceito, o consumismo, a vaidade, o culto obsessivo ao corpo, a ambição, o individualismo, etc. Todavia, a tv educa sim, quando prega a justiça, quando investiga fatos, quando ensina como fazer tarefas do cotidiano, levando o jovem a mudar seu comportamento e a ter uma melhor visão de mundo.”*

Neste recorte, o sujeito procura estabelecer um movimento de confronto entre duas posições discursivas diferentes: uma posição em relação à televisão que apresenta aspectos negativos quando deseduca e uma outra que apresenta aspectos positivos sobre a televisão quando educa. Esse movimento é materializado no texto quando o sujeito utiliza a expressão pronominal indefinida “*Para alguns*” e, logo depois, apresenta a conjunção adversativa “*no entanto*”. Além desse recurso estilístico, percebe-se um discurso que apresenta um efeito de sentido afirmativo, decisivo, quando o sujeito, antes de indicar o que deseduca, utiliza o advérbio “*realmente*” e quando utiliza o advérbio “*sim*” de forma enfática ao afirmar “*educa sim*”. Esses elementos apontam para uma posição discursiva de concordância, de ratificação em relação aos argumentos defendidos por Eugênio Bucci, através de um estilo contundente. Vale ressaltar que esse movimento de confronto entre posições discursivas distintas foi também verificado no texto de PA3 que analisamos anteriormente.

É possível ainda identificar um deslocamento de posições discursivas no que se refere à formulação do “*fechamento*” entre a passagem da primeira para segunda versão. Na primeira versão, no último parágrafo, o sujeito procura se inscrever numa posição discursiva mediadora entre o que a televisão ensina e o que o jovem pensa. Embora resgate um discurso pedagógico que vê na figura do professor um agente mediador (“*Cabe ao professor ser um agente mediador*”), entre o que a televisão ensina e o que o jovem pensa, o direcionamento discursivo é conduzido para uma ordem de discurso de um ponto de vista mais ético em relação à televisão.

No entanto, na segunda versão, no processo de reformulação, verifica-se, no penúltimo parágrafo, que o sujeito, embora retome também um tipo de “*fechamento proposta*” para as ideias desenvolvidas que se fundamentam novamente na inscrição de um discurso pedagógico que coloca a figura do professor como responsável, agente, a partir de certo momento, essa responsabilidade é direcionada não em relação aos valores éticos dos jovens, mas a uma atitude de decisão do professor no que se refere ao uso adequado ou não da TV na sala de aula: “*Cabe ao professor decidir-se, tomar uma posição*”. Para isso, o sujeito-autor propõe uma atitude reflexiva por parte do professor, que se auto-questiona e procura mudar seus valores, através da

recorrência do recurso lingüístico de várias perguntas<sup>48</sup>: “*Será que minhas aulas estão tão atrativas que levem o meu aluno a uma boa participação e aprendizagem? Será que estou “perdendo” para a televisão? Será que não posso ser um mediador entre o que a TV ensina e o que eu posso ensinar?*”. Vejamos que o sujeito, embora enfatize um discurso pedagógico, direciona-o para o conteúdo entre aquilo que é ensinado pelo professor e o que é ensinado pela televisão.

Assim, há um movimento que se processa entre a constituição de um dizer sobre o discurso pedagógico que é retomado na reformulação do fechamento para o texto, mas sofre um deslocamento desse dizer, na medida em que se instaura um outro acontecimento que direciona para uma outra região de sentido. Ou seja, agora, o discurso pedagógico deve voltar o olhar para o próprio professor, para assumir um papel decisivo, questionador, na medida em que deve procurar “mudar sua cabeça”, “rever suas práticas pedagógicas em sala de aula e estabelecer uma ponte entre o que ensina e o que é transmitido pela televisão.

No próprio movimento de sentidos do texto na segunda versão, no último parágrafo, há um rompimento no efeito de unidade dessa posição discursiva, já que o sujeito-autor, que vinha argumentando em favor do uso da TV na sala de aula, desloca-se para provocar não a adesão por parte do leitor em relação à defesa desse discurso, mas para causar distanciamento, dúvida: “*será que vale a pena levar a TV para a sala de aula? Eis a questão!*”

Poderíamos ainda apontar outros vestígios entre uma formulação e outra dos textos que aqui analisamos, no entanto, conforme já foi esclarecido, não é nosso objetivo e nem é possível esgotar todos os gestos de interpretação que constituem o dizer do sujeito, tendo em vista a própria impossibilidade de resgatar a constituição (memória) e a dispersão que constitui o sujeito e o sentido.

Assim, o gesto de interpretação materializado no texto pelo sujeito-autor sempre poderia ter sido outro, no entanto, pela imagem que o sujeito faz de si e do outro, direciona e formula o seu dizer, a partir dessas imagens que já tinha ou que construiu no processo de interação com o outro.

No caso de PA2, de acordo com o que foi analisado no capítulo anterior, sua imagem de si enquanto escrevente apresentou deslocamentos durante o curso de formação. E uma das imagens que apresentou foi de uma escrevente “ousada” que foi capaz de enviar o texto acima e ter sido aceito para ser publicado no Jornal da Paraíba (Vide anexo 05).

---

<sup>48</sup> Esse discurso questionador, reflexivo, pode ser um vestígio do discurso de uma abordagem reflexiva em relação ao professor que, por sua vez, encontra também vestígio no discurso de PM2, conforme analisamos no terceiro capítulo.

Além do texto que acabamos de analisar (“*A TV e sala de aula*”), esta professora-aluna (PA2) trouxe para sala de aula um outro texto (*Educação: instrumento entre pais e filhos*) que tinha escrito em casa e, bastante entusiasmada, pelo fato de ter visto publicado no Jornal da Paraíba o texto anterior que enviou para esse noticiário local, pediu para ler o seu artigo em voz alta que, como se vê, segue abordando o mesmo assunto (“educação”), entregando, enfim, cópias do mesmo às PMs para avaliação. Houve comentários positivos tanto das PAs quanto das PMs em relação ao texto produzido por PA2 e, a partir daí, também enviou o texto que segue para ser publicado no mesmo jornal (Vide anexo 05).

Antes de analisarmos o efeito-autor neste texto, faz-se necessário esclarecer que a motivação para escrevê-lo não se deu, segundo declarou essa professora-aluna em sala de aula durante o curso de formação, só para atender a uma atividade escolar de reformulação proposta pelas PMs, mas porque PA2 estava vivenciando uma experiência pessoal de ter que se separar de sua filha que iria fazer graduação em outra cidade. A escrita do texto que segue também foi possibilitada, tendo em vista a proposta de exercício de reformulação, elaborada pelas PMs, uma vez que abria espaço para que as PAs pudessem escolher além de um subtema, um outro meio de circulação para o texto que não fosse, necessariamente, o escolar.

Vejamos, assim, como se caracterizou o efeito-autor neste outro texto, tendo em vista agora essa mudança nas condições de produção.

#### **Texto 04:**

##### **Primeira versão:**

### ***Educação: instrumento de separação entre pais e filhos***

*Será mesmo? Será que a educação tanto antigamente como nos dias atuais é realmente um motivo de separação entre pais e filhos? Eu acho que sim.*

*Não posso deixar de começar este artigo com uma máxima que diz: “Criamos os filhos para o mundo”. Claro que todo pai e toda mãe queira ou não queira, goste ou não, deve concordar com esta afirmação. É ou não é?. Pode até parecer paradoxal dizer que quando os temos pequenos queremos que cresçam logo, que criem suas próprias asas e voem, e quando já estão jovens ou adultos - para os pais, filhos são sempre crianças -gostaríamos de poder cortar-lhe as asas, não para impedi-los de voar, mas para tê-los sempre perto de nós, em nosso ninho.*

*Não resta a menor dúvida de que a educação é a maior herança que a maioria dos pais pode deixar para os filhos, pois é algo que nem o tempo conseguirá acabar e que ninguém poderá roubar deles. No entanto, é através da educação que os pais começam a “perder” seus filhos para o mundo.*

*Qual o pai ou a mãe que não teve aquela sensação de perda, aquele frio na barriga, que não sentiu as lágrimas chegarem até os olhos quando deixou pela primeira vez seus filhos na escola? Pois é! É a partir deste momento que começa a grande separação entre pais e filhos.*

*Há décadas passadas houve uma geração que se chamava “Geração Canguru”, onde filhos jovens ou mesmo adultos, já formados e até independentes relutavam em deixar a casa dos pais. Hoje, na sociedade atual, devido à grande concorrência dos vestibulares, e a grande competitividade no mercado de trabalho, o que mais se vê são jovens sem qualquer experiência de vida precisando sair de suas casas, deixando a segurança e proteção dos pais, o carinho dos irmãos, os seus amigos, enfim, o seu ninho, para cursar universidades em outros estados, em outras cidades e até em outros países, tudo para conseguir um lugar ao sol. Quem não tem um amigo, ou um parente, ou já não sentiu na própria pele essa situação?*

*E de quem é a culpa? Dos pais? Da sociedade? Dos governantes? Não sei. Só sei que com isso o que vemos é uma espécie de “Síndrome do ninho vazio”, onde pais ainda jovens, com toda a capacidade de amar e orientar seus filhos, ficam sozinhos logo cedo. Antes os pais ficavam velhos e ainda tinham filhos em casa, e hoje o que vemos são pais sendo obrigados a deixar os filhos voarem com suas próprias asas, entregando-os tão jovens ainda para a vida.*

*Sei que é utopia, todavia, como seria bom se houvesse no país um maior compromisso com a educação, que ela fosse mais valorizada, que todas as cidades pudessem ter sua própria universidade, o que permitiria que filhos ainda jovens-quase adolescentes ainda- não precisassem recorrer à saída de seus lares em busca de seu próprio destino. Só nos resta, então, ter esperanças. Quem sabe se este sonho de todos os pais um dia se torne realidade. Esperamos que sim. E logo.*

**(Texto escrito por PA2 )**

Considerando a temática trabalhada em sala de aula “Educação” a partir dos textos que foram entregues antes da produção do gênero artigo de opinião, percebemos que o sujeito, neste texto, ao procurar retomar essa temática, busca atualizá-la, na medida em que direciona o seu dizer para uma outra região de sentidos, enfocando, agora, a relação de separação entre pais e filhos, a partir da educação instrucional.

Assim, como se processou um deslocamento deste sujeito no que se refere à imagem de si enquanto escrevente, há também na sua escrita um deslocamento em relação a sua posição sócioideológica. Agora, o sujeito assume e inscreve o seu discurso, não a partir do lugar de “professora-aluna” ou “educadora”, mas ancorada no “lugar de mãe”, *locus* que lhe confere autoridade para tratar de um tema que lhe parece ser tão familiar.

Então, a partir desse novo lugar, o sujeito busca o efeito de unidade textual e pela imagem que construiu em relação ao gênero artigo de opinião, tenta retomar e estabelecer uma interação com o leitor, utilizando-se novamente do recurso linguístico da pergunta: “*Será mesmo?*”. Esse recurso parece possuir uma finalidade não só para estabelecer uma interação com o leitor, mas também para introduzir a tese: “*Será que a educação tanto antigamente como nos dias atuais é realmente um motivo de separação entre pais e filhos? Eu acho que sim*”.

Assinalemos que o sujeito já busca marcar sua posição discursiva sobre o tema logo no início do texto, a partir do enunciado que provoca um efeito de sentido afirmativo “*Eu acho que sim*”. Assim, como nos textos analisados anteriormente, o sujeito recupera um estilo de

escrita afirmativo, imperativo. O sujeito procura estabelecer uma interação com o leitor, retomando um estilo questionador, crítico, bem característico da maneira de escrever de Eugênio Bucci, mas ao mesmo tempo, esse estilo é re-apresentado, re-atualizado, na medida em que o sujeito produz um ‘novo’ modo de se expressar, imprimindo um tom universal e imperativo ao seu discurso.

No segundo parágrafo, verifica-se que o sujeito recorre a um outro dizer (dito popular, já bastante conhecido, “*Criamos os filhos para o mundo*”) e busca reformulá-lo no seu texto, funcionando, num primeiro momento, como um meio para estabelecer uma relação mais próxima com o seu leitor. “*Não posso deixar de começar este artigo com uma máxima que diz: “Criamos os filhos para o mundo”*”. Esse dizer não é só trazido para o texto, mas ele é reformulado, uma vez que também funciona como um argumento em relação à educação dos filhos de caráter universal, para que o sujeito consiga persuadir seu provável leitor sobre a defesa das suas ideias e conquiste a adesão deste leitor. Por isso, o sujeito afirma de um modo generalizado e universal “*Claro que todo pai e toda mãe queira ou não queira, goste ou não, deve concordar com esta afirmação. É ou não é?*”.

Esse recorte mostra a tentativa do sujeito de convencer o seu leitor, a partir de um axioma que acredita já ser tácito, verdadeiro e aceito de uma forma geral por todos os seus prováveis leitores: pais e mães. Assinalemos o uso do pronome indefinido de caráter universal “*todo*” e “*toda*” e do uso da expressão “*queira ou não*” “*goste ou não*”, que não abre espaço para que o seu interlocutor decida ou tenha outra alternativa em relação a máxima de que “*Criamos os filhos para o mundo*”. Ou seja, para o sujeito, independentemente da vontade, o seu leitor deve concordar com o dito popular que, no seu texto, funciona como uma máxima ou sentença irrevogável que deve ser aceita pelo leitor. Daí, o uso da locução verbal “*deve concordar*” que produz um efeito de sentido de obrigação, dever, e o uso do enunciado interrogativo direcionado ao leitor que possui também um efeito de sentido diretivo, imperativo: “*É ou não é?*”.

Vejamos ainda outras pistas do texto que demonstram como o sujeito apela para um discurso persuasivo com estilo universal, que não abre espaço para que seu leitor se posicione de forma contrária às ideias que defende, ou seja, de que é através da própria educação instrucional que há separação entre pais e filhos.

Atentemos, no quarto parágrafo, para um discurso questionador que produz um efeito de sentido de caráter universal: “*Qual o pai ou a mãe que não teve aquela sensação de perda, aquele frio na barriga, que não sentiu as lágrimas chegarem até os olhos quando deixou pela primeira vez seus filhos na escola?*”

Evidencia-se, agora, em tom apelativo, de empatia psicológica, pois a partir da “posição mãe”, o sujeito projeta no outro (leitor) um sentimento de sensação de perda em relação aos filhos quando os deixa pela primeira vez na escola. Essa projeção de sentimento produz novamente uma posição discursiva na relação pais/filhos de sentido universal, ou seja, como se todos os pais sentissem a mesma emoção ao deixar os filhos pela primeira vez na escola.

Esse discurso de estilo universal e imperativo pode ser percebido ainda quando o sujeito afirma no último parágrafo: “*Quem sabe se esse sonho de todos os pais um dia se torne realidade*”. Vejamos mais uma vez que o sujeito utiliza o pronome “*todos*” acompanhado da palavra “*pais*” como se todos os pais tivessem o mesmo sonho (de todas as cidades ter a própria universidade).

Conforme análise realizada no capítulo anterior, uma das imagens de si que PA2 apresentou foi de “escrevente ousada”. Essa imagem de si, assim como a imagem de admiração que construiu em relação ao outro (PMs), bem como pelo fato de sua escrita ter sido legitimada pelas professoras/colegas do curso, contribuiu para que esse sujeito passasse a escrever novos textos durante e após o curso de formação e a desvencilhar-se de uma posição sócioideológica de professora-aluna, assumindo outras posições, inclusive a de articulista que escreve regularmente em um jornal impresso de circulação estadual.

No texto acima produzido por PA2, compreende-se ainda que a motivação para escrever não partiu apenas para atender uma solicitação da professora, pois o sujeito procura romper com a posição de “professora-aluna” e assumir uma outra posição: a posição-mãe. Nesse sentido, pode-se dizer que nem sempre o sujeito escreve na escola só para cumprir uma atividade ou para atender um pedido do professor. Conforme enfatiza Oliveira (2008), o processo de escritura e o ato de escrever na escola são mobilizados por razões diversas. Dentre as razões para escrever na escola, esse autor afirma:

[...] que o aluno escreve porque é preciso, porque é a condição para ficar na escola. Escreve porque o professor solicita. Escreve porque o livro didático propõe. Escreve porque precisa passar de ano. Escreve porque tem de tirar boa nota. Escreve porque o pai obriga. Escreve porque se vai comemorar o dia das mães. Escreve porque está estudando. Escreve porque está na escola... (OLIVEIRA, 2008, p. 27)

Acrescentaríamos ainda que o aluno pode escrever na escola, dependendo das relações saber/poder que se estabelecem entre professor/aluno e das condições de produção dadas, porque também se sentiu motivado para escrever não só o que ou porque o professor e a instituição escolar exigem, mas para expressar fatos do seu cotidiano, expressar sentimentos,

emoções. No caso, a motivação para escrever o texto acima se deu também em função de uma experiência existencial familiar de separação vivenciada pelo sujeito.

Considerando, assim, o movimento que se verificou na imagem de si de PA2, podemos admitir que houve uma tentativa do sujeito de realizar uma “transferência” do discurso jornalístico para o seu texto.

De acordo com Orlandi (2001, p. 153), não se transportam sentidos de um discurso para outro. Essa autora cita o exemplo do discurso de divulgação científica e mostra que o jornalista científico ocupa uma posição-sujeito específica, determinada, que não resulta de mera soma, ou substituição. Trata-se, segundo denomina essa autora, de “transferência”, ou seja, de uma produção de um efeito metafórico que é transmutado de um sentido para o outro, ou seja, “algo que significava de um modo, desliza para produzir outros efeitos de sentido diferentes”. Sendo assim, para Orlandi, não há “equivalência”, mas “transferência” entre dizeres inscritos em ordens de discursos distintas, pois quando não se realiza de modo adequado, “resulta em transporte de um sentido de um discurso para o outro, produzindo caricatura”.

Essa “transferência” aparece não só nos textos de PA2, mas também nos de PA1 e PA3. Em todos eles, há vestígios que são característicos do funcionamento do gênero artigo de opinião, como, por exemplo, o recurso da metáfora, jogos de palavras, interação autor/leitor através da estratégia da interrogação, um movimento de confronto entre duas posições discursivas diferentes, etc.

Rodrigues (2005), ao pesquisar as regularidades discursivas que caracterizam o processo de constituição e de funcionamento do gênero artigo de opinião, aponta também alguns desses traços que acabamos de analisar nos textos das professoras-alunas. Dentre esses traços, destaca um movimento de assimilação e distanciamento de vozes como característico desse gênero.

Esses vestígios de efeito-autor que analisamos nos textos das PA refletem não só a imagem que os sujeitos construíram em relação ao gênero, a si mesmos, como também em relação às professoras-ministrantes (“*professoras de gabarito*”), pois, conforme afirma Orlandi (2001), a função-autor possui seu duplo no efeito-leitor e isto é materializado no texto. Acrescenta ainda essa autora que, embora não se possa falar do lugar do outro, a partir do mecanismo da antecipação, o sujeito-autor “projeta-se imaginariamente no lugar em que o outro o espera com sua escrita e, assim, guiado por esse imaginário, constitui, na textualidade, um leitor virtual que lhe corresponde como o seu duplo” (op cit., p. 61).

Assim, o próprio movimento das imagens que as professoras-ministrantes apresentaram em relação às professoras-alunas como “sujeito-leitor que passou por um processo de

amadurecimento”, ou de “sujeitos leitores transgressores” ou ainda de “sujeitos com grandes e variados talentos para exercerem a função-autor dentro e fora do espaço escolar” afetou de alguma forma a formulação do dizer dos sujeitos professoras-alunas para que acabassem produzindo esse gesto de interpretação, esse efeito-autor nos textos. Admitimos que não apenas o processo de formação em si foi responsável por despertar e produzir esse efeito-autor nos textos das PA, mas também a história de escrita, bem como a experiência escolar vivenciada pelo sujeito.

Embora na escola possa haver uma “interdição à interpretação seja por proibição seja porque já há um lugar destinado para o intérprete” (Orlandi, 1998, p. 23), o sujeito pode resistir às injunções, produzir contradições. Desse modo, conforme pudemos verificar nos textos analisados anteriormente, embora tenhamos verificado algumas regularidades discursivas no que se refere à produção do artigo de opinião, não há uma única forma de efeito-autor, mas uma variedade, dependendo das relações de saber/poder que são estabelecidas entre aquele que escreve e o seu interlocutor, bem como em relação ao contexto sóciohistórico onde está inserido o sujeito na situação de linguagem.

## **6. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Chegou o momento de conter a dispersão das ideias, dos sentidos, e, ao mesmo tempo, retomar o que foi dito, para que possamos materializar neste trabalho o “fechamento”, a fim de provocar o efeito de unidade, mesmo que imaginariamente.

Neste instante de arremate, esperamos que se realize um gesto de interpretação e, consiga, através da linguagem, corporificar um dado efeito-autor que venha a provocar um “novo” acontecimento, não no sentido de apresentar resultados, respostas definitivas para os questionamentos iniciais acerca do nosso objeto de estudo, mas de conseguir provocar, a partir da análise que foi realizada, a opacidade do olhar leitor em relação a estes dados. Ou seja, de se abrir caminhos para a compreensão de outros pontos de deriva, outras interpretações possíveis acerca da complexidade que envolve o processo de formação continuada de professores de língua portuguesa no contexto acadêmico.

Geralmente, a nossa tendência, ao interpretar os dados, principalmente quando se faz parte desses dados, como foi o nosso caso, é procurar direcionar a análise, no sentido de silenciar a heterogeneidade que nos constitui e constitui o outro e buscar a homogeneidade, analisar apenas a unidade, como se o sentido já estivesse localizado nas palavras.

Reconhecendo essa tendência, não constitui nosso objetivo, neste trabalho, analisar o discurso de indivíduos, mas de sujeitos que, só pelo fato de se submeter ao uso da língua, já estão expostos à falha, ao equívoco, ao sentido outro. Assim, ter analisado e confrontado o nosso próprio discurso com o de outros sujeitos no processo de formação, a partir da perspectiva da Análise de Discurso francesa, proporcionou-nos olhar os dados não sob um ponto de vista maniqueísta, buscando classificar e categorizar esta ou aquela perspectiva teórica, mas perceber o seu funcionamento e os seus efeitos de sentido. Obviamente que esses efeitos de sentido dos discursos dos sujeitos envolvidos no processo de formação provocaram várias implicações para o ensino-aprendizagem, principalmente para a escritura no domínio do gênero pelas professoras-alunas (PA), conduzindo para uma política de fechamento<sup>49</sup> e/ou abertura dos sentidos no espaço institucional de formação acadêmica.

---

<sup>49</sup> Mendonça (2001), tendo como ponto de partida uma perspectiva de língua (gem) discursiva, vai discutir uma problemática muito comum nas escolas, conforme ela denominou, como *políticas de fechamento*. Esta autora entende estas políticas de fechamento como mantenedoras do controle do discurso e do sujeito, indo de encontro à heterogeneidade e imprevisibilidade natural dos discursos. Exemplificando essas políticas de fechamento, a autora discute as implicações desta postura diante dos estudos da língua no que se refere ao ensino da leitura, da escrita e da gramática. Ao focalizar a escrita, esta autora observa que o seu ensino está baseado numa prática monológica, artificial e recheada de clichês, em que predomina a estereotipação dos gêneros, ou seja, a palavra do sujeito é

Para que possamos situar e sistematizar o que realizamos, ao longo do trabalho, retomaremos, inicialmente, o objetivo mais geral que foi o de analisar o processo de formação continuada de sujeitos professores de língua portuguesa no contexto acadêmico, verificando a relação com o saber/poder, consigo, com o outro e com a escritura.

Quando nos propomos esquadrihar o processo de formação continuada de professoras de língua portuguesa, não pretendíamos partir de uma visão totalizante, na vã tentativa de poder controlar todos os fatos que se processaram durante um curso que teve uma duração de dois anos. Procuramos, com base em um recorte dessa experiência de formação, analisar, através de diários reflexivos, como se deu a relação dos sujeitos professoras-ministrantes (PMs) e professoras-alunas (PAs) com o saber/poder, perceber a relação dos sujeitos (PAs) consigo e com o outro, a partir do movimento identitário e das formações imaginárias, bem como a relação com a escritura do gênero artigo de opinião.

Tendo em vista os objetivos específicos, formulamos alguns questionamentos que nortearam nossa pesquisa, tais como: a) Que posições-sujeitos as professoras-ministrantes e professoras-alunas construíram no espaço de formação acadêmico sobre o objeto de ensino/aprendizagem - o gênero e sua escritura?; b) Como se deu o movimento identitário sobre as imagens de si e do outro entre professoras-ministrantes e professoras-alunas, tendo por base, para isso, a escrita de diários reflexivos?; c) Como se caracterizou o efeito-autor no gênero artigo de opinião, produzido por professoras-alunas, a partir da imagem sobre o objeto de ensino, sobre si e sobre o outro?

Antes de retomarmos o que foi possível interpretar desses questionamentos acima, recuemos alguns conceitos básicos que serviram como dispositivo teórico para que realizássemos um determinado gesto de interpretação e não um outro durante a nossa análise.

Sabemos que a filiação teórica do sujeito conduz a um modo de interpretar os dados e, por isso, baseados na Análise de Discurso francesa, procuramos fundamentar a nossa análise. Para tanto, no primeiro capítulo, partimos de conceitos mais gerais como os de língua, sujeito, texto/discurso .

Assim, fundamentados neste dispositivo teórico mais geral, pudemos perceber uma visão integrada desses elementos da linguagem que normalmente são abordados como se fossem separados, dissociados. Procuramos conceber a língua, o sujeito, o texto/discurso como elementos constitutivos da linguagem. Nesse sentido, consideramos a sistematicidade da língua numa relação tensa com a historicidade e a interdiscursividade.

Atentos aos deslocamentos que Michel Pêcheux operou, a partir dos estudos de Saussure, deliberamos enfatizar não o corte língua/fala, mas a contradição língua/discurso, ou seja, destacar a intrínseca relação entre a materialidade linguística e a história, concebendo a língua em seu funcionamento discursivo.

Deduzimos, com base em Pêcheux (1980), que é a partir da própria estrutura que já há constitutivamente o trabalho com os sentidos que escapa ao controle da língua e do sujeito. Nesse sentido, consideramos que a estrutura da língua é materialidade que trabalha com a simbolização dos processos sócio-históricos, com o equívoco. Por sua vez, concebemos que o acontecimento, fenômeno discursivo engendrado numa relação tensa com a estrutura, é capaz de romper com uma determinada estrutura, unidade, e inaugurar uma “nova” forma de dizer, estabelecendo uma outra ordem de discurso.

Assim, com base numa relação contraditória e não opositiva entre as noções de estrutura e acontecimento, buscamos perceber e analisar os dados da pesquisa. A partir desse jogo contraditório entre estrutura e acontecimento, entendemos que a língua vai além da norma, do sistema, pois é considerada incompleta, sujeita a equívocos, falhas e silenciamentos. Nesse sentido, sua estrutura não é concebida como um corpo fechado, homogêneo, transparente, sem ambigüidades.

Fundamentados nestes conceitos mais gerais, intentamos investigar, inicialmente, como se deu as posições-sujeito sobre o objeto de ensino (o gênero e a escritura), tendo em vista as relações saber/poder no espaço institucional de formação acadêmico.

Quanto à relação do sujeito com o saber/poder no processo de formação, verificamos, a partir dos diários reflexivos, escritos pelas professoras-ministrantes (PM) e professoras-alunas (PAs), aspectos que admitimos como essenciais para poder compreender também como se deu a relação do sujeito consigo, com o outro e com a escritura do gênero.

Em relação ao discurso das PM, fez-se perceptível um movimento nas posições-sujeito sobre o objeto de ensino que se configurou a partir de duas ordens discursivas: uma que apresentava regularidades discursivas que apontavam para uma visão mais homogênea, enfatizando o retorno de um dizer já sedimentado, legitimado pela instituição escolar sobre o objeto de ensino (o gênero e a escritura) e, ao mesmo tempo, uma outra, que se movia para uma filiação teórica que tendia para a dispersão, para a ruptura dos sentidos em relação ao objeto de ensino.

Conforme pudemos verificar houve uma regularização no discurso de PM1 no que se refere aos aspectos tempo, sistematização, gradação, seriação, cumprimento, dever e institucionalização do saber.

Em se verificando as regularidades desses aspectos, não pretendíamos comprovar a unidade do sujeito. Na verdade, esses aspectos apontaram para uma inscrição do sujeito a uma determinada ordem de discurso que pode ser a qualquer momento desestruturada, rompida, dependendo de como esse sujeito direciona o seu dizer, a partir de outras instâncias discursivas, mesmo porque a concepção de sujeito defendida ao longo do nosso trabalho não foi a de um sujeito homogêneo, mas heterogêneo, interpelado ao mesmo tempo pelo inconsciente e pela ideologia, ou seja, um sujeito que se caracteriza por estabelecer uma relação ininterrupta com o outro, num processo entre identidade e alteridade. Pressupondo essa relação, foi possível identificar várias posições-sujeito no interior de uma mesma ordem discursiva.

Identificando a inscrição do sujeito (PM1) a uma ordem de discurso em relação ao saber, constatamos, a partir do interdiscurso, outros dizeres que o constituíram. Assim, foi possível relacionar as regularidades discursivas de tempo, sistematização, gradação, seriação, identificadas no discurso desse sujeito, com os mecanismos do poder disciplinar, característicos da instituição escolar, a partir dos estudos de Foucault (1987). Ainda, com base nessas regularidades do discurso de PM1, deduzimos a sua filiação teórica ao interacionismo sócio-discursivo, na medida em que os estudos sobre gêneros textuais realizados por Dolz e Schneuwly (2004) também enfatizam aspectos de sistematização, organização e progressão.

Ainda com base na análise dos diários escritos por PM1, verificamos posições-sujeito que resgataram o discurso de que o saber deve ser controlado e regido pela figura do professor e pela instituição escola que coloca em relevância o discurso educacional centrado, primordialmente, no ensino. Por essa razão, a posição-sujeito sobre o objeto de ensino, o gênero, tendeu à filiação de uma prática pedagógica em que o essencial é cumprir com o conteúdo que foi programado, tendo sempre em vista a ideia de tempo, sistematização, gradação e seriação, para que se atinja um padrão máximo de produtividade no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, foi percebido no discurso de PM1 uma recorrência e relevância aos aspectos de tempo, motivação, produção e eficácia na condução do saber em sala de aula.

Esse discurso foi confrontado com uma outra ordem discursiva, representada pelo discurso de PM2, caracterizado pela apresentação de questionamentos que relativizaram formas de sistematização, progressão, classificação do saber, inclusive da institucionalização e autoridade do saber do professor. Observamos, assim, no discurso de PM2 uma tendência a colocar no centro das atenções no processo de aprendizagem do gênero e da escritura não mais a figura do professor e do saber, mas a do sujeito-aluno.

A partir da análise dos discursos das duas professoras ministrantes (PM1; PM2), foi possível perceber um movimento de posições discursivas diferentes. Esse movimento entre duas ordens de discursos apontaram também para uma tendência à defesa de uma concepção de gêneros e escritura que estava filiada a uma vertente teórica da teoria dos gêneros de base sóciointeracionista ou sóciodiscursiva que ora se fundamentava na ideia de classificação e tipologia dos gêneros, ora se baseava nas práticas sociais e discursivas do sujeito-aluno.

Por isso, foi visível, com base no confronto dessas duas filiações teóricas, o contraste entre duas percepções diferenciadas sobre o saber que conduziram, evidentemente, a gestos de interpretação também distintos no modo de conduzir o estudo do gênero e a sua escritura no processo de formação docente no espaço acadêmico.

Embora esse confronto, *a priori*, possa ter sido considerado um efeito problemático para o ensino-aprendizagem, a nosso ver, para além da superfície, essas filiações teóricas distintas, de alguma forma, se complementaram, uma vez que acabou proporcionando uma tensão sobre o objeto de ensino/aprendizagem. Ou seja: ao mesmo tempo que se fez necessário considerar a institucionalização, a sistematização do saber, também foi preciso considerar o diferente, o sentido outro que pode ser produzido, tendo em vista a heterogeneidade de apresentações possíveis do próprio saber e do sujeito. Acreditamos que essa diferença tenha levado também as PAs a refletirem que nem sempre os sujeitos pensam e agem de forma unificada, pois cada um se inscreve em uma determinada ordem de discurso diferenciada que leva a interpretações também distintas sobre o objeto de ensino, o que pode também ter contribuído para que houvesse deslocamentos nas posições-sujeito das PAs em relação ao objeto de ensino/aprendizagem. Por força disso, essas professoras-alunas se depararam com uma das principais marcas do mundo acadêmico: a pluralidade e coexistência de modelos teóricos explicativos distintos.

Para nós, particularmente, que assumimos uma dupla posição nesse processo de formação, como professora-ministrante e pesquisadora, passamos a refletir sobre o que normalmente se critica nos cursos de formação docente, quer inicial e/ou continuada no que se refere à relação teoria/prática de língua portuguesa, mais especificamente, sobre o modo de se conceber o objeto de ensino - o gênero e sua escritura, a partir de pontos de vista diferentes. Embora não fosse diretamente o nosso objetivo analisar a relação teoria/prática, pudemos, a partir da análise do funcionamento dos discursos que se revelaram nos diários reflexivos, observar como as posições dos sujeitos (PMs, PAs) se deslocaram e afetaram significativamente o modo de conceber o objeto de ensino/aprendizagem, tendo em vista as relações de saber/poder estabelecidas no âmbito de formação acadêmico. Então, verificamos

que nem sempre os sujeitos (PM, PA) estavam submetidos às injunções do poder institucional, no que se refere ao saber do professor, dadas as contradições, resistências a esse saber, no caso, por exemplo, quando os sujeitos (PAs) resistiram em aceitar que a dissertação era um gênero e não um tipo de texto, ou quando resistiram a um modo diferente de conceber o gênero artigo e o acharam “muito difícil.”

Ainda pudemos deduzir, a partir dos lugares teóricos sobre o objeto de ensino das PM, que algumas práticas em relação ao saber no processo de formação devem ser revistas e refletidas pelo professor formador, principalmente os professores universitários de língua portuguesa que exercem essa função, tais como:

a) a mitificação de uma teoria que pode se tornar dogmática, a ponto de concebê-la como única, como a “melhor”, capaz, por si só, de dar conta de todos os aspectos que envolvem o saber no ensino-aprendizagem de língua; e

b) a cristalização numa determinada filiação teórica que conduza única e exclusivamente a conceber o objeto de ensino a partir de uma visão maniqueísta, dicotômica: ora apenas a partir da unidade, desprezando a dispersão, o que levaria a uma política de fechamento dos sentidos; ou ora desprezando a unidade, a sistematização, tendendo a somente conceber a dispersão, o que acabaria levando também a uma abertura de sentidos, sem nenhum objetivo definido em relação ao saber e ao ensino-aprendizagem.

Com base nessas reflexões, parece ser mais prudente uma posição que não leve a uma postura dogmática em relação a uma perspectiva teórica, no sentido de conceber o saber, no caso, o gênero e a escritura. Pelo contrário, quanto a isso se deve sustentar uma visão mais sistêmica, que permita estabelecer ao mesmo tempo uma relação tensa entre unidade e dispersão. Ou seja, não negando a sistematização, a repetição, a institucionalização do saber, nem muito menos conduzindo o objeto de ensino para uma dispersão, sem objetivos, sem chegar a lugar nenhum. Aliás, para que se considere os pontos de deriva, os efeitos metafóricos, o sentido outro, é preciso considerar a unidade, a institucionalização do saber. Do contrário, vamos acabar numa posição que tende à cristalização, à dogmatização da teoria.

No que tange às posições-sujeito das PAs em relação ao objeto de ensino-aprendizagem (o gênero), verificamos que houve também uma tensão que se estabeleceu ao mesmo tempo pela contenção, sedimentação dos sentidos e pelo equívoco, a polissemia, os sentidos outros. Essa tensão se revelou a partir de uma posição-sujeito que se inscrevia numa rede de sentidos mais institucional, entendendo-se o gênero como mais sistemático, esquemático e, simultaneamente, esse mesmo saber se revelava como um “mistério”, um “enigma” a ser desvendado. Assim, em relação ao gênero e sua escritura (dissertação, artigo de opinião),

notamos tanto uma identificação com uma visão de escritura como um “risco” como também como uma prática que deveria passar por um “processo”. Ou seja, ora uma concepção de escritura sem nenhum planejamento que se caracterizou como um jogo em que se pode arriscar, ora uma posição-sujeito sobre concepção de escritura que se baseava numa sistematização, a partir de uma prática de planejamento, etapas necessárias para escrever um texto (motivação, planejamento, revisão).

Interessante assinalar que o discurso das PAs refletiu, de certa forma, as contradições das posições-sujeito das PMs sobre o objeto de ensino: o gênero e a escritura. Essas contradições, podendo ser consideradas como efeitos de sentido não esperados para um processo de formação docente, a nosso ver, conduziram as PAs a uma desestruturação sobre o objeto de ensino-aprendizagem, mas também a uma busca de reestruturação desse saber. Para ilustrar, resgatemos, por exemplo, o que declarou PA3 em seu diário: *“Acredito que seja cedo para chegarmos a algumas conclusões, mas, diante disso, nos questionamos: o que fazer para ensinar o gênero ou tipo? E o livro didático, o que fazemos com ele? Adaptamos? Corrigimos? Abolimos? De que forma devemos fazer agora?”* (Recorte 16 do diário de PA3)

Esse recorte revelou, conforme analisamos, no terceiro capítulo, a importância do papel do professor universitário ministrante no processo de formação docente em exercer uma relação de autoridade e ser capaz de estabelecer uma relação de poder, no sentido de provocar deslocamentos no que se refere ao saber que é ensinado nas escolas de ensino fundamental e médio. Percebemos que a compreensão que o sujeito tinha sobre gênero e tipo foi “desestruturada”, o que provocou uma posição de “confusão” em relação a um saber antigo e em relação a como fazer para ensinar esse saber em sala de aula.

Evidentemente que, se essa desestruturação sobre o saber tivesse apenas como meta única e exclusiva desconstruir uma imagem antiga e não buscasse instituir uma outra, neste caso, poderíamos chegar a concluir que o curso de formação acabou levando apenas a uma política de abertura dos sentidos, sem nenhum objetivo. Por outro lado, se essa desconstrução visou também a reconstrução de outro saber capaz de levar o sujeito a estabelecer uma tensão entre aquele que já tinha e o que foi acrescentado, então, podemos dizer que a formação conduziu o sujeito para perceber que não se deve excluir, desconsiderar, o seu saber antigo, mas buscar confrontá-lo com o saber “novo”, no sentido de compreendê-lo e integrá-lo ao antigo.

Acreditamos, portanto, que o processo de formação analisado aqui, apesar das contradições das posições-sujeito sobre o objeto de ensino, proporcionou além de uma desestruturação de um saber antigo, a integração desse a um outro.

Assim, embora o objeto de ensino (o artigo de opinião) tenha sido considerado “o mais difícil” pelas PAs, verificamos, com base na declaração de PA2, recorte 14, que o sujeito parece ter conseguido integrar um saber, considerado “difícil”, “novo” a um outro que achava que já tinha conhecimento, no caso, o domínio da dissertação. Nesse contexto, evidenciou-se que o sujeito procurou listar algumas características próprias do gênero artigo de opinião e pareceu chegar a uma possível “reestruturação” em relação ao saber antigo, quando declarou que *“ficava fácil perceber a diferença entre o artigo de opinião e a dissertação”*.

Em relação ao segundo questionamento, que norteou a análise no quarto capítulo, ou seja, o modo como se deu o movimento identitário sobre as imagens de si e do outro entre os sujeitos em formação a partir da escrita de diários reflexivos, percebemos que a identidade não se apresentou de um modo fixo, pré-determinado, haja vista que identificamos movimentos de deslocamentos tanto no que se refere às imagens que as PAs apresentaram de si mesmas, como também nas imagens que foram construídas em relação às PMs. Por sua vez, também observamos deslocamentos nas imagens que estas apresentaram em relação às PAs.

Esses sujeitos (PAs), ao se colocarem no lugar de alunas no curso de formação, admitiram, segundo relataram, “sentir na pele” o que os seus alunos de ensino fundamental e médio sentem ao serem submetidos à escrita: “dificuldade para escrever”, “terrível medo de escrever”. Além dessas imagens, foi possível identificar ainda, através dos diários reflexivos, a imagem de um sujeito que se vê como “pretense escritor”, no sentido de não se achar capaz de ocupar o lugar que, de direito, se pensa que deva somente ser ocupado por escritores renomados. Conforme observamos, essa imagem reflete ainda um discurso institucional propagado, historicamente, e fundamentado na idéia de que para escrever bem se deve atingir o modelo de escrita ideal, reservado apenas àqueles que eram considerados como “agraciados”, “privilegiados” por terem o dom de escrever, no caso, os escritores. Essa concepção de alcançar o lugar de escritor é, segundo declarou o sujeito (PA1), apenas possível de ser realizada no plano da ilusão, do “como se fosse”, por isso, termos evidenciado que esse sujeito salientou uma imagem de si de “pretensa escritora”.

Quanto à identidade dos sujeitos (PAs), não podemos afirmar que se processou apenas na unidade, mas na relação constante e tensa também com a dispersão, com a fragmentação. Observamos que se fez necessário identificarmos a unidade do sujeito para que, a partir do movimento natural que se processa em sua identidade, pudesse perceber os deslocamentos e as posições-sujeito diversificadas e distintas.

Assim, ao identificarmos inicialmente uma imagem de si em relação às PAs de escreventes que sentiam dificuldades e medo para escrever, percebemos movimentos que se

processaram nessas imagens durante o curso de formação. Destacamos, por exemplo, que houve deslocamentos na imagem de si de PA3, principalmente devido à concepção de escritura como processo que norteou a condução das aulas das professoras-ministrantes. Identificamos que esse sujeito deslocou-se de uma imagem de “escrevente impotente” para a de uma “escrevente mais tranqüila”, por reconhecer que poderia refazer o próprio texto, o que levou ao deslocamento para uma outra imagem de si: o lugar de leitora do próprio texto. Por sua vez, ainda identificamos um outro deslocamento na imagem de si desse sujeito quando se colocou no lugar de profissional capaz, competente, ao reconhecer a posição de consagração do texto do outro, no caso de seu aluno, que, com sua ajuda, foi vencedor em um concurso nacional.

Destacamos ainda um movimento identitário em relação à imagem de si de PA2. No início do curso de formação, esse sujeito revelou em seus diários que alimentava um sonho: conseguir escrever. Reconhecia que tinha conquistado o hábito da leitura de vários textos, mas não da escrita, pois apresentou uma imagem de si de escrevente que sentia um “terrível medo de escrever”. Em outro momento do seu diário, declarou que conseguiu “perder” esse medo, a partir de um comentário<sup>50</sup> feito por uma das professoras-ministrantes. Sem pretender discutir a (s) causa (s) que levava (m) esse sujeito a não escrever, o fato é que, segundo declarou em seus diários, foi a partir desta observação que acredita ter conseguido “desbloquear” e passar a escrever. E foi a partir daí que observamos vários deslocamentos na imagem de si desse sujeito: de escrevente “ousada”, que foi capaz de enviar o texto para ser publicado em um jornal, de escrevente que “sonha com a consagração” e, por fim, de uma imagem de si de autora que foi “reconhecida”, conquistou aquilo que tanto sonhava, um lugar de destaque para escrever numa coluna de antigos articulistas de um jornal impresso.

Interessante observar que a motivação para que esse sujeito passasse a escrever não foi fornecida só a partir de um saber específico sobre determinado conteúdo acadêmico, mas, segundo declara, a partir de uma observação de uma das professoras-ministrantes no início do curso de formação. Obviamente, não acreditamos ter sido somente essa observação que operou ou foi capaz de fazer com que o sujeito que antes não escrevia, passasse de um momento para o outro, a escrever. Desconhecemos as razões que levaram o sujeito, conforme confessou em seus diários, a sentir-se “bloqueado” ou “desbloqueado” para escrever e não nos cabe aqui ir em busca delas. No entanto, não podemos desconsiderar que essa observação funcionou e provocou um efeito de reconhecimento da capacidade do sujeito de assumir o lugar de escrevente, de legitimação desse lugar. A nosso ver, essa imagem de legitimação em relação ao

---

<sup>50</sup> O comentário feito pela professora-ministrante foi o seguinte: “*para escrever não precisa ser um Machado de Assis, nem uma Clarice Lispector, mas apenas precisa pensar e expressar o que está sentindo*”.

lugar do outro contribuiu para provocar deslocamentos na imagem de si de escrevente do sujeito, no caso da imagem de si de escrevente de PA2. Esse dado confirma o quanto o jogo de imagens que o professor constrói em relação ao saber e ao outro (aluno) pode ser significativo a ponto de provocar deslocamentos em relação a determinadas imagens que, *a priori*, são consideradas como já sedimentadas ou cristalizadas.

O efeito de sentido que essa imagem de legitimação do lugar do outro provocou no sujeito pode estar relacionado também às imagens que foram construídas pelas PAs no processo de formação em relação às PMs. Quase todas as imagens em relação às PMs provocaram um efeito de unidade, no sentido de resgatar uma memória discursiva em relação ao professor universitário de sujeitos que possuem um grande saber, que são preparados e qualificados, ou, nas palavras de PA2, “*professoras de gabarito*”.

A partir dessa mesma ordem discursiva, foram percebidas imagens em relação à PM1 como “professora com grande capacidade de memória, capaz de registrar grande quantidade de informações nos diários”, “professora que não sente dificuldade para escrever”; “professora que possui ao mesmo tempo autoridade e é compromissada”. Em relação à PM2, verificamos imagens como “professora que escuta demais”, professora “mestre”.

A nosso ver, essas imagens em relação às PMs foram determinantes para se ter verificado também um deslocamento na imagem de si das PAs, principalmente em relação ao lugar de escreventes de PA2 e PA3, visto que, nessas imagens, houve um resgate da institucionalização da função-professor, ou seja, do lugar que se espera, no mínimo, que um professor ocupe, daquele que é qualificado, possui um conhecimento, autoridade intelectual. Além dessas imagens, também notamos um outro resgate da imagem do professor, daquele que exerce o lugar de “mestre” (“*conduziu a seqüência didática do artigo de opinião com maestria*”). Ou seja, essa imagem, conforme pudemos verificar na análise dos nossos dados, não se restringiu à imagem de uma professora preocupada em cumprir só seu dever de transmitir um saber, mas provocou um efeito de uma imagem de sujeito capaz de perceber o processo de educação de uma forma mais sistêmica, envolvendo ao mesmo tempo o objeto do conhecimento e o sujeito da aprendizagem, visto que também foi verificada uma imagem de “professora que escuta o outro”.

Já no que se refere às imagens que as PMs fizeram em relação às PAs, verificamos imagens que resgatavam uma concepção mais institucional como a de “sujeito leitor imaturo”, de “sujeitos não preparados para escrever alguns modelos de textos”; de “sujeitos passivos” e, simultaneamente, observamos também imagens que retomavam um discurso que provocou um efeito de sentido de valorização, de legitimação do lugar do outro de escrevente; imagens de

“enaltecimento da função-autor” do sujeito ou de “reconhecimento de uma imagem de sujeito leitor que passou por um processo de amadurecimento”, ou ainda de “sujeito leitor-transgressor, crítico” ou com “grandes e variados tipos de talentos para exercer a função-autor”.

Diante dos deslocamentos das imagens de si e do outro, confirmamos, segundo Orlandi (1980), que a “identidade é um movimento na história”. Os sujeitos (PMs, PAs) assumiram posições que se constituíram em processos de memória afetados pela ideologia que foram materializadas no discurso desses sujeitos. Por conseguinte, deduzimos que não podemos, em nenhuma hipótese, classificar a identidade do sujeito de forma fixa, categórica e homogênea, ela está sujeita a movimentos constantes.

Nesse sentido, podemos afirmar que o curso de formação docente provocou, ao mesmo tempo, um efeito de unidade e de dispersão em relação às imagens de si e do outro que foram construídas entre os sujeitos (PMs e PAs), haja vista terem sido identificados vários deslocamentos dessas imagens.

Caso a identidade em relação aos sujeitos (PAs) tivesse sido apenas considerada, no processo de formação, como algo imóvel, as professoras (PMs) que ministraram o curso poderiam estar partindo de um imaginário que, de certa forma, garantisse o sentido da existência de uma unidade necessária, mas também essa unidade poderia estar, conforme nos afirma Orlandi (1998), sob o “efeito de preconceitos, de processos de exclusão”.

Aliás, este efeito de preconceito e exclusão representa, a nosso ver, um dos aspectos que pode levar à interdição e a silenciamentos do dizer do sujeito que poderão contribuir para enfatizar somente a homogeneidade e unidade dos sentidos no processo de ensino-aprendizagem, mais especificamente na escritura de textos. Em vista disso, dependendo das formações imaginárias que o sujeito já traz da sua experiência de vida escolar, bem como das que são construídas no processo de formação docente, poderemos observar também em sala de aula gestos de interpretação que conduzam a uma repetição mais formal ou a uma repetição histórica nos textos produzidos pelos sujeitos-alunos, conforme nos alerta Orlandi (op. cit.).

Acreditamos, portanto, que essas imagens construídas no processo de formação docente são determinantes no sentido de o sujeito, quer na posição de aluno ou na posição professor não reconhecer apenas o efeito de unidade, a cristalização de uma imagem em relação à identidade de si e do outro, mas trabalhar ao mesmo tempo a dispersão, a fragmentação dessas imagens. Caso se enfatize no processo de formação do sujeito apenas uma imagem determinista e cristalizada em relação a si e ao outro, a nosso ver, essa formação estaria

contribuindo, conforme já explicitamos anteriormente, para uma política de fechamento dos sentidos, no caso em relação à identidade do sujeito.

Tendo em vista as relações saber/poder sobre o objeto de ensino (o gênero e sua escritura), as formações imaginárias sobre si e sobre o outro, foi possível caracterizar como as PAs realizaram um dado efeito-autor na escritura do gênero artigo de opinião. Guiados pelas imagens que fizeram sobre esse gênero, bem como sobre a imagem de si enquanto escreventes e sobre o outro no processo de formação, os sujeitos (PAs) buscaram, a partir do movimento de formulação e constituição (interdiscurso), produzir um gesto de interpretação que caracterizou um dado efeito-autor que conduziu a uma historicização do dizer e não propriamente a uma repetição formal.

Como partimos do pressuposto de que o texto se dava no movimento constante entre formulação e constituição, consideramos que ele não é um corpo inerte, fechado em si mesmo, mas constitui-se como objeto simbólico que se abre para as várias possibilidades de interpretações, sendo, portanto, concebido como materialidade do discurso que se caracteriza ao mesmo tempo por ser lingüística e histórica. Já o discurso não foi concebido simplesmente como uma reprodução de uma determinada ideologia, mas estando imbricado e interrelacionado com as redes de memória e com os processos sócio-históricos que o possibilitam deslocar-se, tornar-se outro.

Assim, percebemos que o efeito-autor se deu a partir da historicidade, dos sentidos outros produzidos, a partir também do arquivo de textos que foram discutidos e trabalhados antes da produção do gênero artigo de opinião, bem como a partir das imagens de si e do outro. Observamos que os sujeitos PAs produziram o efeito-autor, a partir do movimento que realizaram de retomadas, através de paráfrases, alusões, que foram re-atualizadas ao serem transferidas para os seus textos, passando a produzir um outro acontecimento discursivo.

A partir das imagens que os sujeitos (PAs) construíram em relação ao gênero artigo de opinião no processo de formação, verificamos em todos os textos analisados, tanto na primeira quanto na segunda versão, uma tentativa do sujeito de realizar uma “transferência” do discurso próprio do artigo de opinião. Em todos os textos, identificamos alguns vestígios característicos do funcionamento desse gênero como, por exemplo, o recurso da metáfora, jogos de palavras, interação autor/leitor através da estratégia da interrogação, bem como um movimento de confronto entre duas posições discursivas diferentes, etc.

Os deslocamentos que se processaram na imagem que o sujeito fez em relação a si enquanto escrevente afetou também a relação desse sujeito com o gênero e a escritura, especificamente, em relação ao efeito-autor. Verificamos, por exemplo, que os deslocamentos

no que se refere à imagem de si de PA2 refletiram na produção do efeito-autor desse sujeito, na medida em que, nas primeiras versões dos seus textos, foi identificado um efeito-autor que revelava uma posição sócioideológica bem próxima a da posição de sujeito-aluna, conduzindo ao efeito de unidade, à paráfrase. Percebemos, ao mesmo tempo, um deslocamento nessas posições, uma vez que o efeito-autor se revelou, em outras versões dos textos, a partir da desidentificação do sujeito dessa posição para assumir outras posições discursivas<sup>51</sup>, como a “posição educadora”, a “posição-mãe”, a “posição articulista” de um jornal impresso.

Sem entrar no mérito do tipo de efeito-autor que foi produzido pelas PAs, já que para a AD não interessa julgar, categorizar, mas perceber o funcionamento dos textos/discursos, podemos dizer que, mesmo no ambiente institucional escolar, é possível trabalhar a autoria, embora não se consiga produzir textos/gêneros tais como circulam nas diversas “instâncias produtoras de linguagem”, como rádio, televisão, publicidade, jornal, entre outras etc, apontadas por Gallo (1992).

Conforme foi verificado, a imagem de si de “escrevente ousada” de PA2 contribuiu também para que esse sujeito assumisse outras posições e publicasse seus textos. Admitimos que não foi essa imagem por si só que proporcionou esses deslocamentos, mas também, o próprio movimento tenso entre unidade e dispersão que se estabeleceu no processo de formação na relação do sujeito com o saber/poder, consigo e com outro e na relação com a escritura e o gênero.

Como professora-formadora não tínhamos a pretensão de que todos os sujeitos (PAs) conseguissem ocupar o “lugar de autores”, responsabilizando-se pelo seu dizer e publicando seus textos, afinal, muitos autores vivem no anonimato e, mesmo com grandes talentos, até hoje, não publicaram absolutamente nada. O caso do sujeito professora-aluna PA1 que, apesar de ser considerada uma das professoras-alunas que se destacava no curso de formação pelo cumprimento das atividades, pela capacidade de se expressar na escrita, preferiu não “ousar” em publicar seus textos, pois acabou se guiando por uma imagem de si, de sentir-se apenas uma “pretensa escritora”, no “mundo do faz de conta”. No entanto, nem por isso deixamos de verificar, em seus textos, a produção de um gesto de interpretação, de um dado efeito-autor. Afinal, quantos de nós não “ousamos” publicar os textos que produzimos e nem por isso

---

<sup>51</sup>Embora não tenhamos analisado nos nossos dados, os textos produzidos por PA2, após o término do curso de formação, esse sujeito, conforme já afirmamos, continuou escrevendo outros textos (crônicas, memórias, artigos), elaborou uma compilação desses textos e escreveu um livro intitulado “Retalhos de uma vida: as contradições do (re)viver” (vide capa do livro em anexo 05), o que levou o sujeito a deslocar-se e assumir uma outra posição discursiva: a de autora de livro publicado.

deixamos de ser considerados autores ou de produzir, em dado momento, o efeito-autor quer sejam em textos orais ou escritos, embora não tenham sido publicados, reconhecidos, nem tenham sido consagrados.

É inegável, portanto, a importância que a imprensa escrita, principalmente dos gêneros midiáticos, assume no contexto atual da nossa sociedade e a escola e cursos de formação quer inicial quer continuada não podem ficar de fora do avanço tecnológico e da necessidade do sujeito de inserir-se nessas práticas de escrita. No entanto, o nosso olhar se volta para questionar o porquê de se inserir essas práticas na escola, nos cursos de formação. Muito mais do que levar o conhecimento e a prática dessa escrita, para que o sujeito-aluno consiga aprender e produzir determinado gênero, a nosso ver, faz-se necessário inseri-lo numa rede de sentidos que o leve a conhecer e compreender o funcionamento discursivo desses gêneros, as posições discursivas dos sujeitos e os efeitos de sentido que esses textos/gêneros provocam, quer sejam ou não publicados e circulem ou não na nossa sociedade.

Para isso, acreditamos que o movimento tenso entre uma política de ensino/aprendizagem de escritura que busque um compasso, um ritmo de um “batimento harmônico” entre unidade e dispersão, entre estrutura e acontecimento poderá conduzir e produzir gestos de interpretação que, embora não sejam reconhecidos, consagrados, provoca o equívoco, o sentido outro. Esse parece ser o nosso grande desafio, enquanto professores: “descongelar” os sentidos e vislumbrar as contradições, os silenciamentos que não escutamos, muitas vezes, porque preferimos “fazer ouvidos de mercadores” e não permitimos assumir outras posições de sujeitos que reconhecem a heterogeneidade que nos constitui e constitui o outro.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.  
(Série Aula:1)

AUTHIER-REVUZ, J. **Palavras incertas**. Campinas: UNICAMP, 1992.

\_\_\_\_\_. **Heterogeneidade(s) enunciativas**. Caderno de Estudos Lingüísticos, n.19, Campinas, jul/dez.1990, p. 25-42.

BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV, V.N.). **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 1992.

\_\_\_\_\_. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992, p. 277-326.

BARONAS, R. L. Formação discursiva em Pêcheux e Foucault: uma estranha paternidade. In: SARGENTINI, V. & BARBOSA, P. N. (Ogs). **M. Foucault e os domínios da linguagem: discurso, poder e subjetividade**. São Carlos: Claraluz, 2004, p. 45-62.

CALKINS, L. M. **A arte de ensinar a escrever- o desenvolvimento do discurso escrito.** Trad. Deise Batista. Porto alegre: Artes Médicas, 1989.

CORACINI, M. J. (Org) **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático.** 1 ed. Campinas, SP: Pontes, 1999.

\_\_\_\_\_. (Org). **Identidade e discurso: (des) construindo subjetividades.** Campinas; Editora da UNICAMP: Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003a.

\_\_\_\_\_. et BERTOLDO, E. S. (Org.). **O desejo da teoria e a contingência da prática. Discursos sobre e na sala de aula (língua materna e língua estrangeira.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003b.

\_\_\_\_\_. A abordagem reflexiva na formação do professor de língua. In: CORACINI, M. J. et BERTOLDO, E. S. (Org.). **O desejo da teoria e a contingência da prática. Discursos sobre e na sala de aula (língua materna e língua estrangeira.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003, p. 305-327.

COURTINE, J. J. “Quelques problèmes théorique et méthodologiques en analyse de discours, à propos du discours comuniste adressé aux chrétiens. In: **Langages**, n. 62, 1985.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano; artes de fazer.** Trad. Ephraim Ferreira Alves, Petrópolis, RJ: Vozes, 1994

DIAS, L. F. Modos de enunciação e gêneros textuais: em busca de um novo olhar sobre gêneros de texto. In: FONSECA, M, C. **Em torno da língua(gem): questões e análises.** Vitória da Conquista: UESB, 2004 (no prelo).

DORNELES, E. F. O discurso do MST: um acontecimento na estrutura agrária brasileira. In: INDURSKY, F. & LEANDRO FERREIRA, M. C. (Org) **Os múltiplos territórios da análise do discurso.** Porto Alegre: Editora Sagra Lazzatto, 1999, p. 149-172 – (Coleção Ensaios).

DOSSE, F. [1945/1966]. **História do estruturalismo.** Vol. 1. O campo do signo. Trad. de Álvaro Cabral. Bauru, SP: Edusc, 2007a.

\_\_\_\_\_. [1966]. **História do estruturalismo**. Vol. 2. O canto do cisne. Trad. de Álvaro Cabral. Bauru, SP: Edusc, 2007b.

DUFOUR, D. R. **A arte de reduzir as cabeças: sobre a nova servidão na sociedade ultraliberal**. Trad: Sandra Regina Felgueiras; editor: José Nazar. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2005.

ECKERT-HOFF, B. M. **Escritura de si e identidade: o sujeito professor em formação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

FAGES, J. B. [1967] **Para entender o estruturalismo**. Trad. Miguel Castro Henriques. Lisboa, Moraes Editores, 1969.

FERREIRA, A. B. de H. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Tradução de Roberto Machado. 24. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Trad. Raquel Ramallete. 22 ed. Petrópolis, Vozes, 1987.

\_\_\_\_\_. [1969]. **A arqueologia do saber**. Trd. Luiz F. B. Neves. 5 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

\_\_\_\_\_. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

\_\_\_\_\_. [1969]. **O que é um autor?** Trad. Antônio F. Cascais e Eduardo Cordeiro. 4 ed. Passagens: Veja, 2002.

\_\_\_\_\_. A escrita de si. In: FOUCAULT, Michel. **O que é um autor?** Trad. Antônio Fernando Cascais e Eduardo Cordeiro. 4 ed. Passagens, 2002, p.129-160.

FURNALLETTO, E. C. **Como nasce um professor? Uma reflexão sobre o processo de individualização e formação.** São Paulo: Paulus, 2003.

FURLANETTO, M. M. Gênero do discurso como componente do arquivo em Dominique Maingueneau. In: MOTTA-ROTH et al. (Orgs). **Gêneros, teorias, métodos, debates.** São Paulo: Parábola Editorial, 2005. (Língua[gem]), p. 260-281.

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

\_\_\_\_\_. A autoria: questão enunciativa ou discursiva? **Revista Linguagem em (Dis)curso**, vol. 1, n. 2, jan/jun, 2001.

GIMENEZ, T. Desafios contemporâneos na formação de professores de línguas: contribuições da Linguística Aplicada. In: FREIRE, M. M. et al. (Orgs). **Linguística Aplicada e contemporaneidade.** São Paulo: ALB: Pontes, 2005.

GREGOLIN, M. do R. **Foucault e Pêcheux na análise do discurso: diálogos e duelos.** São Carlos: Clara Luz, 2004.

\_\_\_\_\_. AD: descrever – interpretar acontecimentos cuja materialidade funde linguagem e história. In: NAVARRO, P. **Estudos do texto e do discurso: mapeando conceitos e métodos.** São Carlos: Claraluz, 2006, p. 19-34.

GUEDES, P. C. **A formação do professor de português: que língua vamos ensinar?** São Paulo: Parábola, 2006.

GUESPIN, L. Types de discours ou fonctionnements discursifs? IN: **Langages**, n. 41, p. 3-11, marrs, 1976.

GUILHAUMOU, J. Le corpus em analyse de discours: perspective historique. **Corpus et recherches linguistiques**, n. 1, novembre, 2002.

HAYES, J. R. & FLOWER, L. S. Identifying the organization of writing processes. In: GREGGY, L. & STEIMBERG, E. (Eds). **Cognitive Processes in writing: an interdisciplinary approach**. Hilldale, NJ: Erlbaum, 1980.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11 ed. Rio de Janeiro: DP &A, 2006.

\_\_\_\_\_. Quem precisa da identidade? In: SILVA, T. T. (Org). **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, p. 103-133.

HARRIS, Z. (1963). Analyse Du discours. In: **Langages**, n. 13, mars, 1969, p. 8-15.

INDURSKY, F. O texto nos estudos da linguagem: especificidades e limites. In: RODRIGUES, S. L. & Orlandi, E. P.(Org.) **Introdução às ciências da linguagem: discurso e textualidade**. Campinas, SP, Pontes, 2006, p. 33-80.

KLEIMAN, Angela (org.). **A formação do professor: perspectiva da lingüística aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

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

LAGAZZI, S. **O desafio de dizer não**. Campinas, SP: Pontes, 1988.

LAROSSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da.(Org). **O sujeito da educação. Estudos foucaultianos**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, p. 35-86.

LEANDRO FERREIRA, M. C. **Saussure, Chomsky, Pêcheux: a metáfora geométrica do dentro/fora da língua**. Linguagem e Ensino, Vol. 2, n. 1, 1999. p. 123-137.

\_\_\_\_\_. **Da ambiguidade ao equívoco: a resistência da língua nos limites da sintaxe e do discurso**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRS, 2000.

\_\_\_\_\_ & INDURSKY, F. (Org.). **Michel Pêcheux e a análise do discurso: uma relação de nunca acabar**. São Carlos: Claraluz, 2005

MACHADO, A. R. (Coord). **O diário de leituras: a introdução de um novo instrumento na escola**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_ (Coord). **Planejar gêneros acadêmicos**. São Paulo: Parábola, 2005.

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

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P. et al. (Orgs). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.

MEC/SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental** – Língua Português. Brasília, DF: 1988.

MENDONÇA, M. C. Língua e ensino: políticas de fechamento. In: MUSSALIM, F. & BENTES, A. C. (Orgs). **Introdução à lingüística: domínios e fronteiras**, V. 2. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001, p. 233-264.

MEURER, J. L. Esboço de um modelo de produção de textos. In; MEURER, J. L. & MOTTA-ROTH, Desirée. **Parâmetros de textualização**. Santa Maria, Editora UFSM, 1997.

MILNER, J. C. **O amor da língua**. Trad. Ângela Cristina Jesuino. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

MOTTA-ROTH et al. (Orgs). **Gêneros, teorias, métodos, debates**. São Paulo: parábola Editorial, 2005.

NEVES, Lúcia Maria Bastos P. Antídotos contra obras “ímpias e sediciosas”: censura e repressão no Brasil de 1808 a 1824. In: ABREU, Márcia. (Org). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 2000.

NÓVOA, Antonio. **Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas.** *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n. 1., p. 11-20, jan./jun. 1999.

\_\_\_\_\_. (org). **Vidas de professores.** Trad. Maria dos Anjos Caseiro e Manuel Figueiredo Ferreira. 2.ed. Portugal, Porto Editora, 2000.

\_\_\_\_\_. **O professor pesquisador e reflexivo.** [www.tvebrasil.com.br](http://www.tvebrasil.com.br), 2007.

OLIVEIRA, E. C. de. **Autoria: a criança e a escrita de histórias inventadas.** Londrina: Eduel, 2004.

\_\_\_\_\_. **Escutar o invisível: escritura & poesia na sala de aula.** São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: FUNARTE, 2008.

ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso.** 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 1996.

\_\_\_\_\_. Nem escritor, nem sujeito, apenas autor. In: **Discurso e Leitura.** Campinas (SP): Cortez/UNICAMP, 1996, p. 75-82 (Coleção Passando a Limpo)

\_\_\_\_\_. **Análise de discurso: princípios e procedimentos.** Campinas, SP: Pontes, 1999.

\_\_\_\_\_. **Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos.** Campinas, SP: Pontes, 2001.

\_\_\_\_\_. Identidade lingüística escolar. In: SIGNORINI, Inês. (org.). [1998] **Língua (gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado.** 2. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras: FAPESP, (Letramento, Educação e Sociedade), 2002, p. 203-212.

\_\_\_\_\_. A análise de discurso em suas diferentes tradições intelectuais: o Brasil. In: INDURSKY, F. & LEANDRO FERREIRA, M. C. (Org.). **Michel Pêcheux e a análise do discurso: uma relação de nunca acabar**. São Carlos: Claraluz, 2005, p. 75-87.

\_\_\_\_\_. **Interpretação - Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. 5 ed. Petrópolis, Rj: Vozes, 2007.

\_\_\_\_\_. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2007.

PASSARELLI, L. G. **Ensinando a escrita: o processual e o lúdico**. 3 ed. São Paulo: Ed. Olho d' Água, 2001.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas: UNICAMP, 1988.

\_\_\_\_\_. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Trad. Eni Puccinelli Orlandi. 2 ed. Campina, SP: Pontes, 1997.

\_\_\_\_\_. A análise de discurso: três épocas. In: GADET, F. & Hak, T. (Orgs). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas: UNICAMP, 1990, p. 311- 318.

\_\_\_\_\_. Papel da memória. In: ACHARD, P. et al. **Papel da memória**. Trad. José Horta Nunes. Campinas, SP: Pontes, 1999, p. 49-57.

\_\_\_\_\_ & GADET, F. **A língua inatingível: o discurso na história da lingüística**. Trad: Betânia Mariani e Maria Elizabeth Chaves de Melo. Campina: Pontes, 2004.

PEREIRA, M. G. D. & BASTOS, L. C. **Lingüística, imprensa e academia: artigo jornalístico e acadêmico**. Cadernos Didáticos, Rio de Janeiro, UFRJ, n. 17, 1995, p. 27-47.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício do professor**. Porto Alegre, Artmed Editora, 2002.

\_\_\_\_\_. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000b.

\_\_\_\_\_. Formar professores em contextos sociais em mudança: Prática reflexiva e participação crítica. Trad.de Denice Barbara Catani. **Revista Brasileira de Educação**. n.12. set/dez. 1999.

PIMENTA, S. G. et GUEDIN, E. (Orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005

POGREBINSCHI, T. **Foucault, para além do poder disciplinar e do biopoder**. Revista Lua Nova. n. 63, 2004, p. 179-201.

POSSENTI, S. **Enunciação, autoria e estilo**. Revista da Faeeba, Salvador, ano 10, n. 15, p.15-21, jun/jul. 2001b.

\_\_\_\_\_. **Indícios de Autoria**. Perspectiva, Florianópolis: Editora da UFSC, v. 20, n. 1. p.105-124, jan/jun. 2002.

REVEL, J. **Michel Foucault: conceitos essenciais**. Trad. Maria do Rosário Gregolin, Nilton Milanez, Carlos Piovesani. São Carlos: Claraluz, 2005.

RODRIGUES, R. H. O artigo jornalístico e o ensino da produção escrita. In: ROJO, R. (Org). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000. (Coleção As Faces da Lingüística Aplicada), p. 207-220.

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MOTTA-ROTH et al. (Orgs). **Gêneros, teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005, p. 152-183.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. São Paulo, Cultrix, 1974.

SCHMITZ, J. R. **Resenha**. DELTA, vol. 20, n.2; São Paulo: 2004.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. (As faces da lingüística aplicada).

SERAFINI, M. T. **Como escrever textos**. Rio de Janeiro: Globo, 1987.

SERCUNDES, M. M. I. Ensinando a escrever. In: CHIAPPINI, L. (coord. geral). **Aprender e ensinar com textos**. São Paulo: Cortez, 2000, p. 75-97.

SMITH, F. **Writing and the writer**. New York. Holt Rinehart and Winston, 1982.

SOARES, M. O livro didático como fonte para a história da leitura e da formação do professor-leitor. In: MARINHO, M. (org). **Ler e navegar: espaços e percursos da leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 2001. (Coleção Leituras no Brasil), p. 31-76.

SOUSA, M. E. V. de. **As surpresas do previsível no discurso de sala de aula**. João Pessoa: autor associado/Editora Universitária/UFPB, 2002.

SOUZA, E, G. de. Dissertação: gênero ou tipo textual? In: DIONÍSIO, A. P. et BESERRA, N. da S. (Orgs). **Tecendo textos, construindo experiências**. Rio de JANEIRO: Lucerna, 2003. p. 163-183.

TÁPIAS-OLIVEIRA, E. M. **Construção identitária profissional no ensino superior: prática diarista e formação do professor**. Tese (doutorado). Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, SP: 2006.

UYENO, E. Y. **A dogmatização da teoria: a contradição como negação da falta no discurso do professor de línguas.** Tese (doutorado). Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, SP, 2002.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a educação.** 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional.** Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

**ANEXO (S)**

**ANEXO 01**

**DIÁRIOS REFLEXIVOS ESCRITOS PELAS  
PROFESSORAS-MINISTRANTES (PM)**

## DIÁRIOS ESCRITOS POR PM1

20/08/2006

A leitura dos diários segunda-feira foi um sucesso! Valeu mt a pena não ter ido fazer outras atividades para ficar a tarde esperando esse grande momento. Mt professoras escreveram, lembro-me bem dos diários de Verônica (que ficou quase semelhante a um relato), de Valéria (que ficou mt bom, os txs dela se parecem mt com os de Danusa Leão, na Cláudia. Aliás, ela fez uma crônica sobre a "bunda nova"<sup>1</sup> q não ficou nda a dever a Danusa. Disse p ela mandar esse tx p a revista, p o espaço 'eu leitora', acho q tem mts chances de ser publicado), e de Adriana, q foi Diário um tt pessimista. Enqto ela lia, fiquei pensando q o trabalho na e com a escola tem q ser realmente multidisciplinar, senão o professor vai se frustrar sempre! Ele prepara um trabalho atraente, bem fundamentado, mas os alunos não estão sensibilizados, os colegas tb, os pais idem, a escola como um todo tá noutra. E aí, o q é q dá? Ñ dá nda. O q ocorre é q gente mt boa e talentosa vai deixando a profissão e a escola fica lotada de passadistas, i.e, professores q estão ali só de passagem. Tá aí um desafio: fazer um trabalho multidisciplinar, com psicólogos, assistente social e demais professores.

Dos monitores, só Priscila leu. Preciso chamar esse pessoal a atenção.... eles precisam se ligar mais! Tb preciso reconhecer q eles estão em processo de amadurecimento.

Na hora dos Diários, tive um insigth (é assim mesmo q se escreve insigth?!): acho q se esses tx forem compilados podem gerar um livro, com um título mais ou menos assim: *Professoras com a mão na massa. Diários de Formação e de Leitura*. Seria excelente se isto fosse publicado, ah como eu gostaria!!!! Vou ter de ler mais Diários p ver como se montam esses livros.

Retomando o fio dos acontecimentos de segunda passada ... acho q foi um bom encontro. Por mais q eu tenha pensado q o anterior foi ruim, não parece ter sido p as professoras. A fala de Auxiliadora me impressionou. Ela disse: *falaram tt desse encontro de segunda [dia 08/08] q eu me arrependi de ñ ter vindo*. Isso me parece ser o Prolicen! Estamos criando uma boa atmosfera de trabalho, um espaço p onde as pessoas querem voltar. Isso é mt bom. E, por causa disso, eu já criei <sup>o</sup> novo ânimo. Qto ao encontro, acho q estratégia de análise das dissertações nos LD foi mt oportuna. Começar pelo material q o professor usa faz com que nos aproximemos desse universo escolar, do seu funcionamento. Falando nisso, precisamos colocar os estagiários lá o mais rápido possível.

<sup>1</sup> P vc entender o q isto significa tem q saber q na confraternização do semestre passado, ela chegou com uma bunda nova, isto é com uma dessas calcinhas, ou cintas, que têm reforço na parte posterior p empinar os glúteos. Foi uma gozação só qdo ela nos contou. Vi q mts do grupo ficaram querendo uma. Como é mt perspicaz, Valéria, transformou a compra da bunda nova em uma crônica. Ficou mt boa!

Durante o período de análise dos materiais, fui percebendo q as professoras estavam mt envolvidas e fizeram boas observações. A conclusão de Adriana – “joga tudo no lixo” – me soou mais como algo do tipo “agora tenho olhos de ver”. Se algum dia, alguém ler esse Diário p fazer uma análise do meu discurso (vixe!!!) vai provavelmente dizer q Prolicen tinha uma visão salvacionista em relação às professoras. Poderá até dizer que qualquer semelhança entre jesuitismo e catequização indígena ã será mera coincidência. Todavia, o q desejo destacar aqui não é algo do tipo: “sem o Prolicen as professoras não são nda!” Estou, simplesmente, destacando q temos feito atividades importantes p a formação continuada dessas professoras e, sem dúvida, p a nossa própria tb. Precisamos nos lembrar que, por mais estranho q pareça, analisar LD ã é uma prática dos nossos cursos de Letras. Nessa matéria, deles nós saímos nesse ponto tão ingênuos, qto, às vezes, entramos. Há toda uma cultura e metodologia de análise de LD q precisamos aprender. Acho q o trabalho organizado por Karine, nessa tarde, possibilitou o acesso uma parte dessa cultura.

Outra fala q me chamou a atenção foi a de alguém q disse no “meio do caminho tinha uma pedra”, referindo-se às dissertações ou aos LD, ã me lembro bem. Imediatamente já imaginei q isto poderia ser o título de um artigo q pretendo escrever com Karine: “No meio do caminho tinha uma pedra: a dissertação escolar no LD”, pq é exatamente assim q esse gênero escolar está nos parecendo. Fiquei pensando nisso durante a sessão e cheguei até a escrever o resumo do artigo.

“Tinha uma pedra no meio do caminho” : a dissertação escolar no livro didático

### **Resumo:**

O objetivo deste trabalho é o analisar a re(a)apresentação da dissertação escolar, em livros didáticos de ensino fundamental e médio. A base teórica que orienta o percurso aqui empreendido é o do sócio-interacionismo. Trata-se de pesquisa descritivo-interpretativa. Os resultados, ainda em andamento, apontam para o fato de que a dissertação escolar é um gênero textual secundário, tal como descrito por Souza (2002), mas que não é reconhecido como tal pelos autores de livros didáticos.

Palavras-chave: dissertação, gêneros textuais e livro didático

Agora só falta arranjar tempo e fazer, pq a semelhança de Ducrot Falar é Fazer. Falar é se comprometer!

04/09/2006

Por problemas familiares, não estive no encontro da semana passada, por isso não dá pra fazer um diário sobre a formação, todavia pelo que Socorro nos contou na reunião de planejamento o encontro foi um sucesso. Eu não tinha dúvidas disso.

Durante a semana voltei ao texto de Souza e também ao de Bronckart (cap, 2, 3, 6 e 7). Uma frase de não sei quem reberverava em minha memória: *é apenas um autor que está dizendo que dissertação é gênero, os demais não dizem isto*. Fiquei me lembrando de um livro que li há muito tempo – *As dez maiores contendas da história* – que conta a história de algumas das mais famosas idéias do mundo acadêmico e de como elas foram montadas e recebidas pelos pares. O caso de Darwin é emblemático: ele era o único membro da real academia de ciências do Reino Unido a acreditar na teoria da evolução das espécies. Os demais o ridicularizaram. O tempo provou que ele estava certo. Acho que o mesmo pode estar acontecendo com Souza. Estou profundamente motivada para ler a dissertação dela, na íntegra, e me assenhouear mais ainda dessa idéia de dissertação escolar como um gênero. Pode ser que a autora tenha começado o trabalho sobre dissertação escolar ainda pensando neste tema como um texto para ser ensinado no ensino médio, já que seus exemplos são todos do 3º. ano, mas o fato de estar bem no fragor na explosão da teoria de gêneros, e num âmbito onde isso foi mt forte – a UFPE –pode tê-la feito guinar o seu trabalho para a teoria de gêneros. Mudou e deu certo. Se esta hipótese estiver certa, vale o dito popular: atirou no que viu, acertou no que não viu. Estou convencida de que a dissertação escolar é um gênero escolar. Digo isto pensando que a escola, assim como outras agências de letramento, tem gêneros específicos, com características próprias que servem as finalidades da agência. Da mesma forma, por exemplo, o sermão é um gênero típico da esfera religiosa e só tem sentido nessa esfera e por isso não podemos dizer que ele não existe. No caso da dissertação, o problema é o funcionamento da escola que o torna um gênero raro, pois mesmo quando feito com regularidade por alunos não há uma forma de guardá-lo e ele se perde no tempo e no espaço. Quando comparamos com os gêneros midiáticos, sempre abundantes, logo somos levados a dizer que isto não é gênero. É gênero porque está ligado a uma esfera é a gênero porque circula socialmente nesta esfera. É preciso entender o que se chama por circulação social do gênero. É algo mais do que estar nos jornais. O fato de as professoras do Prolicen ter dito que ensinam esse gênero – claro, que muito mais como texto – e o fato de os livros didáticos terem-no apresentado – igualmente como um texto – aliado ao fato de que o último ENEM, realizado no domingo passado tê-lo apresentado (e mais o manual do ENEM diz que como redação vai pedir uma dissertação escolar, taí um fato p ser estudado pq esse exame é feito pelo pessoal da Faculdade de Educação USP e da Unicamp que propôs a interdisciplinaridade e a contextualização, assim como

a as competências e habilidade, ou seja, propôs um dos exames mais modernos do país) comprovam que esse gênero tem funcionalidade escolar. O problema me parece estar no desconhecimento do seu funcionamento, das suas características por parte de professores e de especialistas, o que leva evidentemente a problemas na parte metodológica. No Prolicen, pretendemos superar isto.

Ps. Conversando com colegas, que não reagiram adversamente à idéia da dissertação escolar como um gênero textual, soube que na revista *Linguagem e Ensino* há um texto sobre o mesmo assunto. Estou em busca, mais ainda não achei.

18/09/2006

Não tivemos encontro na semana passada devido à Semana do CH por isso tão longo tempo sem escrever. Estou com a sensação de que faz mt tempo q ão faço nda p o Prolicen, embora eu tenha preparado o último encontro e ão também tenha me responsabilizado pelo de hj.

Ainda na nossa última sessão, fiquei novamente com a impressão de que as coisas caminham mt devagar. Gastamos duas horas só para responder à questão I do roteiro, o q é mt pouco. É claro que essas duas horas foram entremeadas de explicação, de exposição e de retomadas. E não dá p pensar q teríamos mais uma hora, ou q o pouco trabalho se deveu à minha saída mais cedo (às 16h); teoricamente não foi. Nós só podíamos ter mais meia hora, q seria p a leitura dos diários, pois, conforme acertamos, se não tivéssemos intervalo sairíamos às 16:30h. Verdade é q nunca saímos nesse horário, pq ficamos trocando idéias.

O fato é q estou mt preocupada. Preocupada com tempo. Há um fator positivo q é o de não ter pressa, podemos fazer as atividades no ritmo do grupo, mas, por outro lado, me parece que esse ritmo pode induzir a certo amolentamento e gerar a desmotivação. O fato é q não conseguimos avançar como gostaríamos, ou pelo menos como eu gostaria. Tenho de levar em consideração tb q o Prolicen tentar impor um ritmo de trabalho q é diferente do da escola e supõe um estudo q os professores já ão têm como fazê-lo no espaço de trabalho, dadas as condições em que atuam hj. O outro fator preocupante é o número de professores que parece começar a cair. Temos poucos professores assíduos (Valéria, Verônica, Adriana, Wilma, Auxiliadora, Dorinha; Graça está doente e não compareceu ao último encontro, Ionara tb ão foi, Teresinha tb ão) e praticamente o número deles é igual do de monitores, o q faz diminuir as vozes diferentes e dissonantes, fator de reflexão. O Prolicen é um ótimo espaço tt p a formação continuada qto p a formação inicial, mas se os professores começarem a sair, teremos problemas para continuar. Penso q precisamos pensar em novas estratégias de motivação. Isso p mim é que é duro, pq preciso pensar com a cabeça do outro, já q p mim estudar é a motivação em si.

Mas, voltando ao tema das reflexões ("a dissertação como um gênero escolar"), temos paulatinamente avançado. Em parte, isto se deve à releitura (pela quase enésima vez) do livro Resenha de Ana R. Machado, do capítulo 6 do livro de Bronckart e tb à Prática de ensino. Como a Prática avançou mais do que o Prolicen, lá já estamos na elaboração de atividades e numa definição do gênero. Consideramos que a dissertação escolar é um gênero típico desta esfera social, cuja finalidade é de permitir ao elaborador expor seu conhecimento sobre um determinado assunto,

apresentando a sua opinião sobre o mesmo. Parece-nos ser um bom exemplar para os trabalhos escolares, para a apresentação de temas transversais e para pesquisas em geral. Começo, cada vez mais, a ver seu parentesco com a resenha, com a diferença que a este último tem como finalidade argumentar, podendo para isso expor pouco, já a dissertação escolar tem como finalidade expor, podendo argumentar pouco. É engraçado o fato de que eles parecem ser antíteses, mas vejo que há estratégias de organização textual que são semelhantes. Nesse sentido, estamos entendendo a dissertação como um gênero da ordem do expor, com predominância de seqüências expositivas, o que obviamente não exclui as seqüências argumentativas, até porque argumentamos sempre, em toda e qualquer situação de uso da linguagem. Analisando os exemplares do gênero com os estagiários da prática, observamos que além das conjunções, que são características de um gênero q envolve exposição e argumentação, os adjetivos tb são importantes e eles aparecem de modo mais recorrente nas seqüências argumentativas, ou mais propriamente nas seqüências em que o autor sai da exposição e passa a argumentar. O desafio agora é construir um conjunto sistemático e atividades que possam auxiliar o professor e aos alunos a dominar este gênero.

Quanto à bibliografia sobre o gênero, acrescentamos o texto de Xavier (Como se faz um texto: a construção da dissertação argumentativa) ao que tínhamos lido, mas ele ainda a trata como um texto e não como gênero. Neste livro o mais importante é mesmo o *corpus*. Textos produzidos por alunos de 3º. ano são o ponto de partida para o estudo da coesão e da coerência (basicamente é isto, uma visão antiga de Lgtca de Tx). Isto me leva a concluir mais uma vez que a dissertação, assim como outros gêneros escolares, é volátil porque não faz parte da tradição escolar tornar públicas as suas produções, tampouco arquivá-las, por isso, para ter acesso um *corpus* de gêneros escolares só se dando ao trabalho de coletá-lo ou se valendo da coleta de outros.

Será que os professores estão pensando em tudo isto?

25/09/2006

O objetivo do encontro que tivemos na semana passada era o de finalizar a realização do exercício tendo em vista sistematizar as características do gênero, a fim de que conduzíssemos à produção de exemplares. Mas este objetivo só foi alcançado em parte, tanto porque não terminamos atividade, para a qual não vale mais a pena voltar, como porque gastamos muito tempo com a discussão ~~iniciada~~ <sup>iniciada</sup> por Ana Paula sobre a existência, sobrevivência e circulação do gênero em foco. Em minha opinião, uma discussão paralela e de fundo teórico, para aquela ocasião, mas com um lado bom q é o da discussão aberta dos fundamentos teóricos que subsidiam as atividades que propus. Como em geral tudo q tem um lado bom tem tb um lado ruim, esse, em minha opinião, foi a pouca participação das professoras. Para sistematizar a discussão iniciada fiz um esquema no quadro, comparando a Dissertação com o Artigo de Opinião, mas a pergunta de Adriana "vc está dizendo então q não é p gente ensinar textos opinativos" me parece a pergunta q indica q uma dúvida se instaurara, mais ou menos no sentido de que um gênero se opõe a outro radicalmente e que ensinando um o outro não deve ser trabalho. Evidentemente, o encaminhamento não é esse. No Diário anterior, já expus parte do que penso como encaminhamento. Proponho uma gradação e mais do que isso o resgate de um gênero genuinamente escolar ao lado dos demais, que são fundamentais ainda que escolarizados. Por conta desse conflito de perspectivas, q em minha opinião pode desestimular os professores (já que para quem está em contato com idéias novas o maior desejo é o de um rumo, no singular, sem variação e sem grandes possibilidades de alternância), pensei em um roteiro de sistematização do gênero seguido de exercício de escrita. Vou tentar isto hj.

Devido a problemas pessoais no decorrer da semana, não voltei mais a pensar sobre o assunto.

Discussão a parte, o ponto alto da semana passada na verdade foram dois. A publicação no JP do texto de Valéria "Bunda Nova" (com título Era Moderna) foi um reforço para a auto-estima de todos nós. Mas p mim, o ponto alto foi o Diário de Verônica. Aquilo foi uma evidência de que a "escrita contamina", ou seja, de que quando convenientemente estimulados e apoiados todos nós podemos escrever, bem!. O Diário dela foi uma espécie de elicitación de dados sobre o processo de escritura, bem no estilo descrito por Cavacanti, na década de 80, e Meurer na década de 90. Fazer aquilo é sinal de que as pedras internas se moveram e ela, que já demonstrava certa sensibilidade para os textos escritos, rompeu amarras. O encontro valeu só pela leitura daquele Diário, aliás, esses Diários têm valido muito a pena, <sup>em parte</sup> eles resgatam o gênero relato que trabalhamos no primeiro semestre e são <sup>nosso</sup> nossa terapia de grupo.

02/10/2006

Para a sessão de estudos de segunda passada, pensamos numa situação concreta de exposição das professoras e dos estagiários ao gênero dissertação escolar. O roteiro de atividades começaria com uma listagem das características provisórias do gênero e depois passaríamos a proposta de escrita que foi escolhida por Karine e pelos monitores, já que eu não pude participar da reunião de avaliação, da semana anterior. Esquema, ok! Durante a exposição, somente Valéria fez uma observação dizendo que o nó (AO e DE) começava a se desatar. Mal sinal! Quatro semanas falando sobre a mesma coisa e só agora o nó começa a se desatar, então, atrapalhamos mais do que contribuimos. Se só uma pessoa comenta a exposição e as demais ficam caladas ou não entenderam ou não dão a menor importância. No nosso caso, acho q a opção I é mais certa. Passamos, então, a discussão da proposta de escritura, sobre Estrangeirismo em LP, retirada de Português Linguagens. Nessa hora houve gde participação de todos. Cumprimos, assim, a etapa fundamental de preparação para a escrita. Chegou então a hora da elaboração: "houve prantos e ranger de dentes". Até Socorro Paz e Ana Paula quiseram se poupar, mas não houve jeito. Lembrei a Socorro q as professoras têm chamado a atenção sobre qdo ã escrevemos e se queremos ensinar que a escrita em sala de aula conta a participação do professor, no Prolicen, devemos dar esse exemplo. Instituir essa prática. Depois, passamos à leitura dos textos (estratégia q vem dando mt certo pq compartilhamos idéias sobre o planejamento e informações), começamos c o meu tx sob a alegação de q quem ensina sabe o q faz. Qual ã foi a minha surpresa, qdo mal terminei e um coro uníssono de múltiplas vozes ecoou: *isso não dissertação! Sinto mt mas vc ã fez dissertação! Se dissertação é isso, ã fiz nda disso! Risos e mais risos!* Contemplei a sala em ângulo de 180°, era um mar revoltado em minha direção. Ñ houve argumentos, sequer houve a disposição p eu mostrar seqüência a seqüência que era uma dissertação. O jeito foi pedir a leitura <sup>de</sup> outros textos e tentar comentá-los. Superficialmente, é verdade, pq a emoção assomou à pele e sequer voltamos aos critérios apresentados no começo do estudo. Fiquei com a sensação amarga da <sup>dissertação</sup> ~~escrita~~ pública, embora Karine, Socorro e outros tenham dito que foi um bom momento. Passado o mar revoltado, no qual não me afoguei, tb passei a achar q foi um bom momento e q reafirmou a minha tese: professor tem de escrever o gênero q manda escrever. Na reunião da quarta feira, qdo avaliamos o q fizemos na segunda, tivemos um momento produtivo de revisão de critérios, sobretudo c a participação de Socorro lembrando q, segundo Dóris Cunha, p ser um AO a opinião tem de estar demarcada no texto. No meu não, pt, à luz do q vimos estudando, fiz uma dissertação, sim senhor(as)! Vou aguardar o q as professoras dirão sobre o q fizemos segunda: será q ajudamos ou pioramos tudo?

20/11/2006

A tese é de Augusta: "escrever ajuda a organizar o pensamento". Sem fazer diários td semana, parece q o pensamento está desorganizado. Vou começar pelo q ficou mais evidente p mim no último encontro em q estive presente. O dia da produção do artigo de opinião (vou botar anexo p td mundo se lembrar). Escrevi sem maiores problemas, porém como foi difícil me libertar da "imagem da professora" ou pelo menos da imagem q faça de Ana Paula. Uma imagem q eu poderia descrever metaforicamente como uma interrogação. Ela faz tts perguntas, q eu me influenciei por isso. E o meu tx tem 10 perguntas retóricas (é pergunta demais), mesmo tendo escrito e reescrito, não me livre da imagem q criei da professora. Com isso, pude refletir ainda mais uma vez sobre o que é escrever na escola: é um jogo de espelhos, pois mesmo os alunos mais proficientes podem ser sentir influenciados pela presença do professor e querer ser a "sua imagem e semelhança". É o jogo onde autoria deve realmente ser difícil ser conseguida porque, quando há um modelo discursivo, ele é mt forte.

Outro fato q me foi particularmente marcante naquele dia e que comentei posteriormente na nossa reunião de planejamento foi a pergunta de Adriana sobre a proposta de progressão de gêneros para serem ensinados na escola. Parece-me uma pergunta q ã quer calar. Dias antes, tinha discutido ligeiramente o assunto com Karine. Teoria sem descrição de aplicação prática continua sendo inócua. Sem dúvida essa é a questão q precisamos enfrentar ainda este semestre, mesmo q ã montemos nenhuma seqüência didática. Porém, p enfrentá-lo precisaremos, necessariamente, passar pela diferença entre gêneros textuais e discursivos e essa não é uma questão simples. Talvez

por conta dela, nossas observações sobre a Dissertação e o Artigo de Opinião tenham sido às vezes tácita outras vezes tão eloquentemente diferentes.

Ainda sobre AO, ouvi o relato de Socorro sobre como o grupo reagiu ao tx apresentado pela a leitura e reescritura coletiva. Fiquei bem chocada, com as reações. Achei q tivéssemos passado a fase de ficar discordando discursivamente do autor, achando q isto é discutir o gênero, como fizemos numa das aulas com tx de Bucci. Concordar ou não com o autor é uma coisa, avaliar o tx qto à sua pertinência ao gênero é outra coisa, e é precisamente esta q nos cabe saber fazer bem como profissionais do ensino de língua. Fiquei mt preocupada com isso. Tal reação demonstra q ainda não aprendemos a avaliar um gênero, mas só a apóia-lo discursivamente. Temos, nesse caso, de voltar às aulas sobre estrutura de gêneros textuais.

Acho q precisamos estudar mais os diários. Passei o semestre olhando livrarias e achei vários modelos deles, desde os Diários da Barbie (coisas de tem de assistir filmes infantis, por causa das relações familiares), passando pelos Diários da Princesa, diários de uma garçõnete em NY, até diários de sobreviventes de guerras, etc. É diário p tds os gostos e finalidades. Agora nossa coleção está sendo digitada, acho q devemos pensar numa publicação: Diários de Leitura e de Formação – a aventura do Prolicen navegava nos mares do tx e do discurso.

27/11/2006

Chegamos ao último encontro do Prolicen em 2006. Para escrever este diário, reli rapidamente os que havia escrito ao longo do semestre. Estou c a sensação de dever cumprido, mas tb com a sensação de mts lacunas. Tive um semestre tumultuado, tt nas atividades da universidade, qto na vida pessoal. Faltei a alguns encontros, ora porque estava atendendo a compromissos na PRA (e só sabe o q é a Universidade, quem tem de conviver com a burocracia) ora pq tive de resolver compromissos familiares, como, por exemplo, ter ficado um segunda a tarde toda esperando um ortopedista para examinar minha sobrinha.

Lamentos a parte, ainda q incompleto p mim, este foi um semestre produtivo para o grupo: fizemos os diários. Esta experiência me levou a pensar o qto é difícil escrever. As

fugas, a falta de tempo de tds nós foram nossas muletas, mas no fim de td estão duas coisas: a primeira é que escrever é resultado de um "fogo" q ou o apagamos escrevendo ou ele nos consome ... comburindo nossas iniciativas. A segunda é que escrever e ler publicamente implica se expor e de modo geral ã estamos dispostos a isto.

O semestre foi produtivo tb pelo gêneros q estudamos. Escrevemos e reescrevemos versões, discutimos modelos, nos posicionamos sobre eles, deixamos a paixão falar mais alto nas discussões, mas escrevemos. E isto é o mais importante. Professor de português que não escreve também não sabe ensinar a escrever. Parece óbvio, mas esta conclusão se tornou evidente últimos semestres.

Paralelamente a tudo isto, tivemos a publicação dos textos de Valéria. Os txs são dela, o mérito é dela, a iniciativa é dela, mas é como se ela publicasse por nós. É uma resposta eloqüente de que tb podemos. Tivemos tb a participação de Adriana e de seu aluno Genival Júnior num concurso nacional. Da mesma forma, a iniciativa foi dela, mas achei q estávamos meio representados com a presença deles em Fortaleza. Tivemos ainda o tx de Zuleide q foi para os anais de um congresso. Experiência nascida no Prolicen e revista pela professora no ensino de português para deficiente visuais, a seqüência didática com cartas do leitor foi parar no meio acadêmico. De certa forma, tds tb estivemos lá. Fora isto, tivemos tds os encontros gravados, graças à tese de Ana Paula. As gravações sempre me remeteram a momentos fora do Prolicen. Olhava para gravador e me lembrava de qtas vezes precisei de dados assim e de como é difícil consegui-los. Qdo precisamos deles, em geral, conseguimos pouca adesão dos professores às nossas pesquisas. Lembrei-me tb da prática de ensino e da dificuldade de gravar aulas com os estagiários. E da pp dificuldade de fazer com que os bolsistas do Prolicen consigam observar aulas.

Estes foram os ganhos, mas tb tivemos perdas. O número de professores caiu vertiginosamente. Ficaram apenas quatro (Valéria, Adriana, Zuleide e Verônica). Com isso houve um desequilíbrio "ecológico" (ecológico no sentido q tem esta palavra nos estudos do letramento e da sociolinguística). A presença de 4 professoras de ensino fundamental e médio, 6 bolsistas e 4 professoras universitárias descaracteriza o trabalho de interlocução com o ensino. Vamos precisar redirecionar isto no px semestre.

Bom, por fim, voltando ao começo, i.e, ao que deveria ser o diário de hj: o tx da semana passada. Fiquei com o tx q já havia sido analisado no encontro anterior, o do dia 13/11. Mesmo assim, foi bom ter ficado com ele porque eu não tinha vindo dia no dia da análise. Vi q o tx pode ser tomado como um exemplar de artigo de opinião, apesar de ser um tx mt forte e c os evidentes ajustes em relação à norma. Vi tb q de certa forma ele é um pouco do meu AO ou o meu AO é tão forte qto ele. Durante a revisão q fiz e tb durante a semana, fiquei pensando no quadro de correção do gênero AO, quadro q pode ser tomado como protótipo. Acho q nele falta um item que permita avaliar o discurso materializado no texto, em algo como discurso moderado, discurso "agressivo" (tô botando agressivo aqui por falta de outra palavra, para dizer algo como discurso para chocar, acho q tt o Bucci, qto o meu, qto o q reli receberiam um X neste item).

Pensei tb nos modelos de AO q levamos p a sala de ensino fundamental e médio e no que os nossos alunos podem realmente escrever. Em geral, são modelos "bem sucedidos", ou seja, modelos escritos por quem escreve regularmente e escreve profissionalmente. Parece-me que o fosso entre os textos dos nossos alunos e os desses profissionais, inclusive os nossos é mt grande. Passei a pensar em ter tb textos intermediários, textos escritos por quem está aprendendo o gênero ou pelo menos por quem sabe escrever mas não escreve profissionalmente, a fim de demonstrar que nem só de textos excelente se faz o gênero. Preciso começar esta coleção.

Fora isso, pensei q devo reler o s textos de Frenet para ver se acho um jeito de fazer a "imprensa" (ainda q virtual) funcionar na escola, pois sem um espaço de publicação qualquer gênero vira redação! Este me parece ser meu o px desafio.

Bom, é só!

## DIÁRIOS ESCRITOS POR PM2

**Projeto: PROLICEN**

**Assunto da aula: O gênero diário**

**Data: 07/0/8**

**Professora Ministrante: PM1**

**Aula relatada por PM2**

### Diário reflexivo

A aula teve início com uma dinâmica aplicada por uma estagiária voluntária com o objetivo de os professores se apresentarem e se conhecerem. Confesso que fiquei constrangida diante da forma como foi conduzida esta dinâmica, pois o código proposto para sua descoberta sugeria leituras não condizentes nem com o assunto, nem com a situação de sala de aula. Notei que esta dinâmica não atingiu o seu objetivo, uma vez que, a meu ver, as professoras não se sentiram muito à vontade com a sua prática.

Logo após, a professora-ministrante apresentou, de forma geral, o que tinha sido programado como conteúdo para a continuação do curso de formação. A proposta era iniciar com o gênero escolar dissertação e depois o artigo de opinião. Neste momento, lancei uma pergunta: se as professoras achavam mais difícil escrever a dissertação ou o artigo, ao que elas responderam prontamente sentir mais dificuldades na escrita do artigo. A professora ministrante esclareceu que pretendia estudar primeiro o gênero dissertação como “preparação” ou suporte para o estudo do artigo de opinião. Neste momento, notei que as professoras, embora tendo optado por estudar o artigo, acabaram aceitando passivamente o argumento da professora em iniciar pela dissertação.

Embora eu tenha sido a única do grupo de professoras do projeto a discordar em iniciar o estudo com o gênero escolar dissertação, foi resolvido pelas outras professoras, baseadas no argumento acima de que seria um gênero preparatório ou um gênero mais fácil para iniciar a sequência. Acredito que o estudo prévio da dissertação não garanta necessariamente o aprendizado do artigo. Primeiro, porque para que o sujeito sintasse motivado para escrever um determinado gênero não é condição que saiba um outro gênero; segundo porque não acho que deveríamos perder tempo ensinando algo que, segundo depoimento das próprias professoras, elas não sentiam dificuldades e, terceiro, pelo fato de ser um gênero que terá apenas como

interlocutor o professor ou no máximo os alunos, enfim, não será efetivamente utilizado além do âmbito escolar, a não ser em algumas provas de concurso ou vestibulares, o que não justifica seu estudo como prioridade, se acreditamos que a escola deve preparar o aluno para toda e qualquer manifestação da língua que efetivamente ele veja sentido em estudar.

**Projeto: PROLICEN      Assunto da aula: A estrutura da dissertação**

**Data: 18/09/06      Professora Ministrante : PM1      Aula relatada por PM2**

Queria já ter tido a oportunidade de escrever este diário e iniciá-lo com o reconhecimento de gratidão em relação à minha imagem de “analista” que as professoras construíram ao longo deste curso, embora não pretenda deixar de exercer o meu papel de professora. Fiquei profundamente feliz, porque esta imagem confirmou uma prática que procuro realizar em sala de aula, pois a análise do *outro* quando não tem por objetivo censurar é sempre um dos caminhos positivos para nos auto-avaliarmos e mudarmos nossas representações dos fatos. Como professora universitária, sempre tive a preocupação não só em conhecer melhor o nível sócio-cultural de meus alunos, mas também seus aspectos emocionais, embora nem sempre acertasse na minha avaliação, afinal, não temos uma bolinha de cristal para penetrar profundamente nos interesses e necessidades de aprendizagem que efetivamente nossos alunos sentem. Sempre busquei, mesmo inconscientemente, desenvolver um olhar crítico sobre a minha própria prática docente, refletir sobre a minha competência e função enquanto profissional e sempre que possível procurar rever meus posicionamentos, ações (muitas vezes um pouco irônicas) em sala de aula, no sentido de tentar mudá-las e contribuir para o ensino-aprendizagem não só do meu aluno, mas também do meu. Isto porque acredito que somente a reflexão em si não é suficiente, é necessário que o professor seja capaz de tomar posições críticas e concretas para transformar as dificuldades que enfrenta dentro e fora do espaço da sala de aula.

Focalizando este curso de formação desde o ano passado, reconheço o resultado positivo que obtivemos, principalmente em relação ao empenho das professoras em formação para escrever. É inegável que o trabalho funcionou de forma gratificante, e parece que tínhamos encontrado a química ou um meio de as professoras sentirem-se envolvidas no processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, este ano, sem pretender apresentar uma visão pessimista das aulas ministradas até então, a meu ver, parece que algo falha e parece que esta avaliação não é tão subjetiva, pois Denise na aula passada, em seu diário, mencionou a evasão

que aos poucos está se fazendo visível das professoras. Embora já tivesse também percebido esta evasão, fiquei quieta, talvez por não querer constatar que não estivéssemos tocando o curso não tão afinado com os interesses das professoras ou talvez por outro motivo que escape a nossa percepção. O fato é que a maioria das vezes, quando estamos mergulhados na nossa prática de ensino, tendemos a não perceber certas condutas preconceituosas, relações de poder na imposição do que deve ser ensinado, principalmente quando estamos assumindo o lugar daquele que, pretensamente, domina o conhecimento autorizado, legitimado, no caso, o conhecimento acadêmico, e achamos que temos sempre a solução para resolver os problemas de sala de aula. Aproveitando a persona que as próprias professoras me autorizaram a exercer - “analista”, lanço o palpite que inclusive já dei desde o início da escolha dos gêneros para montagem do conteúdo deste curso de que talvez não estejamos agradando com a seqüência didática sobre dissertação. E aí questiono: Será que a discussão em torno de a dissertação ser um gênero ou não é relevante para alterar o ensino ou trabalho com a leitura e produção de textos? Em que sentido? Será que as professoras não queiram aprender o que elas ainda não sabem? Por enquanto não tenho respostas, pois as mais autorizadas a responderem a estas questões são as próprias professoras. Assim, abrimos o espaço para que elas falem, longe obviamente da interdição e da censura, e que possam deitar-se no divã, para que suas vozes possam ser escutadas. Obviamente, que com isso não pretendemos transformar o nosso curso em um consultório terapêutico, mas ao penetrar um pouco no mundo de cada uma das professoras, na representação que fazem de si mesmas, e a respeito dos seus interesses sobre o que é ensinado, possamos chegar a algum caminho que nos seja comum. Talvez o nosso mundo excessivamente teórico e aquilo que concebemos como ensino-aprendizagem seja diferente do mundo das professoras que participam deste curso, a nossa realidade de sala de aula não é compatível com a delas. Sobre este aspecto, lembrei-me do texto de Sacristán escrito no livro *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito* (2005). Acabei me interessando pelo título do livro, li e destaquei, entre outras colocações, quando o autor adverte que devemos suspeitar quando um professor universitário fala sobre os professores de ensino fundamental, pois segundo ele, *fazemos o mesmo tipo de trabalho, mas, na realidade, fazemos coisas muito diferentes, a preços muito diferentes, com status muito distintos, com poderes muito diferentes.* (p. 81). Embora, a meu ver, atualmente a relação de salários e *status* entre nós, professores universitários e professores de ensino fundamental, não seja tão dicotômica assim, visto estarmos caminhando para um enfraquecimento ou desvalorização também do professor universitário, por outro lado, acho pertinente a colocação deste autor, na medida em que o fato de estar no lugar ainda de professor universitário, quer queira quer não, carregamos

ainda uma certa imagem de autoridade, e se pretendemos trabalhar com a formação docente, faz-se necessário observar até que ponto não estamos impondo um saber que acreditamos ser o verdadeiro ou se não estamos transformando esse saber numa técnica pedagógica a ser repassada de forma mecânica.

Para finalizar esta breve reflexão, gostaria de destacar ainda três pontos que resumem a filosofia de Sacristán (op. cit) sobre formação de professores: primeiro, é preciso considerar a moderação no racionalismo científico, toda verdade é provisória; segundo, lembrar que não educamos só a razão, mas também sentimentos e vontade, terceiro e último, considerar o *habitus* como forma de integração entre o mundo das instituições e o mundo das pessoas.

**Projeto: PROLICEN**

**Assunto da aula: Produção de dissertação**

**Data: 25/09/06**

**Professora Ministrante: PM2**

**Aula relatada por PM2**

No último encontro, ao chegar à sala de aula, fiquei surpresa com o número de professoras, apenas duas se encontravam. Havia mais bolsistas (04) do que professoras e perguntei a uma das professoras o que estava acontecendo, por que o número reduzido e ouvi a seguinte resposta: “Talvez tenha sido o fato de Denise ter avisado que hoje iríamos escrever a dissertação.” Em tom de brincadeira, também arrisquei em tentar justificar as faltas pelo mesmo motivo, mas nada de querer, a priori, julgar ou mesmo ter uma resposta definitiva para a ausência, poderia ser coincidência de a maioria das professoras ter faltado justamente no dia em que iriam escrever uma dissertação, o que não se confirmou de todo, pois chegaram depois mais três professoras. Ainda em tom de brincadeira, uma das professoras declarou o seguinte “Não agüento mais discutir se a dissertação é um gênero ou tipo. Tomara que a gente comece o estudo do gênero artigo”... e ainda acrescentou “na última aula, Denise explicou muito bem, mas eu ainda não consegui saber exatamente se a dissertação é um gênero ou tipo textual”. Após este depoimento, fiquei refletindo novamente sobre a importância de estarmos discutindo se a dissertação é um gênero ou não. Na verdade, o que vale a mera classificação, não estaríamos inconscientemente voltando a um estudo classificatório, racionalista, baseado no positivismo do certo e do errado? Não estaríamos, de certa forma, perdendo o rumo da proposta do nosso curso de formação? Ou seja, levar os professores a refletirem e efetivamente aprenderem gêneros que legitimem suas práticas sociais e discursivas de escrita? Será que já perguntamos a nós mesmas formadoras se as professoras já não sabem como se caracteriza a

dissertação escolar? Ou se mesmo elas estão interessadas em produzirem esta redação escolar ou como queira gênero escolar? Quanto a esta questão, não tenho respostas prontas, apenas lanço as indagações para a nossa auto-reflexão, enquanto professoras formadoras que se propõem a um ensino mais aberto que promova a autonomia do sujeito, no sentido de inseri-los no contexto sócio-histórico das práticas de letramento. Um outro aspecto que me chamou a atenção, neste encontro, foi quando chegou a hora de escrevermos o gênero dissertação. Denise estabeleceu que todos deveriam escrever, inclusive nós professoras formadoras e ouvi ainda em tom de brincadeira as seguintes declarações; “ O feitiço voltou-se contra o feiticeiro”... Vocês também terão que escrever”; “Agora, estou sentindo na pele o que faço com meus alunos”. Mais uma vez, comecei a refletir se no fundo não estávamos repetindo o modelo escolarizado que tanto criticamos para as condições prévias de produção de texto. A escrita ainda representava uma tortura, parecia que não tínhamos conseguido mudar esta representação de escrita. E uma outra indagação surgiu-me: Será que a proposta do livro didático atendia à realidade sócio-cultural das professoras? Será que de repente não estávamos impondo um tema que a maioria das professoras não tinha o suficientemente lido sobre ele para estar em condições de escrever? Ou não estaríamos considerando a escrita como consequência (SERCUNDES, 1990) da leitura prévia de um texto discutido anteriormente? Mais uma vez não tenho respostas, são apenas reflexões para todas nós que integramos este curso de formação.

**Projeto: PROLICEN**

**Assunto da aula: Estudo do artigo de opinião**

**Data: 30/10/06**

**Professora ministrante: PM2**

**Aula relatada por PM2**

### **Seqüência didática: a mais difícil**

Ao ouvir o diário de Priscila, assinalei uma frase que particularmente achei extremamente importante para ser motivo de reflexão para o meu presente diário. A afirmação da bolsista de que esta seqüência foi a mais difícil, sem mencionar nenhuma explicação, levou-me a imaginar mil hipóteses: Primeiro, a sequêcia poderia ter sido considerada difícil na sua avaliação, pelo fato de eu não ter utilizado uma metodologia ou não ter sido suficientemente clara na exposição do conteúdo, uma outra possível hipótese talvez seria devido ao fato de nós formadoras termos demonstrado divergências na análise do objeto de estudo e, muitas vezes, termos como principal interlocutor-alvo não as professoras formandas, mas nós, professoras formadoras, muito preocupadas em convencer e fazer com que uma de nós aceitássemos o

nosso ponto de vista, valendo-se de aspectos teóricos talvez não partilhados com as demais professoras. Nesse sentido, sinceramente acho que falhamos, pois todas nós deveríamos antes ter compartilhado, lido e comentado todos os textos e atividades antes de aplicarmos a seqüência, a fim de não interferirmos no momento da aula, por fim, uma outra hipótese possível talvez tenha sido o fato desta seqüência didática ter apresentado algo de “novo”, ou aspectos discursivos ainda não trabalhados nas anteriores e isso talvez tenha contribuído para que fosse considerada como a mais difícil. Se esta hipótese for a mais provável, penso que não é muito preocupante, visto que um conhecimento que aparentemente consideramos como novo, leva algum tempo para assimilarmos e incorporar à nossa prática pedagógica. Portanto, não tínhamos a menor pretensão que houvesse uma assimilação unívoca do conteúdo que estávamos trabalhando. Cada sujeito apreende o conhecimento de acordo com o seu mundo social e cultural, no entanto, não devemos desconsiderar que podemos interferir no modo de representação destes sujeitos, na medida em que procuramos abrir espaço para trabalhar com o diferente, o heterogêneo e o singular não só no que diz respeito ao sujeito, mas também ao objeto de estudo. E trabalhar considerando este heterogêneo, estaremos sujeitos a falhas, ao equívoco, pois não nos fundamentamos apenas em uma única forma de ler o mundo que nos circunda, mas ao contrário, várias formas possíveis de perceber o fenômeno múltiplo de manifestação da linguagem. Para não nos perdemos em conjecturas, hipóteses infundadas, ou avaliações muito subjetivas, seria bom ouvir a reflexão que todas as demais professoras fizeram em relação á aplicação desta seqüência.

**Projeto: PROLICEN      Assunto da aula: Produção do artigo de opinião**

**Data: 06/11/06**

**Professora ministrante: PM2**

**Aula relatada por PM2**

Aula de produção de texto: temor/prazer

Antes de iniciar a produção do artigo de opinião, perguntei quem (das professoras e bolsistas) havia produzido o diário. Ao responderem que não haviam escrito, as professoras revelavam, de certa forma, estarem se cansando ou talvez não sentido vontade de escrever este tipo de gênero. Notei que nas últimas aulas, as professoras vêm dando justificativas variadas por não ter escrito o diário das aulas. Comecei, então, a refletir no porquê de a maioria delas quase nunca não (não só nas últimas aulas) cumprirem com esta atividade: seria a falta de objetivo, estímulo, ou mesmo o medo de escrever e se colocarem como sujeitos reflexivos diante da própria prática e da nossa, enquanto professoras-formadoras? Neste dia como apenas

eu havia escrito, acabei lendo o meu próprio diário e discutindo algumas questões avaliativas de como foi aplicado o estudo do artigo de opinião, dificuldades no próprio gênero, textos e metodologia utilizados, etc. A maioria das professoras assinalou que sentiam dificuldades no uso da argumentação, por quase nunca terem estudado, ao longo da trajetória de escrita na escola, as próprias bolsistas confessaram também que nunca haviam estudado o artigo no curso de letras e que nunca o tinham produzido, portanto, também sentiam dificuldades. Senti-me um pouco aliviada, pois pensei que pudesse ter utilizado uma linguagem ou metodologia não adequadas à turma, no entanto, a maioria das professoras avaliou como difícil o próprio estudo do gênero, por ser, segundo elas, um estudo novo.

Na hora da produção do artigo, procurei deixar as professoras à vontade para escrever, por isso não estabeleci a priori uma única temática, mas solicitei no enunciado escrito para produção que elas mesmas fizessem a delimitação do tema educação, discutido nas aulas anteriores. Notei, mesmo assim, que havia um certo temor em escrever o texto. Muitas professoras ficaram apreensivas e pensativas sobre o que especificamente abordariam a partir do tema. Aos poucos fui observando, ao circular na sala, que muitas haviam começado a escrever, embora apresentando paradas, retomadas da escrita, o que é natural de ocorrer no processo de escrita. Procurei incentivá-las no sentido de que compreendessem as etapas da escrita, bem como os fatores sociais e discursivos, psicológicos que a envolve. Fiquei bastante surpresa e muito feliz quando Valéria me chamou e leu o seu texto que havia escrito em casa. Tudo que havíamos discutido sobre a estrutura composicional, estilística e temática estavam contempladas naquele texto. E ela, timidamente, queria ouvir o meu aval sobre a classificação daquele texto: seria ou não um artigo? Claro que sim. Com um estilo e característica autoral que merecia ser publicado, observei ainda que ela havia conseguido imprimir no papel a sua alma, pois ao ler a escrita do seu texto, senti uma voz emocional de mãe clamar a outras vozes (pais) para uma reflexão acerca da educação e da desvinculação prematura em relação aos filhos. Este não é o primeiro texto que, através dele, Valéria vem demonstrando a sua vontade ou como ela mesma denomina doença em escrever e, segundo ela, eu teria sido a responsável direta por este contágio de doença, ou compulsão em escrever, ao ter eu declarado no primeiro dia de aula a seguinte frase que ela guarda até hoje e que grande efeito produziu na sua vida, enquanto autora, “Para escrever, você não precisa ser um machado de Assis, nem uma Clarice Lispector, você só precisa pensar e expressar o que está sentindo”. Ao ler esta declaração, fiquei imensamente lisonjeada e não pude controlar a sensação de alegria que brotava do fundo da minha alma, não só em perceber o meu trabalho reconhecido, mas principalmente em ter conseguido algo raro em um curso de formação: ter dado a chave para que alguém descobrisse

o prazer em escrever, não era meramente uma técnica pedagógica. Ao mesmo tempo, comecei a refletir como nós professores, muitas vezes preocupados em repassar ou cumprir um conteúdo não nos damos conta de como podemos despertar no outro, a partir de uma simples frase de incentivo, o prazer da descoberta de ser leitores/autores, desenvolver as potencialidade que estão muitas vezes adormecidas e precisam apenas serem trabalhadas. Aliás, temos uma imagem e a própria sociedade de alguma forma reforça um discurso ambíguo em relação ao potencial do professor, principalmente de escola pública: ao mesmo tempo que se exige dele uma boa formação, seja leitor/autor de textos, esta mesma sociedade condena e propaga a idéia de que o professor tem uma formação precária e não é capaz de produzir textos. E, muitas vezes, mesmo em cursos de formação para estes professores, percebemos um certo preconceito e a idéia de que não devemos apresentar determinadas teorias ou exercícios que abordem temas muito difíceis, ora, propagando esta idéia talvez nós mesmos como formadores, não estaríamos atestando a nossa própria dificuldade em não saber adequar as teorias acadêmicas ao conhecimento e ao nível sócio- cultural destes professores? Com este exemplo de Valéria, penso que podemos repensar a nossa competência ou competências enquanto professores, ou seja, não apenas preocupados em assumir o lugar daquele que domina o conteúdo, mas assumir outras posições no espaço de sala de aula, procurando desbravar campos não explorados para a prática efetiva de escrita, dando um pouco mais de liberdade ao outro (aluno) em expressar aquilo que pensa e sente e fazendo com que acreditem que não são melhores nem piores do que ninguém, são sujeitos com grandes e variados tipos de talentos. Na verdade, somos eternos aprendizes que estamos mergulhados no mar imenso de um saber que muitas vezes se apresenta tão distante e ao mesmo tempo tão perto, tão nosso companheiro. Sinceramente, meu maior desejo é que além de Valéria, todas as demais professoras que integram este curso, possam também ficarem “doentes” e contagiarem os seus alunos para exercerem a função autores dentro e fora do espaço escolar, afinal todos nós temos potencialmente guardados o gérmen do saber que necessita às vezes apenas de uma simples frase, às vezes de todo um trabalho processual que exige um pouco mais de vontade e determinação para aprimorá-lo.

**Projeto: PROLICEN      Assunto da aula: Proposta de reescritura coletiva**

**Data: 20/11/06**

**Professora ministrante: PM3**

**Aula relatada por PM2**

A nossa sugestão em não entregar previamente às professoras os critérios de correção/avaliação do artigo parece que deu certo, pois a maior parte, senão todas professoras demonstraram estar sabendo, na medida em que iam apontando vários critérios, contemplando não só os formais, textuais, mas também discursivos, o que veio acrescentar à lista já elaborada pela professora Socorro.

A meu ver, a aula no geral obteve o seu objetivo que era além de construir, junto com as professoras, os critérios de avaliação do gênero artigo, realizar, junto com elas, uma análise coletiva de uma produção já escolhida, sem identificação da autoria.

Em meio à análise da produção em questão, fiquei surpresa quando as professoras em uníssono manifestaram uma reação-resposta ao discurso da escrevente sobre a imagem de que “os professores estão parados na época da sua formação e não se esforçam para tornar suas aulas mais dinâmicas e ganhar atenção dos seus alunos, através da mídia, principalmente a televisão”. Neste momento, todas as professoras se sentiram atingidas e na mesma hora criticaram esta idéia, denominando este discurso como autoritário, na medida em que esta não era a realidade, de fato, de todos os professores. Fiquei feliz, pelo fato de as professoras terem corajosamente apresentado o seu ponto de vista, argumentando que não concordava com a idéia defendida pela autora do texto, sinal de que a representação de que faziam de si mesmas, enquanto professoras, parecia não corresponder à imagem de professor que a sociedade e a mídia propagam, ou seja, a de que os professores não são preparados, não são capacitados. É bem verdade que ao longo do processo de escolarização a imagem do professor sofreu alterações significativas, principalmente na sua função leitor/autor. Analisando historicamente como se deram as transformações na feitura dos livros didáticos de língua Portuguesa e conseqüentemente as concepções de professor supostas nestes livros didáticos, Magda Soares (2001) vai chegar à conclusão de que na primeira metade do século vinte, período em que a Antologia Nacional esteve presente nos cursos secundários, não havia preocupação em apresentar propostas de exercícios ou respostas ao professor, a imagem que se tinha nesta época era que o professor, ele mesmo era capaz de produzir seus próprios exercícios, mesmo porque havia uma homogeneidade no corpo docente, eram professores selecionados entre intelectuais que demonstravam domínio da língua e das literaturas portuguesa e brasileira. No entanto, com a democratização do ensino, segundo Magda, trouxe como conseqüência a diversidade entre professores, alunos e situações de ensino-aprendizagem e daí surgir a primeira coleção de LD “Estudo dirigido de português” surgindo também uma grande alteração nas condições de trabalho do professor e nas condições de estudo de uma nova clientela que

chegava à escola. Já não se concebia o professor como autônomo e livre para planejar e executar suas aulas de português, pois elas já estavam prontas nesta coleção. Acrescenta ainda Magda que atualmente ainda os livros didáticos teimam em apresentar uma orientação minuciosa ao professor com respostas aos exercícios propostos, propagando uma concepção de professor como não-leitor, na medida em que não tem familiaridade com a leitura nem na qualidade, nem na quantidade do que lê. Para esta autora, esta hipótese não seria mais provável para caracterizar o professor de hoje, na verdade, após seus estudos, ela concluiu que a hipótese mais provável para caracterizar a concepção de professor-leitor nos livros didáticos das últimas décadas não é necessariamente de um professor não-leitor ou mau leitor, mas a de um professor a quem, por fatores sociais, econômicos e, principalmente políticos, não são dadas as condições necessárias para exercer de forma plena o seu ofício. Após a leitura de Magda, fiquei pensando sobre como nós, professoras formadoras, estamos concebendo o professor de escola pública a partir da forma como estamos conduzindo as nossas aulas neste curso.

## **ANEXO 02**

MEU QUERIDO DIÁRIO 20/11/06

Ao término de mais um ano, estamos nós aqui encerrando as nossas atividades do PROLICEN, já estamos com saudades, mas a vida é assim, a cada etapa que ultrapassamos conquistamos algo. O PROLICEN É UMA CONQUISTA!

Quantas conquistas! Reflexões, questionamentos, ensinamentos! E a pergunta que não quer calar: e 2007, como será? Teremos o PROLICEN? Só o futuro nos dirá!

Bem, mas voltando a nossa aula do dia 20 de novembro, tivemos a leitura dos nossos diários, com destaque para mais um bom texto da nossa colonista Valéria e para quem não se lembra eu já “profetizava” no meu relato passado que a nossa Valéria seria colonista do Jornal da Paraíba e não é que aconteceu, que coisa em? Brincadeiras! Pois é, na sua leitura já instigava Ana Paula sobre as características de um outro gênero: o conto. Não é que a garota propaganda do PROLICEN, vai se tornar realmente uma escritora! Estamos torcendo por você amiga, vai em frente!

Ana Paula deu continuidade à aula com suas reflexões e suas perguntas que inquietam a todas nós e parece que ela se tornou efetivamente a nossa mestre em texto de opinião. Ela conduziu as aulas com maestria e nos conduziu perfeitamente para o gênero e como já está provado por Valéria foi muitíssimo bem <sup>dele a ponto de</sup> conduzindo. Desta feita, ela nos colocou frente a frente com os textos que ousamos escrever na semana passada. Depois de uma correção feita por uma colega com os critérios elaborados por nós, tivemos a oportunidade de mais uma vez reescrever o texto. Tentamos mais uma vez.

Bem, refiz meu texto, mudando algumas coisas que julguei necessário, mas particularmente acredito que ainda precisa de ajustes.

Que venha a reescritura!

**ANEXO 03**

**TEXTOS E ATIVIDADES APLICADAS ANTES DA PRODUÇÃO DA  
DISSERTAÇÃO**



## PRODUZINDO O TEXTO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO

A presença de termos estrangeiros no português do Brasil sempre foi muito forte. No século XIX, era acentuada a influência da língua francesa. No século XX, com a ascensão política, econômica e cultural dos Estados Unidos, o inglês tornou-se quase língua obrigatória em alguns setores da atividade humana, como a informática, por exemplo. *Mouse, download, site* soam quase como palavras da própria língua, tal é o seu uso cotidiano entre os internautas.

Diante dessa realidade, o deputado Rebelo criou um projeto de lei proibindo esses estrangeirismos. Os textos que seguem apresentam diferentes visões acerca desse projeto. Leia-os, a fim de colher informações para participar com a classe de um debate.

Professor: Em outra boa oportunidade de trabalhar com o moderador, se quiser poderá indicá-lo ou corrigi-lo. Para esta experiência, talvez seja necessário abrir a participação a todos de classe.

### Língua estranha

A língua portuguesa não vem sendo bem tratada no Brasil. Estrangeirismos, anglicismos em especial, penetram com facilidade no idioma, a despeito de existirem correlatos na língua nacional. Preocupado em defender a identidade do português brasileiro — patrimônio cultural brasileiro, segundo a Constituição —, o deputado federal Aldo Rebelo (PC do B-SP) submeteu à Câmara um projeto de lei que estabelece o uso compulsório do português e a substituição, também obrigatória, dos termos em língua estrangeira, à exceção dos consagrados pelo uso e estabelecidos pela Academia Brasileira de Letras.

Pelo projeto de Rebelo, o uso de palavras em língua estrangeira, agora as exceções previstas, "será considerado lesivo

ao patrimônio cultural brasileiro, punível na forma da lei".

Nem se discuta se são factíveis os objetivos do projeto. Quantos fiscais, e com que nível de instrução, seriam necessários para zelar pela lei? De resto, vale lembrar que o intercâmbio cultural é um progresso civilizatório.

A questão central é saber se o descaso com a língua e a adoção à larga de estrangeirismos se dão em conseqüência da desproteção legal ao idioma.

Na verdade, falta cultivo local do idioma. Nas escolas, pouco se difundem os escritores da língua; o idioma é ensinado de forma burocrática, não é vivenciado com apego; lê-se pouco; o acesso aos livros é difícil e caro à maioria da população, cerca de 30% funcionalmente analfabeta.

De resto, a cultura e hábitos nacionais são desvalorizados pois uma certa classe média acredita que a identidade com sua congênera norte-americana é sinal de distinção social. A subserviência colonizada, e não o diálogo cultural, determina a adoção, sem mais, de termos estrangeiros em vitrines de lojas ou de hábitos como festas de "Halloween".

O português será menos pisoteado no Brasil se seus praticantes forem mais bem cultivados, se vierem a se dar conta de que a língua, mais que mera forma de comunicação, é um meio de conhecimento.

[Polícia de S. Paulo, 10/1/2000.]

anglicismo: palavra de origem inglesa.  
factível: que pode ser feito; executável.  
congênera: semelhante, similar.  
subserviência: submissão, servilismo.

### Língua pasteurizada

JOHN ROBERT SCHMITZ

[...]

O projeto de lei apresentado pelo deputado Aldo Rebelo [...] que "dispõe sobre a promoção, a proteção, a defesa e o uso da língua portuguesa" merece uma análise cuidadosa por parte de gramáticos, lingüistas, jornalistas, escritores, professores e publicitários. [...]

Em certos casos, é fácil apontar palavras de origem estrangeira: *turf* e *surfe* são bons exemplos. Em outros casos, uma grafia aportuguesada poderia desfigurar as palavras e até impedir a com-

preensão. Os praticantes das atividades "karakê" e "karatê" aceitariam as grafias "caraoquê" e "caratê"? As palavras de origem hebraica "shloishim" e "matzeiva" seriam reconhecíveis por parte dos que precisam delas se fossem aportuguesadas?

O que é preocupante no projeto do deputado Rebelo é a ameaça de multas e outras punições pelo descumprimento "de qualquer disposição desta lei". O artigo 5º do projeto obriga a substituição de "toda e qualquer palavra ou expressão em língua estrangeira posta em uso no território nacional" por uma palavra em português.



Um usuário que ouse empregar uma palavra “não-autorizada” seria sujeito a multa? Qual seria o destino de “self-service”, “topless”, “check-up” e “outdoor”? O projeto não violaria o direito à liberdade de expressão? Numa sociedade democrática, pode-se impedir que o proprietário de uma agência de viagens escolha como nome “Bon Voyage Agência de Viagens e Turismo Inc.”? É uma boa psicologia lembrar que o proibido, em certos casos, torna-se ainda mais atrativo, justamente por ser proibido.

[...]

### Debatendo

Com base nas idéias dos textos lidos, debata com a classe as questões que seguem:

- Você concorda com o projeto do deputado Aldo Rebelo?
- O que pensa do ponto de vista do professor John, para quem o projeto de lei poderia violar o direito à liberdade de expressão?
- O que pode ser feito para que a língua portuguesa não perca sua identidade?

### Produzindo o texto

(FUVEST-SP, adaptado)

#### REDAÇÃO

Recentemente, o Deputado Federal Aldo Rebelo (PC do B — SP), visando proteger a identidade cultural da língua portuguesa, apresentou um projeto de lei que prevê sanções contra o emprego abusivo de estrangeirismos. Mais que isso, declarou o Deputado, interessa-lhe incentivar a criação de um “Movimento Nacional de Defesa da Língua Portuguesa”.

Leia alguns dos argumentos que ele apresenta para justificar o projeto, bem como os textos subsequentes, relacionados ao mesmo tema.

“A História nos ensina que uma

“Na realidade, o problema do empréstimo lingüístico não se resolve com atitudes reacionárias, com estabelecer barreiras ou cordões de isolamento à entrada de palavras e expressões de outros idiomas. Resolve-se com o dinamismo cultural, com o gênio inventivo do povo. Povo que não forja cultura dispensa-se de criar palavras com energia irradiadora e tem de conformar-se, queiram ou não queiram os seus gramáticos, à condição de mero usuário de criações alheias.”

(Celso Cunha, 1968.)

das formas de dominação de um povo sobre outro se dá pela imposição da língua. (...)” “... estamos a assistir a uma verdadeira descaracterização da Língua Portuguesa, tal a invasão indiscriminada e desnecessária de estrangeirismos — como ‘holding’, ‘recall’, ‘franchise’, ‘coffee break’, ‘self-service’ — (...). E isso vem ocorrendo com voracidade e rapidez tão espantosas que não é exagero supor que estamos na iminência de comprometer, quem sabe até truncar, a comunicação oral e escrita com o nosso homem simples do campo, não afeito às palavras e expressões importadas, em geral do inglês nor-

te-americano, que dominam o nosso cotidiano (...)”

“Como explicar esse fenômeno indesejável, ameaçador de um dos elementos mais vitais do nosso patrimônio cultural — a língua materna —, que vem ocorrendo com intensidade crescente ao longo dos últimos 10 a 20 anos? (...)”

“Parece-me que é chegado o momento de romper com tamanha complacência cultural, e, assim, conscientizar a nação de que é preciso agir em prol da língua pátria, mas sem xenofobismo ou intolerância de nenhuma espécie. (...)”

(Deputado Fed. Aldo Rebelo, 1999)

“Um país como a Alemanha, menos vulnerável à influência da colonização da língua inglesa, discute hoje uma reforma ortográfica para ‘germanizar’ expressões estrangeiras, o que já é regra na França. O risco de se cair no nacionalismo tosco e na xenofobia é evidente.

Não é preciso, porém, agir como Policarpo Quaresma, personagem de Lima Barreto, que queria transformar o tupi em língua oficial do Brasil para recuperar o instinto de nacionalidade. No Brasil de hoje seria um avanço se as pessoas passassem a usar, entre outros exemplos, a palavra ‘entrega’ em vez de ‘delivery’.”

(Folha de S. Paulo, 20/10/98.)

Levando em conta as idéias presentes nos textos lidos e as idéias debatidas pela classe, redija uma **dissertação em prosa**, expondo o que você pensa sobre essa iniciativa do deputado.

Apresente argumentos que dêem sustentação ao ponto de vista que você adotou.

UFCG/CH/UAL Projeto: Articulando saberes na prática de ensino: formação pré-serviço e continuada de professores de língua portuguesa – Ano II

1. Com base nas discussões realizadas em sala de aula sobre o gênero textual dissertação, elabore a produção textual proposta pelo livro didático em anexo.

**ANEXO 04**

**TEXTOS LIDOS E ATIVIDADES APLICADAS  
ANTES DA PRODUÇÃO DO ARTIGO DE OPINIÃO**

- [ASSINE](#)
- [BATE-PAPO](#)
- [BUCCA](#)
- [CENTRAL DO ASSINANTE](#)
- [E-MAIL](#)
- [SHOPPING LOP](#)
- [IRD](#)

PORTUGUESA

## Os jornais e a verdade

*A escolha de uma palavra implica uma interpretação, feita a partir de um dado ponto de vista*

por José Luiz Fiorin

Nas cartas dos leitores aparecem inúmeras reclamações a respeito da parcialidade dos jornais na cobertura dos acontecimentos, principalmente aqueles que suscitam posicionamentos apaixonados na sociedade: as campanhas eleitorais, a guerra entre Israel e os palestinos etc.

Muitos jornais dizem que buscam a objetividade, a imparcialidade e a neutralidade na transmissão de notícias. Afirmam que expressam seus pontos de vista apenas nos editoriais. A maioria dos manuais de jornalismo explica que as matérias jornalísticas se dividem em informativas e opinativas. Estas apresentam a opinião do jornal ou de colaboradores. Aquelas relatam informações. Tal distinção supõe que as notícias sejam narradas de maneira imparcial, neutra e objetiva. Em qualquer construção linguística, a objetividade, a neutralidade e a imparcialidade são impossíveis, pois a linguagem está sempre carregada dos pontos de vista, da ideologia, das crenças de quem produz o texto, como, aliás, reconhece o Manual da Redação da Folha de S. Paulo (2001, p. 45).

A seleção das palavras para identificar seres e denominar acontecimentos já revela um ponto de vista acerca dos "fatos". Não temos acesso direto à realidade, ele sempre vem mediado pela linguagem, que não é neutra. Os soldados israelenses foram apanhados, seqüestrados ou capturados pelos militantes do Hezbollah? Os que pertencem a esse movimento são terroristas, militantes ou soldados? A entrada do exército de Israel no Líbano é uma invasão ou uma resposta a um ataque? Os sem-terra invadiram ou ocuparam um prédio vazio? A escolha de uma palavra implica uma interpretação, feita a partir de um dado ponto de vista.

### Posicionamento

Além disso, a seleção, a hierarquização e as conexões do que se relata também implicam um posicionamento. É muito diferente dizer Pedro é um bom jogador, mas é um desagregador do grupo e Pedro é um desagregador do grupo, mas é bom jogador. No primeiro caso, não se gostaria de ter Pedro no time para o qual se torce; no segundo, sim. Muitas vezes, uma manchete não expressa com exatidão o que aparece na notícia.

A objetividade é um efeito de sentido construído pela linguagem. Para isso, o que escreve se vale de diferentes procedimentos. Um deles é não projetar o eu, que relata, no interior do texto. Dessa forma, parece que os fatos se narram a si mesmos. É completamente diverso dizer Congresso atua em causa própria e Eu penso que o Congresso atua em causa própria. No primeiro caso, tem-se a impressão de que o fato é contado da maneira que é. No segundo, o efeito que se constrói é de mera opinião.

Se o que se apresenta não são fatos, mas interpretações, os jornais são inúteis, para nos informarmos?

A resposta é não, se eles tiverem um compromisso com a exatidão e o equilíbrio.

### Verificação e pluralidade

Exatidão significa que o que se narra não pode ser forjado, mas deve poder ser verificado por qualquer pessoa. Mesmo que o que se conta seja uma interpretação e não um fato, é preciso que o que deu origem à interpretação possa ser atestado por outrem. Se se diz que a Prefeitura X comprou merenda acima do preço de mercado, isso será exato na medida em que qualquer pessoa, de posse das planilhas de preço, chegar à mesma conclusão. Dizer ou insinuar que se trata de superfaturamento resultante de corrupção ou de sobrepreço derivado da burocratização

- Home
- Sumário
- Edição
- Login
- digite seu
- Esquec
- Não si
- Quero
- Teste
- Links
- Tela t
- EDI
- EU
- M
- Gosto d
- POU-GR
- Box

LINGUA PORTUGUESA, Ano I, n 11, 2006

FOLHA DE S. PAULO  
26/06/2006

## O milagre da educação de Lula

*Estamos prestes a transformar a transmissão do conhecimento numa questão central para o país*

Uma das experiências sociais mais ousadas do país ocorre em Pernambuco. Um grupo de 13 escolas estaduais paga parte do salário de seus professores com base no desempenho dos alunos. Sua direção, eleita pela comunidade, assina um contrato com o governo e se compromete a atingir, a cada ano, determinadas metas. O salário-produtividade dos professores é bancado com recursos de empresários que participam do conselho da escola, habilitada, por lei, a fazer arrecadações privadas para fortalecer seu orçamento. Nesses colégios de ensino médio, com tempo integral, o cotidiano se mescla ao currículo tradicional. Um rio que passe na frente da escola é motivo para que se recorram às lições de história, química, biologia, física e matemática. É um modelo inusitado de gestão na rede pública de ensino, no qual se premia o mérito e se compartilha o ato de educar.

Um dos inspiradores dessa experiência é o presidente da Phillips no Brasil, Marcos Magalhães, despertado pelo estado lastimável da escola pública na qual estudou em Recife. Envolveu-se a tal ponto nesse projeto que, convidado a se mudar para a Holanda e assumir a vice-presidência mundial de sua empresa, preferiu pedir aposentadoria para tentar implantar, em escala nacional, esse modelo de gestão educacional. Se esse tipo de projeto, complexo, ganhar escala, teremos o que Lula prometeu para seu segundo mandato. "Vou promover o milagre da educação", disse, em tom de campanha. Para traduzir o tamanho do milagre necessário, bastaria lembrar que apenas 5% dos formados na rede pública dominam, apropriadamente, a língua portuguesa. Falar em milagre é um exagero publicitário. Mas o fato é que estamos prestes a transformar, de verdade, a transmissão do conhecimento numa questão central para o país, por falta de alternativa para sustentar o desenvolvimento econômico.

Reflexões dessa inquietação, começam a surgir, aqui e ali, projetos como os das 13 escolas de ensino médio pernambucano, nos quais educar não é responsabilidade apenas de governo. Em Nova Iguaçu, na Baixada Fluminense, estão sendo criados bairros educativos; abrem-se, em torno da escola, espaços de aprendizagem conectados à rede de ensino. Em Belo Horizonte, alunos mais pobres recebem educação de tempo integral, complementada por alguma entidade. Em Boa Vista (Roraima), juntam-se as políticas públicas em torno de crianças e adolescentes, a exemplo do que ocorre em determinadas escolas de Curitiba. Clubes esportivos e parques são transformados, em São Paulo, numa extensão dos colégios; educadores são treinados a incorporar os equipamentos de saúde, cultura, lazer e esporte ao cotidiano dos estudantes. Governos estaduais - São Paulo, Tocantins, Minas, Santa Catarina, por exemplo - implantam escolas de tempo integral. Espalha-se por todo o país o hábito de abrir escolas nos finais de semana.

Acostumado a trabalhar com metas, Magalhães é um dos exemplos de empresários e executivos interessados em mexer na gestão de políticas públicas no geral e, em especial, na educação. Fundações empresariais formam profissionais, muitos deles vindos de faculdades de administração e de economia, capazes de criar indicadores, sistematizar experiências, racionalizar esforços, reduzir custos. Nesse ambiente, são incubados laboratórios sociais. Neste final de semana, na Bahia, empresários da América Latina, especialistas e poder público analisam casos de sucesso de responsabilidade empresarial para a melhoria do ensino. Desde o ano passado, algumas das mais importantes personalidades do PIB nacional estão participando, em parceria com entidades internacionais e representantes dos vários níveis de governo, da montagem de uma agenda exclusiva de educação para 2022, bicentenário da Independência.

Na sua intuição, Lula percebeu que chegou a vez da educação, sem a qual o Brasil não conseguirá ir muito longe social, econômica e politicamente. O que talvez ele não saiba é que não se deve apostar em milagre nem na vontade de um presidente ou de um governo. Mas na transformação desse tema num projeto de nação, assim como o foram a volta da democracia, o fim da escravidão e o controle da inflação. Só assim a experiência das 13 escolas pernambucanas não sucumbirá ao corporativismo e à politicagem - e, quem sabe, será mais que uma ilha de excelência num mar de indigência.

P.S.- Pode até ser uma atitude eleitoreira, mas considero um avanço um presidente falar que a prioridade número um de seu governo será a educação.

Coluna originalmente publicada na *Folha de S. Paulo*, editoria *Cotidiano*.

## A auto-estima de nossos filhos

Uma semana depois de minha esposa e eu decidirmos começar uma família, entramos numa livraria e compramos dois livros sobre educar filhos. Por uma série de razões os dois só nasceram seis anos depois e acabamos não dois, mas 36 livros. Se dependesse de teoria, estávamos preparados.



eu  
como  
filhos  
lendo

Hoje eles estão crescidos e um amigo me perguntou que livros nós havíamos utilizado mais. Foi uma boa pergunta que demorei a responder. Usamos um livro só, um que educava mais os pais do que os filhos. Intitula-se 'A Auto-estima do seu filho' de Dorothy Briggs, e o título já diz tudo.

A tese do livro é como agir para nunca reduzir a auto-estima do seu filho: elogiá-lo freqüentemente, ouvir sempre suas pequenas conquistas, festejar as suas pequenas vitórias, nunca mentir ou exagerar neste intento, em suma mostrar a seus filhos seu verdadeiro valor. Ao contrário do que defendem os demais livros, não é uma boa educação, nem disciplina, nem muito amor e carinho, ou uma família bem estruturada que determinam o sucesso de nossos filhos, embora tudo isto ajude.

A sacada mais importante do livro, no nosso entender, foi a constatação que filhos já nascem com uma elevada auto-estima, e que são os pais que irão sistematicamente arruiná-la com frases como: 'Seu imbecil!', 'Será que você nunca aprende?', 'Você ficou surda?'. Jean Jacques Rousseau errou quando disse que "o homem nasce bom, mas é a sociedade que o corrompe". São os próprios pais que se encarregam de fazer o estrago. Por exemplo: você, pai ou mãe, chega do trabalho e encontra seu filho pendurado na cadeira: 'Desça já seu idiota, vai torcer o seu pescoço'. Para Dorothy, a resposta politicamente correta seria 'Desça já, mamãe tem medo que você possa se machucar'. Primeiro porque seu filho não é um idiota, ele assume riscos calculados. Segundo são os pais, com suas neuroses de segurança, que têm medo de cadeiras.

Quando nossos dois filhos começaram a aprender a pular, entre três e quatro anos de idade, desafiava-os para um campeonato de salto a distância. Depois de algumas rodadas, seguindo a filosofia do livro, deixava-os ganhar. Ficavam muito felizes, mas qual não foi a minha surpresa quando na sétima ou oitava rodada, eles começavam a me dar uma colher de chá, deixando que eu ganhasse. Que lição de cidadania: criança com boa auto-estima não é egoísta e se torna solidária.

Eu não tenho a menor dúvida de que os problemas que temos no Brasil em termos de ganância empresarial, ânsia em ficar rico a qualquer custo que leva à corrupção, advêm de um pai ou uma mãe que nunca se preocuparam com a auto-estima de seus filhos. Eu acho que políticos, professores e intelectuais, na maioria desesperados em se autopromover, jamais darão oportunidades para outros vencerem, como até crianças de três anos são capazes de fazer. A fogueira das vaidades só atinge os inseguros com baixa auto-estima.

Alguns pais fazem questão até de vencer seus filhos nos esportes para acostamá-los às agruras da vida, como se a vida já não destruísse a nossa auto-estima o suficiente. A teoria é simples, mas a prática é complicada. Uma frase desastrada pode arruinar o efeito de 50 elogios bem dados. 'Meu marido queria que o segundo fosse um menino, mas veio uma menina'. Imaginem o efeito desta frase na auto-estima da filha. Portanto, quanto mais cedo consolidar a auto-estima melhor. Esta tese, porém, tem seus inconvenientes. Agora que meus filhos são muito mais espertos, inteligentes e observadores do que eu, tenho que ouvir frases como: 'É isto aí Pai', 'Faremos do seu jeito, pai', tentativas bem-intencionadas de restaurar a minha abalada auto-estima.

**Stephen Kanitz** é pai e também administrador de empresas

Publicado na Revista Veja edição 1 650 de 3 de maio de 2000

### **Informações sobre o livro mencionado no artigo:**

**A auto-estima do seu filho**

**BRIGGS, Dorothy Corkille**

**MARTINS FONTES**

De olho na **televisão**

Edição Nº  
158  
Dezembro  
2002

 **Índice**

Marcelo Min

## **O** A deseducação educativa

**Eugênio Bucci**

O que deseduca é educativo. Repito: o que deseduca é educativo. Você vai perguntar: mas como assim? E eu tentarei explicar. Vamos lá.

Antes de tudo, o que é deseducar? Bem, todo discurso que ensina e estabelece uma ordem de valores e comportamentos contrários aos ideais éticos da instituição escolar democrática é um agente de deseducação. Deseduca tudo aquilo que prega o preconceito. Ou a vaidade vã. Ou o individualismo exacerbado. O desprezo pela dor alheia. O apego à esperteza. A ambição cega. Ligue a TV num dos canais comerciais e você verá exemplos e mais exemplos de discursos que deseducam. O barateamento e a banalização do sexo e da violência constituem, como todos dizem, um dos principais fatores de deseducação no mundo contemporâneo. Chamamos, portanto, de deseducador aquele discurso que ensina algum tipo de vício moral ou que estimula a fraqueza de caráter.

E, no entanto, isso também educa. Aí é que está o paradoxo deste artigo. Essa televisão que deseduca também educa. Em que sentido? Aqui é preciso ter em mente o significado da palavra educar. Na opinião de muitos estudiosos, a origem etimológica da palavra educar está na junção de ex (que quer dizer "fora", em latim) com ducere ("levar", "conduzir"), ou seja, educar seria "conduzir para fora", "levar para o mundo" ou, numa adaptação mais livre, preparar para o mundo. Segundo essa perspectiva, bastante aceita, educar é um verbo que não supõe um objetivo moral nem se confunde com a formação do caráter na direção da virtude. Assim, o verbo educar não teria conotação moral. Educar seria conduzir para o mundo. Ponto.

Conclusão: tudo aquilo que conduz ao mundo, preparando o sujeito, segundo suas próprias aptidões e talentos, para o mundo educa. Ora, se isso é verdade, também é verdade que a educação hoje se dá dentro e fora das escolas. E, muitas vezes, contra as mais elevadas utopias educacionais. Aí entenderemos que a televisão, mesmo quando deseduca (no campo moral), exerce uma função educativa (independentemente do que se entenda por moral). Isso porque a televisão conduz o telespectador ao mundo, sejam bons ou sejam maus os valores morais que ela difunde.

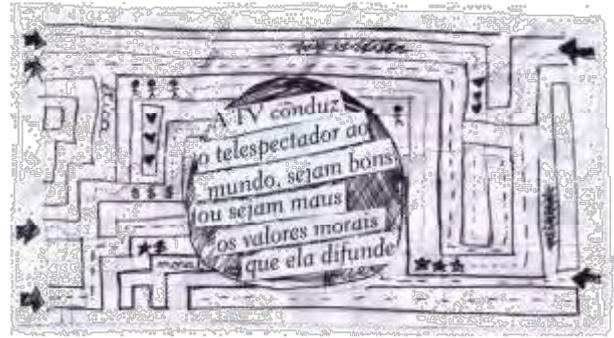
O problema é que o mundo para o qual a televisão comercial prepara o telespectador não é o mundo do trabalho, nem o mundo da solidariedade, nem o mundo da participação política, mas o mundo do consumo e dos prazeres típicos do consumo. A televisão educa para o consumo. Na vida das crianças, isso é no mínimo preocupante. As crianças não são iniciadas na socialização, para além dos limites dos laços familiares, pelos professores convencionais. Seu contato com temas e com ambientes públicos já não tem lugar na escola. Tem lugar diante da televisão.



**Eugênio Bucci é professor de Ética Jornalística na Faculdade Casper Líbero**

Alessandra Kalko

No Brasil, onde há uma enorme carência de pré-escolas públicas, a televisão praticamente monopoliza a apresentação da criança para o mundo (do consumo) e vice-versa. Ela inicia o público infantil na socialização. Quando completa 7 anos e entra pela primeira vez numa sala de aula, a criança já chega mais ou menos socializada (pela cultura do consumo), mais ou menos educada (pelo consumo) e, pior, mais ou menos vacinada contra a educação que procura cultivar os valores éticos próprios de um projeto de democracia e de cidadania. A TV comercial é a nossa grande TV educativa. É pouco, muito pouco, o que o professor ainda pode fazer.



Eugênio Bucci é professor de Ética Jornalística na Faculdade Cásper Líbero.



© Fundação Victor Civília 2003  
Todos os direitos reservados

Revista Nova Escola – Editora Abril, Dezembro de 2002

[http://novaescola.abril.com.br/ed/158\\_dez02/html/de\\_olho.htm](http://novaescola.abril.com.br/ed/158_dez02/html/de_olho.htm)

Televisão

## No limite da sala de aula

Eugênio Bucci



Você deve se lembrar de uma canção antiga de Noel Rosa: "O cinema falado / é o grande culpado / da transformação...". O título do samba é *Não tem tradução*. A melodia evolui como a fala de um malandro que, sem se levar tão a sério, ironiza uma pergunta que se pretendia grave, gravíssima, na década de 30: O cinema estaria piorando a humanidade? A violência das películas (como se dizia) e as atrizes seminaas não estariam corrompendo a audiência?

Hoje, passados setenta anos, ninguém mais liga para o "poder maligno" das películas. Agora a vilã é a tevê. Pois bem: seria ela, então, a culpada de todos os males do nosso tempo?

Alguém com senso de humor talvez respondesse o seguinte: "Não, a televisão não é a causa de todos os nossos males. Só da maioria deles". Mas não é bem assim. O que mais tem fallado às discussões sobre tevê, além de bom humor, é um pouco de simplicidade. Em lugar de satirizar a televisão, como se ela fosse uma entidade sobre-humana,

é mais produtivo compreendê-la: ela é uma presença quase ubíqua na nossa sociedade, é verdade, mas não está acima da nossa vontade nem é a fonte de todos os modelos de comportamento.

O tema vem a calhar agora, quando a nova encarnação do programa *No Limite* vem gerando tanta polêmica. De um lado, há os que dizem que a série só alimenta a ambição acima de tudo. Estes acham que as crianças devem ficar longe da tevê e ponto. No outro extremo, há quem diga que tudo não passa de entretenimento barato, sem conse-

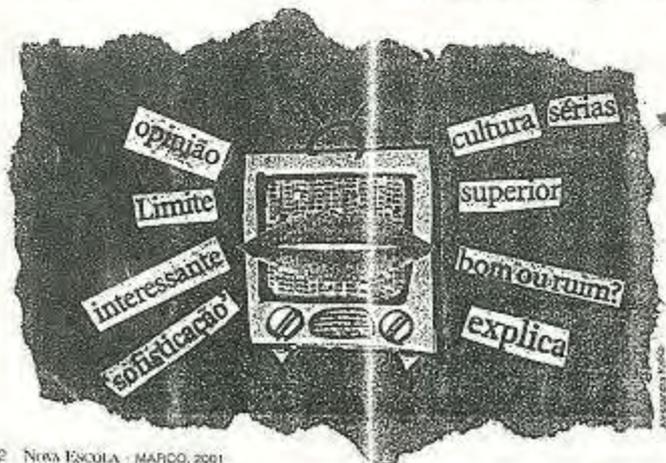
quências no imaginário infantil. Os dois lados estão errados: um é irrealista e o outro é irresponsável. O fato é que, em casa, pais e filhos estão vendo, todos os domingos, a saga dos competidores de *No Limite*. O problema é que só vêem e nada falam. A criança fica refém do silêncio – e este é o maior problema. A falta de conversa em casa agrava ainda mais a influência negativa que a televisão pode exercer. Aí que entra o professor.

Eu não sou educador e nem tenho habilitação para aconselhar educadores. Como crítico de tevê, porém, conheci algumas boas idéias em escolas onde tenho conversado com professores e pais de alunos. A sala de aula pode, sim, falar de tevê. Para grande benefício dos telespectadores mirins. Quando o professor convida as crianças a se expressarem sobre os programas a que assistem – e elas podem se expressar por meio de brincadeiras, de textos ou desenhos –, está libertando seus alunos do silêncio passivo.

O próprio *No Limite* é um bom tema para esse tipo de exercício. Teoricamente, o programa põe dois limites em disputa. Mas as regras do jogo favorecem não o espírito de equipe, e sim o individualismo exacerbado. No final, ganha quem souber usar seus colegas de equipe para atingir seus objetivos pessoais. Ganha quem eliminar todos os outros. Como as crianças entendem esse jogo da exclusão? Elas acham que a vida real é assim? Falando de tevê, o professor estará falando sobre ética, sobre convivência, sobre cidadania.

Nem cinema, nem tevê, ninguém é culpado dos nossos pesadelos. Mas o professor, este, sim, pode ser o agente de enormes transformações.

*Quando convida os alunos a se expressarem sobre os programas o professor os liberta do silêncio passivo*







UFCCG – CH – UAL

PROJETO: Articulando Saberes na Prática de Ensino: formação pré-serviço e continuada de professores de língua portuguesa. Ano:02

Professora: Ana Paula Sarmiento Carneiro DATA: 27/11/06

### Proposta de exercício (artigo de opinião)

1) Analisamos em sala de aula os aspectos temáticos, estilísticos e composicionais que caracterizam o gênero artigo de opinião, publicado em diversos suportes (Folha de São Paulo, revista Veja, Nova Escola, revista Língua Portuguesa). Verificamos que estes aspectos variavam dependendo das suas condições de produção (quem diz o que, a quem e como diz, ou seja, vimos que dependendo de quem é o articulista, o lugar social que ocupa na sociedade, o que ele defende, como defende, interfere em muito na aceitação ou rejeição de suas idéias pelo veículo ou suporte onde irão circular. Considerando, pois, estes aspectos, leia o texto a seguir “Nos limites da permissividade”, produzido por uma das professoras deste curso, e responda as questões que seguem, procurando sempre justificá-las.

#### Nos limites da permissividade

Ao recordar os ensinamentos de um antigo professor de Filosofia da Educação no curso de Letras, tão entusiasmado em transmitir e defender as idéias do saudoso Paulo Freire no que concerne a uma escola voltada não para o controle social, mas para a libertação, obriguei-me a fazer alguns questionamentos: Até que ponto a escola deve dar liberdade aos alunos, sem correr o risco de ser taxada de permissiva e/ou irresponsável? Com tanta tecnologia ao nosso alcance (da qual não podemos nem devemos fugir) e ao alcance dos nossos jovens alunos, o que dizer do abuso que se faz desses recursos tecnológicos na escola? O que fazer para inibir esse abuso?

A escola, no papel de mediadora de conhecimentos e descobertas, poderia promover frequentes debates entre os jovens, contribuindo seriamente com as discussões sobre temas complexos, como namoro, sexualidade, etc., sem necessariamente impor valores pré-estabelecidos e que, muitas vezes, pouco ou nada significam para nossos jovens.

Quanto ao uso – ou abuso!- da TV e da INTERNET, cabe a escola ultrapassar certos preconceitos (pois há ainda aqueles educadores preconceituosos acerca dos programas televisivos). Por que não assistir, junto com os jovens, a esses programas, comentá-los e mostrar o porquê de tal programa ser “bom” ou “ruim”?

À escola cabe, pois, deixar de lado certos preconceitos, fazer uso do debate para a conscientização. Ela deve, sim, ter um olhar conciliador para estes problema. Que os estudantes necessitam conhecer e navegar num mar de conhecimentos e descobertas é um fato. O que não se pode permitir é que eles naveguem num mar escuro em que sites pornográficos (ou que instigam a diversas taras e outras tantas deformidades) predominam e “fazem a cabeça” destes jovens, que, em vez de estarem se libertando, conseguem, mesmo que inconscientemente, aprisionar-se cada vez mais numa terrível teia onde é iminente a morte cultural.

- a) O texto apresenta uma delimitação adequada com base na temática discutida e proposta em sala de aula sobre educação? Há uma progressão e unidade nesta temática?

---



---



---



---



---



---

- b) Identifique se o texto apresenta a estrutura composicional do artigo de opinião que esteja de acordo com o suporte a ser publicado:

---



---



---



---



---



---

- c) Os tipos de argumentos e a forma como foram defendidos conseguem convencer? Que tipo de interlocutor?

---



---



---



---



---



---

- d) Como se revela o estilo do autor? Utiliza-se da ironia, de paradoxos, de metáforas? Que efeitos de sentido provocam?

---



---



---

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

e) Do ponto de vista da linguagem, está de acordo com o gênero onde vai ser publicado?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

d) Identifique algumas expressões linguísticas que evidenciam a posição valorativa do autor diante do que diz e o sentido ou sentidos que produzem.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

g) Há referência explícita ou implícita a outros textos? Quais? De que forma? Contribui para a defesa da tese do autor?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

h) Faça uma análise do ponto de vista formal do texto (pontuação, acentuação, ortografia, concordância, etc).

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

- i) Que outros aspectos você ainda assinalaria para que o texto em questão esteja bem escrito e seja considerado um artigo de opinião.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**ANEXO 05**

**ALGUNS DOS TEXTOS PUBLICADOS POR PA2**

\* Médico

**Valéria Vanda de Xavier Nunes\*****EDUCAÇÃO***Instrumento de separação  
entre pais e filhos*

**S**erá mesmo? Será que a educação tanto antigamente como nos dias atuais é realmente um motivo de separação entre pais e filhos? Eu acho que sim.

Não posso deixar de começar este artigo com uma máxima que diz: "Criamos os filhos para o mundo". Claro que todo pai e toda mãe queira ou não queira, goste ou não, deve concordar com esta afirmação. É ou não é? Pode até parecer paradoxal dizer que quando os temos pequenos queremos que cresçam logo, que criem suas próprias asas e voem, e quando já estão jovens ou adultos – para os pais, filhos são sempre crianças – gostaríamos de poder cortar-lhes as asas, não para impedi-los de voar, mas para tê-los sempre perto de nós, em nosso ninho.

Não resta a menor dúvida de que a educação é a maior herança que a maioria dos pais pode deixar para os filhos, pois é algo que nem o tempo conseguirá acabar e que ninguém poderá roubar deles. No entanto é através da educação que os pais começam a "perder" seus filhos para o mundo.

*No entanto é através da  
educação que os pais  
começam a "perder" seus  
filhos para o mundo*

Qual o pai ou a mãe que não teve aquela sensação de perda, aquele frio na barriga, que não sentiu as lágrimas chegarem até os olhos quando deixou pela primeira vez seus filhos na escola? Pois é! É a partir deste momento que começa a grande separação entre pais e filhos.

Há décadas passadas houve uma geração que se chamava "Geração Canguru", onde filhos jovens ou mesmo adultos, já formados e até independentes relutavam em deixar a casa dos pais. Hoje, na sociedade atual, devido à grande concorrência dos vestibulares, e a grande competitividade no mercado de trabalho, o que mais se vê são jovens sem qualquer experiência de vida precisando sair de suas casas, deixando a segurança e a proteção dos pais, o carinho dos irmãos, os seus amigos, enfim o seu ninho, para cursar universidades em outros estados, em outras cidades e até em outros países, tudo para conseguir um lugar ao sol. Quem não tem um amigo, ou um parente, ou já não sentiu na própria pele esta situação?

E de quem é a culpa? Dos pais? Da sociedade? Dos governantes? Não sei. Só sei que com isso o que vemos é uma espécie de "Síndrome do ninho vazio", onde pais ainda jovens, com toda a capacidade de amar e de orientar seus filhos, ficam sozinhos logo cedo. Antes os pais ficavam velhos e ainda tinham filhos em casa, e hoje o que vemos são pais sendo obrigados a deixar os filhos voarem com as suas próprias asas, entregando-os tão jovens ainda para a vida.

Sei que é utopia, todavia, como seria bom se houvesse no país um maior compromisso com a educação, que ela fosse mais valorizada, que todas as cidades pudessem ter a sua própria universidade, o que permitiria que filhos ainda jovens - quase adolescentes ainda - não precisassem recorrer à saída de seus lares em busca do seu próprio destino. Só nos resta então, ter esperanças. Quem sabe se este sonho de todos os pais um dia se torne realidade. Esperamos que sim. E logo.

\* Professora de Língua Portuguesa

## Heróis! Será?

Valéria Vanda de Xavier Nunes\*

Há uns dias atrás recebi através de um e-mail - desses que chegam aos montes em nossa caixa de correio eletrônico- uma mensagem que falava sobre a maneira como Pedro Bial sempre se refere aos "Brothers" do famoso programa BBB da Rede Globo chamando-os de "Meus Heróis". Aquela mensagem me levou a pensar no quanto esta referência está completamente fora do contexto em que se encontram os "famosos brothers" da casa do BBB versão 2007.

Fico pensando aqui com os meus botões o que leva Pedro Bial a chamá-los assim. Heróis? Será que eles são chamados de heróis por que passam o dia todo no bem bom, sem baterem um prego numa barra de sabão? Ou será que é por passarem todo o dia se divertindo com o que há de melhor em termos de lazer, sendo premiados com boas comidas, boas bebidas, lindas roupas, festas quase todos os dias, prêmios, presentes, altas farras, piscinas, academias e tudo que há de bom. Será que é tudo isso que faz deles "heróis"?

**«Definitivamente, 'heróis' é uma palavra que na minha opinião não se encaixa no perfil dos BBBs»**

Sei não, caro leitor, mas, o conceito que tenho de herói é que talvez seja o seu também, é completamente diferente do conceito do apresentador do BBB, pois, para mim "Heróis", com letra maiúscula sim, são todos os professores desse imenso país que têm que trabalhar muitas vezes em três turnos para poder ter um salário compatível com as suas necessidades mais urgentes. Tendo que dar aulas para ahinos malcriados, rebeldes, que não querem nada da vida, que não os respeitam, que perderam a noção do que seja disciplina e respeito pelo professor, chegando muitas vezes a humilhá-los diante de todos, que não estão nem um pouco preocupados com o aprender para tomarem-se gente.

Heróis para mim, são todos os médicos voluntários que deixam tudo para traz e vão para lugares

distantes como a África e para países em guerra com a missão única de salvar vidas. Heróis são os médicos que trabalham em hospitais públicos de um país que não está nem aí para dar condições de tratamento digno para a população. Heróis para mim, são todos os assalariados que trabalham incansavelmente por um salário de miséria, enquanto os grandes escultores sobem os seus próprios salários como e quando querem. Heróis para mim são todos os que de uma maneira ou de outra lutam para tirar crianças e jovens do mundo da marginalização e das drogas. Heróis são todos os que precisam passar horas ou até mesmo dias em filas do INSS para marcar uma consulta médica ou para conseguir uma vaga numa escola pública ou para uma vaga num concurso para um emprego público. Esses sim, podem e devem ser chamados de heróis.

Seria bom que o apresentador desse programa desse primeiro uma olhada no dicionário antes de se chamar os componentes desse "Reality Show" de heróis.

\* PROFESSORA

Valéria Vanda Xavier Nunes \*

\* Professora

## A tv e a sala de aula

**S**erá possível trazer a "televisão" para a sala de aula? Alguns pesquisadores, críticos de televisão e até mesmo alguns professores diriam que sim, e eu, particularmente, concordo com a opinião deles.

Nos dias atuais, é quase que indispensável fazer isso, uma vez que ela passou a ter uma importância fundamental no cotidiano das pessoas. É ela que traz as mais diversas informações num menor espaço de tempo, fornece inúmeros entretenimentos sem que se precise sair de casa, e oferece um número ilimitado de publicidade, propagandas, o que deixa o telespectador "ligado" com o mundo em que vive, portanto, de uma maneira ou de outra, a TV comercial passa a ter uma participação decisiva na formação dos jovens, consequentemente, influenciando no seu comportamento. Mas será que essa influência é benéfica ou maléfica?

Diante de todas estas "benesses" da televisão, qual seria a dúvida de trazê-la ou não para a sala de aula? Será que ela educa? Será que ela deseduca?

A televisão atual deixou de ser apenas um meio de oferecer informações e entretenimentos e passou a ser um instrumento de educação, e, assim como o Jornal - que além de informar, tornou-se um recurso didático - por que não fazer o mesmo com a TV? Talvez por que para alguns, ela seja realmente um meio de deseducação, e concordo com Eugênio Buccì - Professor de Ética Jor-

nalística e Crítico de televisão - quando ele diz: "A TV deseduca, no momento em que prega o preconceito, o consumismo exacerbado, a vaidade extrema - que leva os jovens à obsessão por um corpo perfeito - a ambição, o individualismo e outros valores não muito aceitáveis". Em contrapartida, ela será sempre um instrumento educativo a partir do momento em que investiga fatos, promove a justiça social e campanhas de solidariedade, cria programas de ensinar "como fazer" tarefas do cotidiano; incentiva os jovens a praticarem esportes e a se livrarem de drogas e de outros valores inadequados, que podem levá-los para caminhos sem volta. Neste sentido, ela contribuirá bastante para levar o jovem a mudar os seus valores, o seu comportamento, a sua visão de mundo, a fim de que se tornem pessoas melhores, conhecedoras da ética, da moral, dos bons costumes - valores que infelizmente na sociedade "moderna" estão tornando-se obsoletos.

Cabe ao professor decidir, tomar uma posição, rever também seus valores, mudar sua "cabeça", pesar prós e contras, rever suas práticas em sala de aula, tentar questionar-se: "Será que minhas aulas estão tão atrativas que levem o meu aluno a uma boa participação e aprendizagem? Será que estou "perdendo" para a televisão? Será que não posso ser um mediador entre o que a TV ensina e o que eu posso ensinar? Diante de todos estes questionamentos, continuo indagando, será que vale a pena levar a TV para a sala de aula? Eis a questão!

### JORNAL DA PARAÍBA

FUNDADO EM 5 DE SETEMBRO DE 1971

DIRETOR SUPERINTENDENTE  
Ricardo de Oliveira Carlini

EDITOR EXECUTIVO  
Roberto Tavares

GERÊNCIA ADMINISTRATIVA/FINANCEIRA - Celso Lima - celso@jpbonline.com.br  
GERÊNCIA COMERCIAL - JOÃO PESSOA - Carolina Lima - caroline@jpbonline.com.br  
CAMPO GRANDE - Maria José - mariajose@jpbonline.com.br  
GERÊNCIA CIRCULAÇÃO - Guilherme Heber - guilhermes@jpbonline.com.br  
GERÊNCIA PRODUÇÃO - Albertina Oliveira - albertina@jpbonline.com.br

CLASSIFICADOS - RPTM 2106-1818-79X-3281-2465 - class@jpbonline.com.br  
COTM 801454-5440-74x03T-1341-3199 - cotm@jpbonline.com.br

SECRETÁRIOS DE REDAÇÃO  
Angélica Leão - angelical@jpbonline.com.br  
Bianca Farias - bianca@jpbonline.com.br  
CHEFE DE REPORTAGEM  
Suelton Socio Nêze - suelton@jpbonline.com.br

AGÊNCIAS:



EDITORAIS - CIDADES - Sory Louisa - sory@jpbonline.com.br - POLÍTICA  
ESPORTES - Ezequiel Machado - ezequiel@jpbonline.com.br - FOLHA E ARTE  
NACIONAL - Néia Drelich - neia@jpbonline.com.br - CENK - André  
ESCORONA - AN Cláudia Lima - claudia@jpbonline.com.br - CONCURSOS / TESTES

CANTINA GRANDE: Rua Flor do Sertão, 601 - Centro - Cep 58101-920 - FONE: (33) 3341-4354/3341-3126 - FAX: (33) 3341-8141 - FAX COMERCIAL: (33) 3341-2465 | JOÃO PESSOA: Rua Moreira Cabral, 259 - Tereza - Cep 58022-940 - TEL: (31) 3104-1300 - PA

*Retalhos  
de  
uma  
vida*

*As contradições do (re) viver.*

---

*memórias e crônicas*

*Valéria Vanda Xavier Nunes*