

Argumentação e autoria nas produções textuais escritas na escola

Fabiana Claudia Viana Borges^o
Thaís Silva Marinheiro*

RESUMO: Pretende-se, com este artigo, embasado pela teoria da Análise de Discurso francesa, apresentar análises de textos escritos produzidos por alunos em fase de preparação para o vestibular, focando na assunção e/ou interdição da autoria. Para isso, as condições de produção dadas foram relevantes para as análises, isto é, o “Curso Preparatório para o Vestibular”, trabalho de caráter voluntário, oferecido aos alunos de 3º ano do Ensino Médio da Escola Estadual Capitão Antônio Justino Falleiros, na cidade de Ituverava, espaço esse que permitiu observar como o trabalho com textos de diferentes tipologias e como as correções realizadas pelo professor, considerado como o corretor do texto, contribuem, ou não, para a produção de textos polissêmicos.

Palavras-chave: Leitura; Escrita; Paráfrase; Polissemia; Vestibular; Autoria.

SUMMARY: The very intention of this paper, based on the French discourse analysis theory, is to present written text analysis produced by students getting ready for the college admission exam focusing on the ascension and/or interdiction of authorship. To do so, the established production conditions were relevant to the analysis, that is, the “College-prep”, a volunteer work offered to students from the 3rd grade of the State High School Capitão Antônio Justino Falleiros in Ituverava, allowed to check how the work with different types of texts as well as the corrections performed by the teachers, considered as the spelling correctors, may contribute or not to the production of polysemic texts.

Keywords: Reading; Writing; Paraphrase; Polysemy; College Admission Exam; Authorship.

Introdução

Este artigo tem como propósito apresentar análises de textos produzidos por alunos de terceiro ano do Ensino Médio em fase de preparação para o vestibular e verificar se esses alunos se colocam como autores ou escritores de seus textos sustentando seus argumentos com o uso da polissemia ou partilhando da ideologia dominante. Assim, espera-se inferir, mesmo sendo um trabalho de curta duração, sobre a necessidade de o aluno constituir seu arquivo para que haja a assunção da autoria, pois não bastam bons argumentos para produzir um texto polissêmico, é necessário que o aluno crie um sentido “novo”, assim como afirma Orlandi (2001, p.36), “é a ruptura de processos de significação”, ou seja, poderá fazer novas interpretações do assunto tratado, e, dessa forma, deixa de ficar no eixo do previsível, no campo da paráfrase, é o que acontece com os recortes das análises, os alunos têm bons argumentos, mas não conseguem desenvolvê-los, assim, permanecem no senso comum.

^o Professora em Letras, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ituverava-SP.

* Graduada em Letras, pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ituverava-SP.

Para a elaboração desta pesquisa, optou-se por ministrar aulas voluntárias as quais visam contribuir para a assunção da autoria e a produção de textos polissêmicos. Para isso, as condições de produção são indispensáveis para as análises, isto é, o “Curso Preparatório para o Vestibular”, oferecido à comunidade junto ao Programa Escola da Família e aos alunos do terceiro ano do Ensino Médio da Escola Estadual de Ituverava Capitão Antônio Justino Falleiros sendo aulas aos sábados com duração de duas horas. A escolha da escola se deu por dois motivos: primeiro, por ser onde a pesquisadora concluiu seu Ensino Médio; e, segundo, por ser a única escola pública estadual da cidade.

Este trabalho será exposto em duas partes, além das considerações finais. Na primeira, serão apresentados os pressupostos teóricos, o conceito de autoria, por Orlandi (1996a) e Tfouni (2008); paráfrase e polissemia, por Orlandi (2001, 2003); argumentação, por Orlandi (1996a), Pacífico (2001) e Guimarães (2002); arquivo, por Pêcheux (1997) e Pacífico e Romão (2006), assim como os conceitos de deriva, discurso e outros propostos pela Análise de Discurso de linha francesa, que embasa esta pesquisa. Na segunda parte, estão os recortes e as análises dos textos escritos pelos alunos. Pode-se adiantar que a necessidade que o aluno encontra de escrever conforme o professor pede, e quando lhe é dada “liberdade” para escrever, faz com que o discente continue formatado aos padrões tecnicistas das instituições de ensino e não se permite o uso da polissemia. Por último, apresentar-se-ão as considerações finais, as quais pretendem, assim com o todo o trabalho, provocar reflexões sobre o ensino da leitura na sala de aula, principalmente por se tratar de alunos do último ano do Ensino Médio, cria-se o estereótipo que esse aluno saiba escrever e irá produzir um texto que o aprovará no vestibular, mas, infelizmente, não é o que mostram as análises.

1. Pressupostos teóricos

1.1 A Construção do Arquivo

Ao se falar em leitura em sala de aula, percebe-se que, na fala do professor, há o predomínio de um discurso que Orlandi (2003, p. 15) denomina de discurso autoritário. Essa autoria apresenta a tipologia discursiva e classifica-a como: lúdico, polêmico e autoritário e inclui, neste último, o discurso pedagógico. O lúdico, segundo a autora, é o discurso “em que o objeto está presente e os interlocutores se expõem a essa presença, a

polissemia é aberta e o exagero é o non-sense. Já o discurso polêmico, no qual o objeto também é presente, os interlocutores procuram dominar o referente, dando-lhe uma direção, indicando perspectivas particularizantes, a polissemia, nesse tipo de discurso, é controlada e o exagero considerado uma injúria. Por fim, o discurso autoritário é aquele em que o referente é “ausente”, oculto pelo dizer, os interlocutores não existem, mas sim um agente exclusivo, nesse a polissemia é contida.

Orlandi (2003) relaciona o discurso pedagógico com o autoritário, pois o que se vê na sala de aula é a imposição da voz do professor que não abre espaço para a voz do aluno. Para a ‘escolha’ do tipo discursivo que se faz presente na sala de aula, há dois processos que são usados: o parafrástico e o polissêmico. O polissêmico é, segundo a autora, “a tensão constante estabelecida pela relação homem/mundo, pela intromissão da prática e do referente, enquanto tal, na linguagem”, ou seja, é a constituição de um novo sentido, é a relação que o autor faz entre o que já se conhece com sua formação ideológica a partir do seu interdiscurso. Já a paráfrase é o sentido já existente é a retomada daquilo que já fora dito. Não se pode simplesmente desconsiderá-la, pois é do sentido existente que se forma o novo, o polissêmico.

Na maioria das vezes, nas práticas discursivas pedagógicas, o predomínio é do discurso autoritário o qual não abre espaço para o discurso lúdico e nem tampouco para o polêmico. Orlandi (2001, p.87) explicita:

Não se deve assim tomar, por exemplo, o lúdico no sentido do brinquedo mas do jogo de linguagem (polissemia) e não se deve tampouco tomar pejorativamente o autoritário como um traço de caráter do locutor, uma questão moralista, mas uma questão do fato simbólico (a injunção à paráfrase).

Por isso, nas produções escritas em salas de aula, os alunos são formatados a escreverem segundo os estereótipos, como propõe o docente.

Assim sendo, o discente acredita posicionar-se como autor, mas, na verdade, ele não passa de escritor. Para ser autor é preciso levar em consideração as condições de produção do autor e as condições em que são produzidos os textos, e principalmente, dar sentido ao que escreve. É claro que o sentido não está pronto, pois deve ser levada em consideração sua relação com a historicidade, exterioridade e interdiscurso. Como afirma Guimarães (1995, p. 37) “o sentido de um acontecimento são efeitos da presença do interdiscurso, do cruzamento de discursos diferentes no acontecimento”. Costa

(2006, p. 266) ainda complementa “o interdiscurso constitui o sujeito e o sentido, no momento em que põe a língua em funcionamento”.

Entende-se o interdiscurso aqui como sendo a memória discursiva, Orlandi (2001, p.54) afirma: “o interdiscurso – a memória discursiva – sustenta o dizer em uma estratificação de formulações já feitas, mas esquecidas e que vão construindo uma história de sentidos”. Ou seja, é o que torna possível o dizer e retoma sobre a forma de pré-construído, o já-lá (já-dito), o sentido pode ser novo (polissêmico), mas não inédito, pois ele não nasce do “nada”, é retomado sob forma de algo que já fora dito.

Alguns alunos julgam-se autores de seus textos, mas para ser autor, segundo a Análise do Discurso de linha francesa que embasa esta pesquisa, não basta apenas escrever, é preciso que ele faça uma relação entre a sua posição social e a formação ideológica da qual compartilha.

No que diz respeito à autoria, Orlandi (1996, p.61) afirma que:

Função sujeito-autor é a função em que o sujeito falante está mais afetado pelo contato social (submetido às regras das instituições); é a função que o *eu* assume enquanto produtor de linguagem. Para que o sujeito se coloque como autor, precisa estabelecer uma relação com a exterioridade, ao mesmo tempo em que ele se remete à sua própria interioridade (ele aprende a assumir o papel de autor e aquilo que ele implica). Para ser autor, o sujeito precisa estar inserido em uma cultura, uma posição no contexto histórico-social.

Nas aulas de redação das escolas, principalmente nas terceiras séries do Ensino Médio, pede-se ao aluno que construa textos argumentativos, mas o que ocorre é apenas uma tentativa para cumprir a tarefa, de tal forma que, muitas vezes, o aluno, por não conseguir posicionar-se como autor, não consegue sustentar seu argumento. A autoria está relacionada ao arquivo, às condições de produção, ao contexto histórico-social.

Orlandi (1996b, p. 67-68) explica

o social se apresenta não como traços sociológicos empíricos (classe social, idade, sexo, profissão) mas como formações imaginárias que se constituem a partir de relações tal como elas funcionam no discurso, havendo em toda língua mecanismos de projeção para que se constitua essa relação entre a situação e a posição dos sujeitos, discursivamente significativa. O histórico é definido não como fatos e datas, como evolução e cronologia, mas como significância, ou seja, como trama de sentidos, pelos modos como eles são produzidos.

Tfouni (2008, p. 141-142) complementa “o sujeito ocupa a posição de autor quando retroage sobre o processo de produção de sentidos, procurando ‘amarrar’ a

dispersão que está sempre virtualmente se instalando devido à equivocidade da língua”. “Argumentar exige responsabilidade pelo seu dizer”, como afirma Orlandi (1996a, p. 79). Se argumentação, arquivo, deriva, interdiscurso, os quais foram mencionados, não estiverem entrelaçados o texto perde o sentido, e quando isso acontece o aluno é levado para o senso comum, permanece na paráfrase.

Para Pacífico (2001, p. 120-121):

(...) argumentar é uma “arte” difícil e, ao perceber esta dificuldade, na falta de uma argumentação eficiente, o sujeito migra para outra região do sentido e usa do genérico, do senso comum, dos ditos populares, enfim, do já-lá para instaurar a argumentação nos textos.

Com esta citação, pode-se compreender uma das formas de esquecimento no discurso trazido por Pêcheux (1975), neste caso, o esquecimento número dois: “que é da ordem da enunciação” o qual faz parte do discurso parafrástico em que se pensa que o discurso deve ser dito de uma única forma, com aquelas palavras, daquela maneira e não de outra. Há ainda o outro esquecimento, o de número um, também chamado esquecimento ideológico: ele é da instância do inconsciente e resulta do modo pelo qual somos afetados pela ideologia. Por esse esquecimento, tem-se a ilusão de que somos a origem do que dizemos quando, na realidade, retomamos sentidos pré-existentes.

Retoma-se, aqui, o sentido de argumentação, citado anteriormente, sob a perspectiva de Guimarães (2002), a argumentação não é derivada de condições de verdade ou de seu caráter lógico. Argumentar com um determinado enunciado é apresentar seu conteúdo como devendo conduzir o interlocutor a uma determinada conclusão e também um conteúdo.

Tfouni (2008, p. 153) explicita que “a deriva refere-se ao fato de que o sentido sempre pode vir a ser outro, e, quando ocorre sem ser controlada, instala uma ausência de coerência no texto. Refere-se ao interdiscurso, e se substancia em um relançar ínfimo de significações”.

Escrever um texto com argumentação só é possível quando o sujeito tem arquivo (PÊCHEUX, 1997, p. 57), ou seja,

é o campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão. Há gestos de leitura que constroem o arquivo, que dão acesso aos documentos e que dão ao modo de apreendê-los nas práticas silenciosas de leitura “espontânea”. Essas leituras são organizadas e elas dispõem sobre a relação do literal e do interpretativo.

Posteriormente, nas análises, perceber-se-á a necessidade de a escola contribuir para que o aluno compreenda a importância de enriquecer seu arquivo, pois “só o acesso ao arquivo discursivo possibilita a leitura como um processo de construção que vai além dos sentidos literais” (PACÍFICO; ROMÃO, 2006, p. 19), ou seja, a partir das leituras feitas, o aluno constrói seu dispositivo teórico que dá acesso à sua memória discursiva, permitindo, assim, produzir gestos de interpretação. Do contrário, quando não se tem um dispositivo teórico bem trabalhado, com leituras suficientes para se tratar determinado assunto, o texto permanece na mesmice, no eixo da previsibilidade. Esta pode ser entendida como algo que é esperado, que não passa do sentido literal, do mesmo, o estereótipo, o consenso.

O aluno quando não possui seu interdiscurso bem formado para escrever sobre determinado assunto ele parte para a repetição, Orlandi (1996b, p. 70) distingue três tipos de repetição, podendo ser: empírica, essa não historiciza, o aluno fala / escreve ‘sem pensar’, fica no nível da paráfrase; formal, nessa o aluno reproduz frases, também não historiciza, tem rigor gramatical, mas continua na paráfrase; e histórica em que o aluno “inscreve o dizer no repetível enquanto memória constitutiva”. É na repetição histórica que o aluno constitui-se como autor de seu texto, ele faz a língua significar, quando remete ao seu interdiscurso, é nessa noção que “sentido, memória e história se intrincam”.

1.2 A Paráfrase e a Polissemia na formação do Aluno e do Professor

Na sala de aula, o papel do professor não é apenas passar atividades e dar nota avaliativa para que os alunos sejam promovidos para a próxima série. É necessário dar informações de como desenvolver tais atividades, principalmente quando se tratam de atividades de leitura, o docente deve-se mostrar um leitor atuante, e assim ter seu arquivo bem constituído.

Pensar na constituição do arquivo do aluno é pensar, também, tal como apresenta Costa (2008), na formação e atualização do arquivo do professor, pois se este não estiver com seu arquivo bem formulado não há como alimentar o arquivo do aluno, por conseguinte, não há a possibilidade de contribuir para a assunção do sujeito-aluno para a função-autor.

Quando o aluno escreve um texto não partilhando de suas histórias de leitura, este texto permanece no eixo do previsível, alguns motivos para isso acontecer é por o sujeito partilhar de uma ideologia dominante que escreve conforme o senso comum. Assim, Orlandi (1996a, p.87) traz a noção de dois fatores determinantes para a previsibilidade em relação aos processos de significação: “1- os sentidos se sedimentam de acordo com as condições em que são produzidos; e 2- dada a relação entre os textos, o conjunto dessas relações indica como o texto deve ser lido”.

Conforme será mostrado nas análises, o aluno que permanece no eixo do senso comum, ao escrever um texto previsível, possui um discurso parafrástico. Por outro lado, quando o aluno se posiciona como autor em seus textos, ele dá indícios de suas leituras, e faz com que o leitor siga o mesmo caminho bibliográfico por ele percorrido. Dessa forma, o leitor utilizará a mesma linha de leitura que foi usada pelo autor, mas poderá chegar a conclusões distintas por se tratar de texto, por haver a polissemia que, segundo Orlandi (2001, p. 36) “é a ruptura de processos de significação, ou seja, poderá fazer novas interpretações do assunto tratado”.

Para que o aluno possa posicionar-se como autor, as condições de produção são imprescindíveis. O que se espera não é um aluno formatado, moldado nos padrões escolares, como já fora dito, e como se vê nas instituições de ensino. Espera-se do professor que seja apresentado o tema proposto a fim de discuti-lo e, dessa forma, o aluno consiga posicionar-se como autor com responsabilidade pelo seu dizer, argumentos convincentes e controle do equívoco, e da deriva os quais fazem parte dos aspectos da incompletude, conforme apresentado por Orlandi (1996b, p. 76-77):

(...) se o fecho tem sua eficácia na produção do efeito de unidade, de coerência e de não-contradição, porém pela incompletude da linguagem – todo texto tem a ver com outros textos, existentes, possíveis ou imaginários, pois eles tem sobretudo uma relação necessária com a exterioridade, estabelecendo assim suas relações de sentido – e pela dispersão do sujeito – que aparece em sua descontinuidade no texto – o autor não realiza jamais o fechamento completo do texto, aparecendo, como diz Pêcheux, ao longo do texto pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar à interpretação, ao equívoco, ao trabalho da história na língua.

Guimarães (2002, p.15) ainda completa em relação à incompletude: “ou seja, o que digo não é completo, parte do seu sentido está no que os outros dizem e vice-versa”.

O sujeito, ao escrever, possui uma formação discursiva – em que Orlandi (1996a, p. 58) define ser “aquilo que numa formação ideológica dada (a partir de uma

posição sócio-histórica dada) determina o que pode e deve ser dito” e quer posicionar-se ante a ideologia da qual compartilha. Dessa forma, Foucault (1969) apud Orlandi (1996a, p. 53) define o sujeito como uma descontinuidade e o texto como espaço de divergências múltiplas. Tudo porque, o sujeito não compartilha de apenas uma formação discursiva, e isso é encontrado nos textos contraditórios, quando, muitas vezes, o aluno não sabe posicionar-se de maneira que não ocorra a falha (equivoco).

Pacífico (2001, p. 38) traz a seguinte afirmação: “para Pêcheux (1995), existe uma articulação entre ideologia e inconsciente na constituição do sujeito”, e explica:

Pêcheux traz este conceito para o discurso e mostra que, no discurso, isto se dá pela interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso, o que acontece devido a sua identificação com a formação discursiva que o domina, de tal forma que o sujeito reinscreve o interdiscurso (o já-lá) no “seu próprio” discurso, assumindo a forma-sujeito. Desta forma, é no interior de uma formação discursiva que se realiza o assujeitamento do sujeito discurso.

Orlandi (1996, p. 53) explica, a partir de Pêcheux, que essa expressão forma-sujeito é usada para se referir ao sujeito que é afetado pela ideologia.

Hoje, o mínimo esperado pelas escolas, em séries iniciais, é que o aluno saiba ler e escrever, mas será que esse ato de ler é ainda praticado quando esse mesmo aluno cursa o Ensino Médio? Ou seja, será que o aluno é instigado a escrever polissemicamente? Essa é das questões deste trabalho de conclusão de curso. Sabe-se que a leitura é implantada na sala de aula, por outro lado não é trabalhada como deveria ser – em algumas escolas, não se está generalizando – assim não é permitida ao discente a sua interpretação, que, muitas vezes, é dada como correta a do livro didático ou a do professor, e acaba por permanecer na paráfrase, no campo do inteligível, da decodificação; é no *nível* do interpretável que se atribui sentido, que leva em conta o contexto, entende-se o enunciado, mas é no campo do compreensível que a atribuição de sentidos é considerada como o processo de significação, pois busca compreender os possíveis sentidos do texto. Com isso Pacífico (2001, p. 31) traz a noção de *fôrma-leitor*:

(...) existem lugares de sujeito-leitor que assumem o que chamamos de **fôrma-leitor** (no sentido de fôrma, molde), fôrma esta determinada pela ideologia dominante em cada formação social, que tem como objetivo limitar o processo de significação do sujeito, sua possibilidade de interpretação; por isso, o sujeito-leitor que assume a **fôrma-leitor** realiza

uma leitura inteligível (parafrástica), em que o controle do sentido está sempre presente.

Costa (2008) ainda apresenta a noção de fôrma-professor que é caracterizada por “aquele que, assim como acontece na fôrma-leitor, em se tratando de alunos, parafraseia tudo o que é considerado bom para determinadas finalidades e repassam isso (ainda sob a forma de paráfrase) para o aluno”.

Retomando a concepção de Costa (2006) em relação ao sentido, sabe-se que, quando o sujeito posiciona-se como autor, este, sustentado pelo seu interdiscurso, produz um sentido, não unívoco, pois é sempre passível de falha. Canguilhem (1990), apud Pêcheux (1997, p. 62): “o sentido é relação à, o homem pode jogar com o sentido, desviá-lo, simulá-lo, mentir, armar uma cilada”. Homem aqui pode ser interpretado como sujeito, autor.

Pêcheux (op. cit.) esclarece, ainda, que esse sentido só é permitido porque a língua “encobre” – termo usado pelo autor – esse jogo, como se vê a seguir:

É esta relação entre língua como sistema sintático intrinsecamente passível de jogo, e a discursividade como inscrição de efeitos linguísticos materiais na história, que constitui o nó central de um trabalho de leitura do arquivo (PÊCHEUX, 1997, p. 63).

Retoma-se a autoria, neste parágrafo, para explicar que a noção de autoria que sustenta este trabalho diferencia-se da noção de autor trabalhado por Foucault (1969), pois, para ele, deve-se compreender o autor como uma função e definir as condições, os domínios em que essa função exerce. Completa ainda que “a função autor é, assim, característica do modo de existência, de circulação e de funcionamento de alguns discursos no interior de uma sociedade”. Já para Orlandi (1987) “a função discursiva autor é aquela que o *eu* assume enquanto produtor da linguagem” como nos mostra Lagazzi (2006). Fernandes (2009, p.408) entende “a autoria como uma função que leva a relacionar as escolhas promovidas pelo aluno-autor a uma apropriação de textos do interdiscurso em gestos de seleção ou no estabelecimento de oposições”.

O aluno ao escrever seu texto parte de sua formação imaginária, que pode ser entendida como traz Orlandi (2001, p. 40) “não são os sujeitos físicos nem os seus lugares empíricos como tal, isto é, como estão inscritos na sociedade, e que poderiam ser sociologicamente descritos, que funcionam no discurso, mas suas imagens que resultam de projeções”, assim, ele (aluno) posiciona-se positivo ou negativamente, mas

não consegue atingir o leitor, não consegue convencê-lo, persuadi-lo argumentativamente. Uma das causas disso pode ser o fato de não possuir leitura suficiente para tal (arquivo), pois como foi dito anteriormente, é nos seus textos que os alunos mostram as leituras que fazem / fizeram. E essa teoria é também defendida por Orlandi (1996a, p. 91): “a escrita, ou seja, a redação é o meio de se ter acesso à leitura do aluno”.

Mas ter seu arquivo bem constituído não é fator único para tornar-se autor e produzir um texto parafrástico ou polissêmico, conforme Gregolin (2001), como mostra em Fernandes (2009, p. 409): “todo autor é sempre um leitor que se apropria de textos para compor um novo texto formado por descontinuidades e por dispersões”.

Como serão apresentados nas análises, os alunos escrevem um texto sobre o tema “Televisão” com apenas as informações que possuem em seu arquivo; em um outro momento, são convidados a escrever novamente sobre o mesmo tema – lembrando que são aulas voluntárias -, mas antes o professor lhes dá textos informativos, de opinião, charges como uma coletânea de dados (propostas anexas) para enriquecer a memória discursiva desses alunos. Quando eles releem seus textos, não a maioria – alguns ainda permanecem no discurso dominante, percebem que há alterações a se fazer, pois se colocam no lugar de leitores e não de autores.

Isso é entendido por Fernandes (2009, p. 411-412) como função-autor-leitor:

O autor-leitor de outros textos, agora, assume um novo papel: a de leitor-avaliador de seu próprio produto. Nessa atitude, depara-se com a formação imaginária que faz de si mesmo, percebe a artificialidade da posição tomada, dialoga com seus enunciados e com sua memória discursiva.

Pacífico (2002, p. 53) ainda acrescenta:

Isso significa que o sujeito que produz um discurso, principalmente um discurso argumentativo, deve ocupar as posições de autor e de leitor, criando assim, estratégias discursivas que antecipem as possibilidades de respostas do outro e, a partir destas, possa construir sua argumentação.

Para as leituras que os alunos fazem, as quais são observadas em seus textos, Orlandi (1996a, p. 87) traz a noção de história das leituras: “todo leitor tem sua história de leituras. As leituras já feitas configuram – dirigem, isto é, podem alargar ou restringir – a compreensão do texto de cada leitor específico”, é a confirmação de que o exterior à linguagem afeta os sentidos produzidos em uma leitura.

Orlandi (1996b, p. 63) vê “a questão ideológica inscrita na interpretação”, em que Pacífico (2002, p. 70) explica “os sujeitos constroem pontos de deriva em relação ao tema proposto para a dissertação porque estão inseridos em outra formação discursiva”. Para o aluno é mais fácil expor sua opinião, falar a partir de determinada formação ideológica da qual compartilha do que criar um sentido novo para o seu texto, do que pensar em outra posição para sua formação discursiva, mesmo porque, não se pode exigir isso do aluno, pois os professores, também formatados ao livro didático, como afirma Costa (2008) fôrma-professor, não mostram essa possibilidade de interpretação aos alunos.

2 Análise em sala de aula

É neste momento que apresentar-se-ão as análises de textos escritos produzidos por alunos em fase de preparação para o vestibular e concurso, focando nas assunção e/ou interdição da paráfrase, da polissemia e da autoria. Para isso, as condições de produção dadas foram relevantes para as análises, isto é, o “Curso Preparatório de Redação”, trabalho de caráter voluntário, oferecido à comunidade e aos alunos de 3º ano do Ensino Médio da Escola Estadual Capitão Antônio Justino Falleiros, na cidade de Ituverava-SP, com aulas ministradas aos sábados e com duração aproximada de duas horas, observando, dessa maneira, como o trabalho com textos de diferentes tipologias e as correções realizadas pelo professor, considerado como o corretor do texto, contribuem, ou não, para a produção de textos com autoria e argumentação.

2.1 As Condições de Produção

Sabe-se que, nas instituições de ensino, o aluno escreve conforme o discurso do professor, podendo ser, assim como interpreta Orlandi (2003, p. 15), lúdico, polêmico e/ou autoritário, neste último também se encontra o pedagógico, o qual “vê na sala de aula a imposição da voz do professor que não abre espaço para a voz do aluno”. Por este motivo, tem-se, como intuito deste trabalho, o foco nos processos polissêmicos e parafrásticos relacionados à autoria e à argumentação do aluno em sala de aula e, desta forma, analisar se há nos textos preparo para a escrita de acordo com sua memória discursiva. Para isso, houve duas condições de produção.

Em primeiro momento, foi pedido aos alunos que escrevessem, em sala de aula, sobre o tema Televisão, e se posicionassem argumentativamente, tendo como coletânea um texto retirado do livro didático, o qual é usado por eles em sala de aula, as coletâneas estão anexas, além disso, nada a respeito do assunto fora trabalhado e comentado pela professora, a única instrução foi o número dez como mínimo de linhas escritas. O propósito desta atividade é mostrar como o trabalho, sem preparação do arquivo, não contribui para a assunção da autoria. “A escrita, ou seja, a redação é o meio de se ter acesso à leitura do aluno” (ORLANDI, 1996a), é a partir desta afirmação que a professora pretende conhecer a escrita dos alunos, reconhecer a ideologia da qual compartilham e verificar se, nos textos, haverá polissemia e argumentação, e se o aluno sabe posicionar-se como autor de seu texto. Nas instituições de ensino, nas aulas e/ou laboratórios de redação, é comum o professor pedir esse tipo de atividade, mas se o professor não tiver um objetivo específico para pedir tal atividade e observar apenas se o aluno tem construção gramatical, nada irá contribuir para a formação desse aluno como autor de seu texto. Mesmo porque Orlandi (1996, p. 61) afirma que a autoria “é a função que o *eu* assume enquanto produtor da linguagem”, função essa que não é permitida em sala de aula por conta da ideologia dominante.

Na segunda condição de produção, foi pedido aos alunos que escrevessem sobre o mesmo tema (televisão), mas, desta vez, com um diferencial, a professora lhes levou uma coletânea com diferentes tipologias textuais, como charges, informativos e textos de opinião, todos retirados da internet, para mostrar aos alunos que este veículo também traz informações fidedignas as quais podem ajudar no momento de escrever um texto, estas informações enriquecem a memória institucionalizada, o arquivo (PÊCHEUX, 1997) o que possibilita a criação de bons argumentos que, posteriormente, poderão ser retomados pelo interdiscurso, a memória discursiva (PÊCHEUX, 1969).

Após a explicação, comentários e debates em sala, a professora pediu aos alunos que escrevessem um texto, ainda sobre televisão, mas que isso fosse feito em casa, sem número mínimo ou máximo de linhas. A única exigência foi a de pesquisar em revistas, jornais ou nos próprios textos usados em sala algo relacionado à televisão para que eles mesmos constituíssem seu arquivo.

Em suma, pode-se observar que o aluno parafrástico se manteve no óbvio, reproduzindo os dizeres autorizados pela escola, sendo o discurso do professor e as

coletâneas também retomadas por ele. Percebe-se assim, que durante a prática escolar, provavelmente, não fora estimulada a leitura para alguns alunos, os quais não buscaram alimentar o arquivo com argumentos construídos pelas leituras de textos extras, de forma que seus argumentos no segundo texto não foram diferentes do primeiro, o texto foi reescrito, mas continuou na paráfrase. Enquanto que em outro texto percebe-se a polissemia, pois houve a busca de diferentes informações para compor o argumento do aluno, ou seja, compor o arquivo, assim, percebe-se suas histórias de leitura enriquecidas no seu interdiscurso.

As análises aqui apresentadas têm como suporte teórico, além das noções já apresentadas, a noção de interpretação tal como Orlandi (1999b) define, ou seja:

O espaço de interpretação no qual o autor se insere com seu gesto – e que o constitui enquanto autor – deriva da sua relação com a memória (saber discursivo), interdiscurso. O texto é a peça significativa que, por um gesto de autoria, resulta da relação do “sítio significativo” com a exterioridade (ORLANDI, 1996b, p. 15).

O aluno vai interpretar, mesmo que de forma inconsciente, de acordo com o interdiscurso e o saber discursivo (arquivo). O texto é apenas um dos objetos simbólicos usados pelo aluno para produzir sentido, e nele será possível criar os gestos de interpretação (sítio significativo), pois a todo momento está se interpretando, o que pouco se faz é o controle dos pontos de deriva, dessa forma os sentidos escapam, assim, formam-se os equívocos, as falhas da linguagem, as quais apresentaremos nas análises adiante.

2.2 O Título

Antes de aprofundar-se nos textos, algumas características dos títulos chamaram a atenção da pesquisadora, mesmo porque

o título faz parte da organização do texto, pois pode condensar aquilo que será expandido na construção textual, fornecendo ao leitor uma pista para a leitura a ser realizada. O título é a primeira tentativa de controle da deriva, é marca inicial da autoria, que pode ou não se efetivar no texto (PACÍFICO, 2008, p. 249-250).

O Aluno-A¹ apresentou os seguintes títulos:

[A1] A televisão

¹ Para a identificação dos textos, representaremos os alunos por A, B, C, D e E. Por haver duas condições de produção referir-se-á à primeira por [1] e à segunda por [2].

[A2] Televisão, um meio econômico e rápido de se informar

Em [A1] sabe-se apenas sobre o que se vai falar, o aluno não forneceu a pista para a leitura oferecida, função esta que cabe ao título, mas, nesse caso, não se conhece a posição do autor sobre o assunto dissertado. Já em [A2], o autor está inserido numa posição discursiva que faz significar a acessibilidade à televisão, seja pelo “baixo custo” ou pela velocidade das informações veiculadas.

O Aluno-B direciona os sentidos do sentidos, expostos pelo título, para uma outra direção, como podemos perceber no recorte abaixo:

[B1] TV no mundo da informação

[B2] Falando Francamente

Em [B1], no título do Aluno-B, podemos interpretar sentidos estabilizados de televisão como o lugar onde se concentram todas as informações existentes no mundo tudo o que se procura pode estar lá. Em [B2], pelo uso de “francamente”, podemos interpretar que o aluno expõe sua opinião de maneira objetiva, sincera e sem rodeios, mas não menciona o assunto tratado, e dessa forma não instiga um possível leitor a ler seu texto.

Veja, agora, os títulos dos textos escritos pelo Aluno-C:

[C1] A televisão no mundo moderno

[C2] Comunicação e interação entre as pessoas

Na condição [C1], esse aluno esboça a função da televisão no mundo moderno, mas não dá indícios da sua posição argumentativa. Em [C2], o sujeito salienta no título dois argumentos que serão desenvolvidos no texto, os quais se referem aos benefícios que ele julga serem trazidos pela televisão: a comunicação e a interação.

Já os títulos apresentados pelo Aluno-D, retomam sentidos sobre as maneiras como a televisão afetam o cotidiano das pessoas, observemos:

[D1] Televisão um canal de influência

[D2] Televisão canais de influências negativas

[D1] refere-se à influência de um canal de televisão na vida dos casais, jovens, já [D2] especifica o tipo de influência causada pela televisão ao se usar a palavra

“negativa”; o sentido negativo de televisão é retomado e reforçado por “canais”, ou seja, é a televisão, como um todo, por meio de seus canais, que influencia negativamente.

A última análise apresentada sobre títulos é da produção do Aluno-E, como pode-se verificar:

[E1] A utopia do conhecimento popular

[E2] Por trás das câmeras

Os recortes de [E1] e [E2] apresentam uma certa ruptura com os sentidos já sedimentados, produzindo o sentido que questiona o conhecimento popular (utopia) - [E1] - ou evidencia a possibilidade de ter algo que não é revelado pela TV, que está por trás - [E2].

Em todos os textos aqui analisados, os alunos, em ambas as condições de produção [1] e [2], mantiveram seu posicionamento argumentativo exposto pelo título, de forma que percebe-se o sentido cristalizado, o que faz analisar que são alunos formatados pela ideologia dominante, ou ainda, pelo discurso pedagógico, pois, mesmo permitindo aos alunos se colocarem nos textos, exporem sua opinião, eles se mantiveram ao nível do esperado, do previsível, retomando os sentidos já postos nos primeiros textos, como será mostrado nos recortes seguintes.

2.3 A Argumentação e a Assunção da Autoria

Observe o primeiro recorte, escrito pelo aluno-A:

[1] Pode-se dizer que pelo fato da televisão não trazer somente conteúdos educativos e cultural, é melhor se informar através de jornais e revistas, porém, hoje tem um custo caro e pode não ser acessível a todos. A televisão traz com rapidez tudo que acontece ao redor do mundo, como por exemplo pode-se citar o Jornal Nacional que divulgou informações completas do terremoto no Haiti instantes depois da tragédia.²

Percebe-se que este aluno parte do pressuposto de que não é bom assistir aos canais de televisão por haver programas “indesejados”, mas não sustenta seu argumento pois seu texto é contraditório, ao mesmo tempo em que afirma que “é melhor se informar através de jornais e revistas”, diz que “a televisão traz com rapidez tudo o que acontece ao redor do mundo”. Ainda assim, seus argumentos produzidos na condição [A1] não diferem do texto produzido na condição [A2]. Mesmo este texto apresentado

² Todos os recortes extraídos dos textos dos alunos são apresentados conforme escrito por eles.

poucos problemas gramaticais e até arriscar um argumento “improvável”, o terremoto no Haiti, continua no eixo da previsibilidade.

Ainda fazendo referência sobre o aluno-A, o prevaecimento do sentido dominante, sobretudo no que diz respeito à responsabilidade dos pais ou dos responsáveis pelo que as crianças assistem na televisão, é bastante comum nos textos analisados, como podemos observar no recorte abaixo:

[2] Quando devidamente orientada, a criança não utiliza os canais de forma incorreta; a televisão traz liberdade de uso, fazendo com que só se obtenha canais com cenas e informações impróprias, quem queira.

Nesse texto, percebe-se a presença do sentido dominante pela expressão “assiste quem quer”, ou seja, transfere-se a responsabilidade por receber informações impróprias, a partir de programas inadequados, aos pais. Em nenhum dos textos analisados que citam a criança e a televisão há menção à responsabilidade das emissoras pela veiculação dos conteúdos inadequados ao público infantil, mas sim, a atribuição da responsabilidade aos adultos que acompanham essas crianças.

O texto do Aluno-B, na primeira produção [P1] explicita o discurso autoritário, tão comum no espaço pedagógico, veja:

[3] Além de nos trazer informações, ela nos proporciona o lazer, que é muito importante para que não possamos passar o dia todo “entediados” e sem nenhum passatempo. Então, como seria nossa sociedade sem televisão? Como podemos ficar atualizados sem ela? Com certeza, seríamos pessoas desinformadas, desatualizadas, entediadas e mal humoradas.

O sujeito Aluno-B produz o seu dizer recortando um memorável que faz significar a sobrevivência baseada na TV, além de ser a única fonte, para esse sujeito, de informação, que nos faz mais atualizados. Além disso, o sentido de televisão para diversão e lazer é retomado nesse recorte, reforçando o sentido dominante. E aqui o sujeito vai além: o humor depende da existência da TV – “sem ela, seríamos entediados e mal informados”. Nessa condição de produção, percebe-se que o aluno é totalmente formatado a pensar como o sentido dominante, ele ainda exclui as outras fontes de informação que existem e pensa na televisão como meio único de entretenimento. No seu texto, fica clara a posição ideológica da qual compartilha, e com isso abre espaço para a deriva, pois questiona e não explica, deixando, assim, a entender que quem deve responder essas questões é o leitor.

Ainda com textos do Aluno-B, mas agora na segunda condição de produção, [P2], em que se esperava o interdiscurso mais elaborado em relação à primeira condição de produção, não foi o que aconteceu. Conforme já afirmou-se, os alunos não estão acostumados a ter “liberdade” para a escrita, tanto que não pensam no seu possível leitor; dessa forma, deixam abertos pontos de “fuga” do sentido desejado, a deriva, não há o controle da dispersão dos sentidos, conforme se pode verificar no recorte abaixo:

[4] De acordo com alguns críticos, passamos grande parte do nosso tempo na frente da TV, mas, se gastamos tanto tempo assim é porque optamos por dedicar tempo a ela, ou seja, a escolha foi nossa, o tempo é nosso e fazemos com ele aquilo que bem entendermos.

Há, nesse recorte, um argumento muito fraco em relação ao tema proposto, pois o aluno tenta fazer referência à coletânea da condição [P1] - proposta em anexo - trabalhada em sala de aula quando cita “de acordo com alguns críticos”, mas para o leitor que não conhece esse texto usado como suporte não vai saber de qual crítico se refere.

Os recortes a seguir, [5] e [6], são do Aluno-C, observe:

[5] Fora é claro as notícias que chegam em tempo real e a distração, que de uma certa forma é como é escapi da rotina estresante do dia-a-dia. Por tanto a televisão é um bom veículo de comunicação e distração que de uma certa forma se tornou fundamental para o mundo moderno.

O escritor deste texto não consegue esclarecer o que diz, faz uso da repetição quando se utiliza da expressão “de certa forma” mais de uma vez o que não dá convicção à sua escrita. Ainda, esse aluno não se posiciona como autor, primeiro por não se atenta à pontuação necessária que é um fator de autoria; e segundo por deixar os sentidos soltos abertos à deriva quando afirma que a televisão “se tornou fundamental para o mundo moderno”, pois não explicita o motivo da televisão ser tão importante para o mundo moderno.

Na condição escrita em [P2], o Aluno-C declara que:

[6] Através da televisão pode-se viajar para outros países ou continentes sem sair do lugar, e assim conhecer o modo de vida, a cultura e a religião de pessoas que vivem do outro lado do globo deixando todos mais próximos da diversas realidades existentes e vividas.

Aqui, percebe-se uma preocupação maior com a pontuação, o que indica um ponto de autoria, pois o rigor gramatical possibilita isso, conforme fora exposto na parte teórica. Por outro lado, o aluno utiliza-se de um argumento que parte do senso comum e

não instaura um sentido “novo”, mas, sim, faz uso da repetição formal, tal como apresenta Orlandi (1996, p. 70) “técnica de produzir frases, exercício gramatical que também não historiciza”. Com isso, o aluno repete em forma de paráfrase o que já fora dito no texto II da coletânea dada na condição [P2]. Observe o excerto da coletânea:

[7] com ela (televisão) aprendemos sobre terra e povos que talvez nunca visitemos. Nós viajamos por selvas tropicais e para regiões gélidas, nos pólos para picos montanhosos e profundezas de oceanos.

Já os textos do Aluno-D permitem identificar os pontos de deriva, como se pode verificar no recorte abaixo:

[8] Você pega hoje uma novela de 20 anos atrás e uma novela atual hoje e o povo perdeu o respeito, a Globo e outras emissora só querem vender e faturar, independente dos programas comerciais de cerveja só tem mulheres semi nuas, filmes ou tem muita briga e morte e sensualidade programas humorísticos só tem piadas de duplo sentido sacanagem e por ai vai.

Nesse recorte, identificam-se muitos pontos de deriva quando o aluno cita a comparação que faz entre as novelas antigas e atuais, propagandas, filmes, programas humorísticos, pois não há explicação e nem aprofundamento nas citações, ficam à espera de um possível sentido, o qual é dificultado pela falta de pontuação, pelos problemas gramaticais e uso de expressões coloquiais, como “por ai vai”. Além disso, o autor parafraseia partes do texto utilizado na primeira condição de produção [P1], visto em sala como coletânea, sendo o seguinte excerto retirado da coletânea:

[9] Financiada pela publicidade (com exceção dos canais governamentais ou da TV por assinatura), a televisão deve conquistar um alto nível de audiência que justifique a veiculação das campanhas publicitárias e a sua rentabilidade. Para isso, algumas costumam fazer todo o tipo de concessão ao gosto popular.

No segundo momento de produção, em [P2], esse mesmo aluno, Aluno-D, produz o seguinte texto:

[10] Os desenho só tem lutas guerras, morte, rolos, armações e, etc por ex: O Pica-Pau ele so trapassa só quer levar vantagem entudo. Novelas então só nudez ou perido, traição, prostituição, falsidade, perversidade e, outras mais que nem é bom dizer.

Esse recorte evidencia sentidos moldados pelo discurso pedagógico, ou seja, o aluno parafraseia o discurso do professor, na certeza de que será uma produção garantida; é o caso do exemplo do Pica-Pau, que fora mencionado pelo professor, em sala, numa discussão oral sobre televisão, o aluno reproduziu exatamente como foi dito.

Isso exemplifica como o sujeito se identifica com o sentido cristalizado de que se escrever a partir do que disse o professor em sala de aula, estará correto seu texto, esse campo do senso comum não abre espaço para a polissemia. Ainda sobre o recorte [10], veja no recorte [11] o excerto o texto III da coletânea que é parafraseado pelo aluno em [P2]:

[11] Os casais não conseguem entender que não é a nudez sem limite o perigo e sim a dose homeopática de ensinamento todos os dias mostrando a eles próprios e aos filhos como se transformarem em perversos, amantes, traidores, infiéis ou até mesmo como se prostituírem sem sair de casa.

Há ainda, nesse texto produzido pelo Aluno-D, um ponto de deriva para se analisar, atente-se ao recorte a seguir:

[12] Futebol só rola dinheiro markti e os bocó de argola compra camisas de times canais por assinatura e houtras loucuras por time brigam por times só influências boas vocês ma podem ver, ficam até loucos pelos times. Agora só tem influências negativas na televisão ou não. Infelizmente é a realidade que vivemos e convivemos, tudo se rola em torno da TV.

O sujeito autor desse texto se mantém no campo do senso comum, nos ditos populares (Pacífico, 2001) ou frases regionais, aqui, “bocó de argola”. O aluno, além de não estabelecer coerência (tem ou não influências negativas?), um dos “critérios” para se ter autoria, não aprofunda suas discussões (tudo se rola em torno... tudo o quê?). Percebe-se que este aluno parafraseou seu dizer nas charges e nos textos da coletânea, confirmando que sua interpretação partilha da ideologia dominante, pois nada impede o aluno de trazer um sentido novo para seu texto. Neste caso, o que impede, não só o Aluno-D, mas, qualquer aluno de fazer esse tipo de interpretação é a falta de arquivo para construção e fundamentação dos argumentos e a imposição das instituições de ensino que prezam pela ilusão da monofonia, pela ilusão do sentido único, garantido pelos instrumentos pedagógicos: livros, professor.

A seguir, analisar-se-á o texto do Aluno-E, a partir do recorte abaixo:

[13] Necessita-se de um trabalho vigilante e claro para banir a veiculação dessas propostas de programas que visam uma alta rentabilidade, a difamação, o jogo psicológico. Pois atualmente a acessibilidade está grande e a posição ética em relação a uma certa classificação é precária ou nula.

Esse texto produzido na primeira condição de produção [P1] mostra evidentes pontos de autoria, pois estabelece uma relação entre a sua própria interioridade e a

exterioridade (ORLANDI, 1996). O sujeito procura amarrar os sentidos e não dá abertura para a deriva. Nota-se a sustentação do argumento, pois o aluno possui arquivo para tal devido às suas histórias de leituras que alimentam seu interdiscurso.

Adiante, no recorte [14], as análises evidenciam assunção de autoria, a presença da polissemia, marcando o lugar da repetição histórica, em que o sujeito instaura discursividade em seu dizer, irrompendo com os processos de significação, possibilitando uma nova interpretação para o assunto tratado:

[14] A televisão tem como função trabalhar os parâmetros informacionais e divertir de uma forma lúdica. Contudo, a atual realidade que se encontra, é uma programação irônica, promíscua, tentadora e, principalmente, que anula a opção do livre arbítrio do indivíduo.

O sujeito desse dizer não cessa suas reflexões com argumentos como “a função da TV é informar e divertir”, mas vai além, questiona se a televisão está mesmo cumprindo o seu papel, além de questionar sobre o caráter da programação. Outro fator importante aqui presente é que esse sujeito desliza o sentido sedimentado de que é o espectador quem escolhe o que é bom ou ruim. Para ele, o espectador não pode escolher, pois está submetido às imposições da TV. Enquanto os outros alunos atribuem a responsabilidade da programação a quem a assiste, o Aluno-E sustenta seu argumento afirmando que os responsáveis pela programação são as próprias emissoras, são elas que impõem o horário e o que vai ser assistido, o espectador apenas resigna-se com a situação.

Pode-se, ainda, verificar outros pontos de polissemia nos textos desse aluno, como nos recortes a seguir:

[15] É notável que nessas mesmas programações estão inserções de mensagens subliminares, que manipulam a mente das pessoas, sejam mensagens através de imagens, palavras, ícones ou ideias, que podem ou não serem percebidas.

[16] Segundo dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) – publicado em 20 de abril de 2009 no Estadão –, a mídia investe pesado nas mensagens visuais e auditivas, constituindo mais de 90% do total de todo o lucro.

Esse sujeito considera, ainda, que há muitas formas de manipulação que nem sequer são percebidos, como se pode perceber no recorte [15]. Isso vai ao encontro do que se define aqui como polissemia, isto é, somente um leitor capaz de fazer uma leitura polissêmica consegue perceber os sentidos que o texto também não diz. Também no

recorte [15], verifica-se, pelas análises, a confirmação de que a autoria está relacionada ao arquivo, o Aluno-E “amarra” a dispersão na produção de seus sentidos, não permitindo o equívoco o qual está sempre presente na língua, ele, ainda, produz responsabilidade pelo seu dizer (ORLANDI, 1996, p. 79), pois não se utiliza da paráfrase, do mesmo, mas, sim, da polissemia, produz um novo sentido para o tema televisão.

No recorte [16], o sujeito usa de informações extras para enriquecer a argumentação do seu texto, próprio da autoria, dá indícios de suas histórias de leituras.

2.4 A Temática Criança

Após observar os recortes apresentados, percebe-se que os Alunos A, B, C e D utilizam-se do senso comum, partilham da ideologia dominante, pois, nos seus textos, há presente a equivocidade da língua, tanto na apresentação dos argumentos, quanto na defesa deles. Por exemplo, quando usam a temática criança como sustentação de seus argumentos, mas, mesmo com isso, continuam no eixo do previsível, a forma como tratam do assunto faz parte do já-dito, não houve um sentido novo, então, permanecem na paráfrase. Note os recortes [15], [16] e [17]:

[17] Alguns citam a criança como uma desvantagem para o uso da televisão, no entanto, a boa orientação de um menor é necessária em qualquer lugar, não somente quanto ao uso deste meio de comunicação. Quando devidamente orientada, a criança não utiliza os canais de forma incorreta; a televisão traz liberdade de uso, fazendo com que só se obtenha canais com cenas e informações impróprias, quem queira.

[18] Em se tratando das crianças, é de inteira responsabilidade dos responsáveis orientá-las e selecionar os programas e canais que devem ou não assistir.

[19] Que cada vez mais transmitem muitas informações e nudez, sexualidade em horários muito impróprios para família e principalmente crianças. Querendo ou não você pega uma criança que (assiste) das sete da manhã as onze da noite se passa de tudo de todas as formas.

Nesses três recortes, os alunos referem-se às crianças por imaginarem tratar-se de um argumento forte, convincente, mas partem do senso estereotipado, acreditando que se usá-los convencerá o corretor de seu texto. Além disso, ainda nesses mesmos recortes, os alunos transferem a responsabilidade da programação para os pais, como em “responsabilidade dos responsáveis”, é como se as emissoras em nada tivessem relação com isso, os sujeitos ainda afirmam que as crianças, se bem orientadas, não “utilizam os

canais de forma incorreta”. No recorte [19], o aluno também refere-se à criança, e tenta jogar a responsabilidade do que se passa na programação à emissora, mas seu argumento perde o sentido ao dizer que a criança passa muito tempo em frente à televisão, o sentido produzido por esse aluno é deslocado e a crítica feita à emissora passa para os pais; diferente do que mostra o Aluno-E, quando este se refere à televisão, explicita que o telespectador não tem poder para escolher o que assistir, sendo assim, os responsáveis pela programação que as crianças assistem são as emissoras.

Considerações finais

Vale ressaltar que os alunos, autores dos textos aqui analisados, estão em fase de preparação para o vestibular e/ou concurso, ambas as provas priorizam a parte escrita, de forma que essa modalidade apresenta um peso maior que as questões de múltipla escolha. Na primeira condição de produção [P1], os textos foram escritos em sala, e na segunda condição [P2], em casa. Em [P2], os alunos tiveram oportunidade para enriquecer seu arquivo e colocar em prática o interdiscurso, apesar do pouco tempo. O que se pode perceber, pelas análises, foi uma repetição no conteúdo da escrita, os alunos A, B, C e D permaneceram na paráfrase, e o Aluno-E, na polissemia.

A partir dessas análises e a percepção do professor em sala de aula, constata-se que os alunos deixam em evidência a angústia frente à folha em branco, pelo fato de não saberem posicionar-se como autor de seus textos, pois não basta saber escrever corretamente conforme as regras, por muitos decoradas, da construção gramatical, o aluno necessita ter seu arquivo, sua memória institucionalizada, para que não chegue no dia da prova e se deparar com o questionamento: o que escrever? Muitos têm a ilusão da linguagem como representação do pensamento, pensam que sabem sobre o que vão falar, os argumentos que serão utilizados, mas quando chega o momento de escrever, falta-lhe “inspiração”, termo comum entre os adolescentes nas aulas de redação. O que realmente falta é uma construção de sentidos, é a historização dos sentidos, e o aluno só entenderá quando tiver um arquivo bem constituído, e isso só é possível pelas leituras, só é possível quando o próprio aluno criar sua história de leituras.

Dessa forma, os Alunos A, B, C e D os quais fazem uma leitura inteligível, parafrástica, assumem a fôrma-leitor, noção esta que é trazida por Pacífico (2001) “fôrma esta determinada pela ideologia dominante em cada formação social, que tem

como objetivo limitar o processo de significação do sujeito”. Enquanto que o Aluno-E faz parte da função-autor-leitor (FERNANDES, 2009) que não apenas escreve o texto, mas o lê de forma avaliadora, assim percebe se há pontos de deriva e, quando há, corrige-os.

Pode-se concluir, com as análises, que para um professor conseguir que seus alunos se tornem autores de seus próprios textos e deixem de ser apenas escritores é um trabalho árduo. E é preciso tempo para ser desenvolvido de forma que o aluno entenda o que é ser autor, caso contrário ele vai continuar no repetível e, por conseguinte, continuar na paráfrase.

Com este trabalho, foi possibilitada a percepção da sala de aula de uma escola pública em relação ao trabalho que é desenvolvido com a redação dos alunos. Esses são instigados a focar na aprendizagem das construções gramaticais e nos esquemas de redação, que implicam número aproximado de linhas com introdução, desenvolvimento e conclusão. Mesmo que o aluno saiba construir seu texto conforme “mandam” os esquemas mencionados, não é garantia de autoria. O que falta ser ensinado ao aluno em sala de aula é ser responsável pelo seu dizer, produzir um “novo” e não fazer cópias. Assim como Pacífico (2002) explicita “É possível inferir que, para produzir um texto com essa estrutura (introdução, desenvolvimento, conclusão), o sujeito tenha que conhecer o tema em questão, a fim de poder apresentá-lo e discuti-lo”. É preciso que o professor instigue o aluno à leitura para que este constitua seu interdiscurso e consiga escrever seus textos.

Nas análises feitas, percebe-se que quatro dos cinco alunos permanecem no eixo do previsível, mesmo quando lhes é dada a oportunidade para escrever, sem exigência de estruturas de redação ou número máximo de linhas, os discentes escreveram a partir da ideologia dominante. Não se colocaram no texto, ou seja, não foram responsáveis pelo seu dizer, apenas colocaram argumentos retirados das coletâneas ou do que fora dito pelo professor e partiram da repetição formal.

As análises evidenciam que trabalhar com a paráfrase e a polissemia não é algo fácil, mas também não é impossível. A dificuldade encontrada está no fato de que os alunos não escrevem desta forma porque simplesmente querem, mas, sim, porque desde quando foram alfabetizados são “lapidados” a escrever conforme pede a instituição de ensino, a qual priva pelo sentido dominante, cristalizado, ou seja, a paráfrase.

Em contrapartida, o Aluno-E mostrou-se autor de seu texto nas duas condições de produção. Isso só foi possível devido às histórias de leitura que o aluno possui, ou seja, ele já tinha um arquivo enriquecido, o qual fora suficiente para produzir os textos sobre o tema televisão.

Com este trabalho, pretende-se mostrar que o papel do professor é fundamental para a construção do aluno, pois aquele influencia este, principalmente quando se refere à leitura, o professor deve ser fonte de inspiração para seu aluno e deve instigá-lo a construir seu interdiscurso para que o aluno consiga escrever e defender seus argumentos sem precisar recorrer ao senso comum, mesmo porque este trabalho refere-se a alunos de terceiro ano do Ensino Médio que buscam uma vaga no vestibular. Há, ainda, a pretensão de dar continuidade a esta pesquisa, de forma que desenvolva algo que afete a assunção da autoria de alunos acostumados com a escrita parafrástica.

Referências

CANGUILHEM, G. Le cerveau et la pensée. Cours Publics de MURS, 20 de fevereiro de 1990, p. 1 *apud* PÊCHEUX, M. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, E. (org.). **Gestos de Leituras: da história no discurso**. Tradução Bethania Mariani *et al.* 2. ed. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 1997, p. 62.

PÊCHEUX, M. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, E. (org.). **Gestos de Leituras: da história no discurso**. Tradução Bethania Mariani *et al.* 2ed. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 1997, p. 55-66.

COSTA, F. C. V. A tipologia discursiva e o discurso pedagógico: a autoria e a argumentação em textos escritos na/para a escola. In: NOLASCO, E.; GUERRA, V. (org.). **Discurso, alteridades e gênero**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2006, p. 253-270.

_____. Leitura e escrita: os gestos de interpretação na correção de textos escritos nos “laboratórios de redação”. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 37, n. 3, p. 51-60, set – dez. 2008. Disponível em: <http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/37/EL_V37N3_06.pdf>. Acesso em 04. jul.2010.

FERNANDES, E. M. F. A escrita e a reescrita: os gestos da função-autor-leitor. In: INDURSKY, F.; FERREIRA, M. C. L.; MITTMANN, S. (org.). **O Discurso na Contemporaneidade: Materialidades e Fronteiras**. São Carlos: Claraluz, 2009, p. 405-416.

FERREIRA, V. F. **O Livro Didático**: uma análise discursiva da polissemia e da assunção da autoria. Trabalho de Conclusão de Curso FE/FFCL, Ituverava, SP, 2008. 54 p.

FOUCAULT, M. *L'archéologie du savoir*. Paris, Gallimard, 1969 *apud* ORLANDI, E. **Discurso e Leitura**. 3 ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1996a. 120 p.

GUIMARÃES, E. **Os Limites do Sentido**. Campinas: Pontes, 1995. 91 p.

_____. **Texto e Argumentação**: Um estudo das conjunções do português. 3 ed. Campinas, SP: Pontes, 2002. 200 p.

ORLANDI, E. **Discurso e Leitura**. 3 ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1996a. 120 p.

_____. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996b. 154 p.

_____. **Análise De Discurso**: Princípios e Procedimentos. 3 ed. Campinas, SP: Pontes, 2001. 100 p.

_____. **A Linguagem e seu Funcionamento**: as formas do discurso. 4 ed. Campinas, SP: Pontes, 2003. 276 p.

PACÍFICO, S. M. R. **Argumentação e autoria**: o silenciamento do dizer. Tese apresentada à FFCL/USP (Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto) Ribeirão Preto, SP. 2002. 190 p.

_____. As posições de autor e leitor no jogo discursivo. In: TFOUNI, Leda Verdiani. **Múltiplas faces da autoria**. Ijuí-RS: Unijuí, 2008, p. 237-254.

PÊCHEUX, M. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, E. (org.). **Gestos de Leituras**: da história no discurso. Tradução Bethania Mariani *et al.* 2ed. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 1997a, p. 55-66.

_____. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução de Eni P. Orlandi. 3 ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997b. 320 p.

ROMÃO, L. M. S.; PACÍFICO, S. M. R. **Era uma vez uma outra história**: leitura e interpretação na sala de aula. São Paulo: DCL, 2006. 104 p.

TFOUNI, L. V. Autoria e Contenção da Deriva. In: TFOUNI, L. V. (org.). **Múltiplas Faces da Autoria**. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2008, p.141-158.