



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM**

VITÓRIA EUGÊNIA OLIVEIRA PEREIRA

**AUTORIZAR-SE A ESCREVER: REPRESENTAÇÕES DA
AUTORIA NA UNIVERSIDADE**

**CAMPINAS,
2017**

VITÓRIA EUGÊNIA OLIVEIRA PEREIRA

**AUTORIZAR-SE A ESCREVER: REPRESENTAÇÕES DA
AUTORIA NA UNIVERSIDADE**

**Dissertação de mestrado apresentada ao
Instituto de Estudos da Linguagem da
Universidade Estadual de Campinas para
obtenção do título de Mestra em
Linguística Aplicada na área de
Linguagem e Educação.**

Orientador (a): Prof(a). Dr(a). Carmen Zink Bolonhini

**Este exemplar corresponde à versão
final da Dissertação/Tese defendida pela
aluna Vitória Eugênia Oliveira Pereira e
orientada pela Profa. Dra. Carmen Zink
Bolonhini.**

CAMPINAS,

2017

Agência(s) de fomento e nº(s) de processo(s): CNPq
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8677-6699>

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca do Instituto de Estudos da Linguagem
Crislene Queiroz Custódio - CRB 8/8624

Captura Retaguarda	
P414a	Pereira, Vitória Eugênia Oliveira, 1990- Autorizar-se a escrever : representações da autoria na Universidade / Vitória Eugênia Oliveira Pereira. – Campinas, SP : [s.n.], 2017.
	Orientador: Carmen Zink Bolonhini. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.
	1. Autoria. 2. Escrita - Estudo e ensino (Superior). 3. Universidades e faculdades. 4. Estudantes universitários. 5. Análise do discurso. I. Bolonhini, Carmen Zink, 1957-. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Allowing oneself to write : authorship representations at University

Palavras-chave em inglês:

Authorship

Writing - Study and teaching (Higher)

Universities and colleges

University students

Discourse analysis

Área de concentração: Linguagem e Educação

Titulação: Mestra em Linguística Aplicada

Banca examinadora:

Carmen Zink Bolonhini [Orientador]

Claudia Regina Castellanos Pfeiffer

Wilton James Bernardo dos Santos

Data de defesa: 21-09-2017

Programa de Pós-Graduação: Linguística Aplicada



BANCA EXAMINADORA

Carmen Zink Bolonhini

Claudia Regina Castellanos Pfeiffer

Wilton James Bernardo dos Santos

**IEL/UNICAMP
2017**

Ata da defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no SIGA – Sistema de Gestão Acadêmica.

AGRADECIMENTOS

A minha orientadora, professora Carmen Zink Bolonhini, pela paciente compreensão de meu processo de me acreditar e me fazer autora deste trabalho.

À Unicamp, em especial, às professoras Cláudia Pfeiffer e Suzy Lagazzi, por me receberem tantas vezes em suas disciplinas.

A minha mãe, Anete, pelo amoroso e incondicional apoio; a meu irmão, Pinho, por me fazer sentir a poderosa sensação de ser compreendida; a meu irmão, Igor, pelo seu amor à Língua. A meu pai, por tudo.

A Jael, por profundamente me acompanhar nesse difícil processo de escrita, e na vida.

A meus amigos de Aracaju; a meus amigos de Campinas; à minha família, os Hermínios; a cada um, pelo seu jeito de se fazer presente.

Ao CNPQ, pela bolsa de mestrado concedida para a realização deste trabalho.

“O que estamos dizendo é que a nossa relação com a escrita começa muito antes e se constitui em um trabalho simbólico e sócio-histórico, e não pode ser elaborado com a superficialidade da urgência técnica. O que nos faz concluir afirmando que a relação com a escrita não é só a relação com a escrita”.

(ORLANDI, 2013, p. 278)

RESUMO

Naturalizada como conflituosa, a prática de escrita na Universidade é marcada por dificuldades pouco discutidas. A questão da escrita no ensino superior tem sido silenciada porque se encerra na “simples explicação” de que o aluno, formado por um ensino básico deficitário, não sabe escrever. Esta dissertação, em filiação à Análise de Discurso francesa, pretende se deslocar dessa concepção reducionista, sustentando a discussão na compreensão da escrita enquanto instrumento político e da função-autor como uma função histórica. Esse posicionamento teórico reformula a questão da autoria como uma questão de direito à interpretação. Assumir-se autor, ocupar essa posição, é se representar nesse lugar: reconhecer-se e representar-se capaz de dizer o que quer dizer. Nosso objetivo é, portanto, compreender as representações da autoria na Universidade. O que o sujeito-aluno universitário significa como “ser autor” e quando ele se reconhece realizando essa imagem? Para isso, construímos um *corpus* composto por uma entrevista semiestruturada com quatro alunos do curso de Letras da Universidade Estadual de Campinas. As análises nos mostram que o aluno, formado em um processo de escolarização que lhe obriga ao lugar daquele que não-sabe e que, por isso, deve parafrasear sentidos autorizados a ele, é, na Universidade, convocado à responsabilização pelo seu dizer. Esse sujeito-aluno não reconhece espaço na relação com o outro (outros sentidos, outros discursos) para se autorizar a dizer o que quer dizer e, por isso, tem dificuldades de se inscrever nos discursos acadêmico e científico. Pretendemos, com essa discussão, contribuir para a construção de lugares, na Universidade, que trabalhem a compreensão da dimensão política e ideológica da escrita, isto é, dos processos históricos, políticos, simbólicos, inconscientes, que operam entre o querer escrever e o escrito.

Palavras-chaves: Autoria; Escrita; Universidade.

ABSTRACT

Labelled as conflicting, the writing practices at Universities are marked by difficulties which have not been much discussed. The question of writing at higher education has been silenced once it ends in the “simple explanation” that the student, coming from a deficient basic education, is not able to write. This study, applying the principles of the French Discourse Analysis, intends to move from this reductionist conception by encouraging the discussion of the reading comprehension as a political tool and of the author’s role as a historical one. This approach reformulates the question of authorship as a question of rights to interpret. To call oneself author, to occupy this position, is to represent oneself in this place: to recognize and represent oneself capable of saying what one wants to say. Our objective is, therefore, to comprehend the representations of authorship at the University. What the subject-university student mean as an “author” and when does he/she recognize himself/herself performing this image? To this end, we have built a corpus composed by a semi-structured interview carried out with four students of the Bachelor of Letters course of Universidade Estadual de Campinas (State University of Campinas). The analyses show that the student, coming from a schooling process that imposes on him/her the place of the one who does not know, and therefore, must paraphrase meanings that have been authorised to him/her, is, at University, summoned to take responsibility for what he/she says. This subject-student does not recognize space in relation to the other (other meanings, discourses) to allow himself/herself to say what he/she wants to say and, for this reason, finds it difficult to enter the academic and scientific discourses. With this discussion, we intend to contribute to the creation of places, at the University, that work the comprehension of the political and ideological dimensions of writing, that is to say, of the historical, political, symbolic and unconscious processes that operate between the wish to write and what is written.

Keywords: Authorship; Writing; University.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Jogo de dualidades nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)	41
Quadro 2 - Jogo de oposições E2RA.....	73
Quadro 3 - Jogo de oposições “Cópia X Autoria” atualizado	75
Quadro 4 - Relação de concorrência (mais isso que aquilo) em funcionamento nos recortes [E7RA] e [E5RA]	82
Quadro 5 - Relação de concorrência (mais isso que aquilo) em funcionamento nos recortes [E7RA] e [E5RA] atualizada	83
Quadro 6 - Jogo de oposições “Cópia X Autoria” atualizado	93

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Continuum de Discurso Pedagógico, Acadêmico e Científico.....	107
-------------------------------------------------------------------------	-----

SUMÁRIO

LISTA DE QUADROS.....	7
LISTA DE FIGURAS.....	7
APRESENTAÇÃO	11
1. INTRODUÇÃO	14
2. ANÁLISE DE DISCURSO: UM DISPOSITIVO DE INTERPRETAÇÃO	18
2.1 ANÁLISE DE DISCURSO: UMA CONDIÇÃO DE RUPTURA	19
2.2 A FUNÇÃO-AUTOR	25
2.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE O (NOSSO) FAZER ANALÍTICO.....	29
3. A ESCRITA NA UNIVERSIDADE: OBJETO HISTÓRICO E POLÍTICO .	35
3.1 DIVISÃO HISTÓRICA ENTRE SABER E FAZER: O DISCURSO DE IMPORTÂNCIA DA UNIVERSIDADE	36
3.1.1 <i>Escolarização e desenvolvimento econômico: Universidade, “um” ensino superior?</i>	39
3.2 A EVIDÊNCIA DA ESCRITA NA UNIVERSIDADE	46
4. ALGO EXTRA AO QUE É IMPOSTO: AS REPRESENTAÇÕES DA AUTORIA NA ESCOLA	57
4.1 O AUTORITARISMO DO DISCURSO PEDAGÓGICO: UM MODELO DE RESPOSTA CORRETA.....	58
4.1.1 <i>Cópia X Autoria</i>	71
4.2 MEU X NÃO-MEU	84
4.3 MAIS QUE O NECESSÁRIO	93
5. ENTRE O QUERER ESCREVER E O ESCRITO: O PROCESSO DE AUTORIZAÇÃO NA UNIVERSIDADE	100
5.1 DA ESCOLA PARA A UNIVERSIDADE: CONTINUIDADE E RUPTURA	101
5.2 EU X OUTRO	112
5.2.1 <i>Literatura X Ciência</i>	116
5.3 O PROCESSO DE AUTORIZAÇÃO	125
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	136
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	138
ANEXO 1 – ENTREVISTAS COM ALUNOS.....	142
ANEXO 2 – RESPOSTAS NA ÍNTEGRA	143

APRESENTAÇÃO

Escolho introduzir este trabalho com uma epígrafe que encerra uma conclusão: a nossa relação com a escrita não é só a relação com a escrita. Não poderia ser diferente porque foi essa conclusão que abriu o meu movimento para a pesquisa. Ainda não havia me inscrito nas práticas científicas, mas já sentia, pressentia, que escrever não era só escrever. Eu sabia que, quando me colocava ali, diante do texto a ser escrito, havia algo além das minhas palavras – algo que falava *antes, em outros lugares, e independentemente* da minha vontade.

Muitas vezes quis, muitas vezes tentei escrever e, “simplesmente”, não escrevia. Minha paixão pela escrita me dizia que não era uma questão de falta de interesse; também não era uma questão de burrice, como a sala de aula costuma afirmar, de tantos modos, (inclusive, silenciosamente) ao aluno que entrega uma folha em branco. Afinal, a Escola me ensinou a escrever a grafia correta das letras e me ensinou que, somando letras, faço sílabas, somando sílabas, faço palavras, somando palavras, faço textos. Mas, à revelia da soma, não era assim que se resolviam os meus textos. Experimentei, aí, o meu *descontrole* sobre o dizer. Ao mesmo tempo, na poesia, experimentava a imperfeição do/no sistema linguístico que aprendia nas aulas de português. Fui vendo que, ali onde a língua *falhava*, era onde o poema se fazia.

Eu não sabia, entretanto, explicar isso enquanto *funcionamento*, não sabia reivindicar um outro olhar para a escrita. Mas tudo isso estava aqui, produzia sentido, *acontecendo* em minhas angústias, em meus sintomas, em meus hiatos. Já no curso de Letras, trabalhando as questões do ensino, as teorias não chegavam onde eu sabia que queria chegar: *nossa relação com a escrita não é só a relação com a escrita*. As teorias paravam no mecânico, paravam na soma de letras, na burrice do aluno, na má vontade do professor, na pobreza da Escola. Até que, procurando pela Psicanálise, encontrei a Análise de Discurso francesa (AD), e encontrei nela o que eu vivia em minha relação com o escrever: o descontrole, o equívoco, a falta, o silêncio, a contradição.

A Análise de Discurso instaura – tal como diz um dos seus dizeres clássicos – uma condição de *ruptura*. Ela rompe com uma tradição de fazer científico; rompe com uma série de conceitos que circulam na Ciência e em salas de aula: discurso, sujeito, língua, texto, interpretação. Essas noções são ressignificadas por um deslocamento fundamental:

para a AD, o sujeito não controla os sentidos do que diz, os sentidos são determinados historicamente. Isso significa que não há uma relação direta entre o sujeito e o que ele *quer* dizer; essa é uma relação mediada, determinada.

Poder compreender as questões da escrita a partir desse deslocamento me convocou a elaborar teoricamente aquilo que me inquietava. Assim, em uma relação apaixonada, de encantamento e de incômodo, a AD me levou à Iniciação Científica, ao Trabalho de Conclusão de Curso e, então, ao Mestrado. Comecei procurando entender as dificuldades de escrita na Universidade, porque era esse lugar de escrita que, naquele momento, me tomava. Por que a relação entre o aluno e a escrita acadêmica é uma relação tão tensa? E por quê, apesar dessas tensões gritarem em sala de aula, não se fala quase nada sobre as questões da escrita na Universidade? Por que essas tensões são reduzidas a questões de Metodologia, de norma, de organização? Como se, somando frases, se fizesse um artigo; somando introdução, desenvolvimento e conclusão, se fizesse uma monografia; como se a escrita fosse *evidente, transparente*, passagem direta entre o querer escrever e o escrito.

Ao longo do meu processo de pesquisa, esses questionamentos foram se reformulando, amadurecendo, chegando, então, às definições que tomam neste trabalho. Meu objetivo, aqui, é compreender o que o sujeito aluno significa como ser autor na Universidade; estou trabalhando com *representações imaginárias*. Meu *corpus* é composto por entrevistas com alunos de Letras da Unicamp. Cheguei aí pelo interesse de ouvir esse sujeito, ouvir o que o aluno tem a dizer sobre escrever na Universidade. A formulação desses objetivos foi se dando em um denso movimento de ir e vir entre teoria e análise. Na AD, os caminhos de pesquisa não estão prontos: eles vão se fazendo, acontecendo, no contato entre pesquisador e objeto. Assim, fui compreendendo, teoricamente, que o processo de *autorização* é um processo de *reconhecimento* e de *representação*. Ocupar a posição de autor é representar-se nesse lugar, e isso implica que o sujeito se reconheça capaz de dizer o que quer dizer. Quando, representando-se autor, o sujeito se responsabiliza pelo que diz, ele historiciza seu dizer, saindo de uma repetição que apenas repete. Ele produz um gesto de interpretação.

Não posso, aqui, deixar de abrir lugar para falar do próprio processo de escrita deste trabalho. Cumpro, assim, um compromisso ético com o meu objeto: esta pesquisa acontece em coincidência (e contradição) entre teoria e prática. Proponho refletir sobre a

escrita, escrevendo; a pensar sobre a autoria, sendo autora; a indagar sobre Ciência, fazendo ciência. Por isso, não posso apagar do meu texto as tensões do meu processo de escrita. Não posso negar a minha contraditória e violenta dificuldade de me permitir um texto falho, inexato, ambíguo. Minha resistência a ceder a uma escrita que não diz o que eu quero dizer, mas o que eu *posso* dizer. Minha dificuldade de, diante da incompletude do sentido, me autorizar a escrever.

Com isso, abro o movimento de discutir o processo de *autorização* como um processo ideológico e inconsciente, e não como resultado da vontade do sujeito: não é por esforço que o sujeito se faz autor nem por falta dele que o aluno não consegue funcionar na autoria. A interpretação nunca foi um privilégio de todos, justamente, porque a relação com o escrever não é só a relação com o escrever. A escrita é um objeto histórico, simbólico e político.

1. INTRODUÇÃO

Naturalizada como conflituosa, a prática de escrita na Universidade é marcada por dificuldades pouco discutidas. O debate sobre o texto acadêmico tem sido silenciado porque se encerra na “simples explicação”¹ de que o aluno não sabe escrever. Essa afirmação (se) sustenta (em) uma concepção de linguagem que apaga a dimensão política e ideológica da escrita, significando-a como um instrumento homogêneo e neutro: escreve-se porque se escreve, porque sempre se escreveu. Nega-se, com isso, a compreensão da escrita enquanto objeto histórico, que organiza desigualdades reais (SILVA, 1998).

Para superar essa noção de erro, é preciso se deslocar desse apagamento. Sem um dispositivo de leitura, sem um instrumento que exponha as tensões históricas constitutivas do gesto de escrever, as dificuldades de escrita são interpretadas como desacerto de um sujeito incapaz de aprender. Por isso, as tentativas de “resolver” essas dificuldades têm se mostrado ineficazes: de um lado, as práticas de escrita na Universidade são significadas como conflituosas; de outro, documentos oficiais reconhecem que a educação superior “enfrenta sérios problemas” (BRASIL, 2011, p.35).

Então, indagamos: a Universidade estaria reproduzindo as relações e as práticas escolares que, no campo de estudos da linguagem, ela tradicionalmente critica e reconhece como improdutivas?² A contradição entre o que teoriza e o que pratica impõe à Universidade a

¹ “Muitos de nossos alunos não sabem escrever, não sabe compor um texto, elaborar uma idéia original e, pior de tudo: não aprendem a pensar e desenvolver senso crítico. **A explicação é simples.** Diante da tarefa de pesquisa, não lêem sobre o assunto, não raciocinam, não exteriorizam um pensamento, não exercitam a formatação da idéia sistematicamente. De que adiantam verbas para a educação e bons professores, se nossos alunos não escrevem e não aprendem?”. Trecho extraído do documento “Orientações de combate ao plágio” emitido pelo Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e ratificado e reproduzido pelas principais agências de fomento à pesquisa no ensino superior – CAPES e CNPq. Trabalharemos esse documento no capítulo 3 deste trabalho. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/diversos/OrientacoesCapes_CombateAoPlagio.pdf Acesso 07/06/2017.

² A institucionalização da Linguística no Brasil (1960) gerou intensos debates acadêmicos sobre o funcionamento da educação, concentrados, sobretudo, em mudanças que refletissem o processo redemocratização brasileira (1980/90/00), movimento materializado na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Em nossa área, a Linguística propunha a reestruturação do ensino da língua portuguesa através de um duplo deslocamento: mudança de objeto e de referência. Se o estudo da frase (objeto), pautado em um estruturalismo imanente (referência) e praticado através de exercícios de memorização, parecia atender às demandas de um regime ditatorial, agora se revelava ineficaz. Nesse movimento, a gramática normativa, prescritora de regras, daria lugar às gramáticas descritivas, que fazem refletir sobre o uso da língua. Isso possibilitaria a inclusão de outras variantes linguísticas como objeto de

necessidade de reagir à saturação das suas maneiras de conceber e praticar a escrita – sob o risco de esvaziar a sua função de “desenvolvimento do pensamento reflexivo” (BRASIL, 1996, p. 28).

Acreditamos que, para romper esse ponto de saturação (teórico e prático) e produzir novos sentidos através da/sobre escrita, é preciso mobilizar essa compreensão político-histórica da prática de escrever, pondo em cena o seu apagamento. Trata-se de compreender quais relações de força silenciam, historicamente, a compreensão da escrita como um espaço atravessado e constituído por relações de força. Trata-se, portanto, de interpretar como a escrita está sendo interpretada; um estudo sobre as **representações imaginárias** – de escrita, de autoria, de universidade, de ciência.

A Análise de Discurso francesa (AD), disciplina surgida na segunda metade do século XX, nos anos 60, oferece um caminho possível para essa compreensão, porque o seu movimento teórico é, justamente, reação a uma tradição de produção de conhecimento saturada. A lógica de pensamento que estruturava o funcionamento do mundo ocidental até o século XIX já não dava conta de alcançar as transformações então vividas (ORLANDI, 2001). Diferentes campos disciplinares instauraram esse movimento de ruptura com o passado, elaborando novos conceitos e, a partir daí, discursos fundadores de novas relações de conhecimento: a Psicanálise se funda na noção de sujeito do inconsciente; a Teoria Marxista propõe a tese do materialismo histórico; e a Linguística formula sua noção de língua enquanto sistema (*ibid.*).

A AD surge da articulação desses três conceitos, mas ela mesma ainda em um movimento de ruptura (*ibid.*). Embora fale de um espaço aberto por essas novas questões, a AD não as reproduz. Isto é, a AD se constrói a partir das noções de sujeito/língua/ideologia, mas rompe com elas, ressignificando-as, quando constitui seu objeto: o discurso (*ibid.*). Definido como “efeito de sentido entre locutores” (PÊCHEUX, 2010, p.81), é possível dizer, de outro modo, que o objeto da AD é a produção de sentidos. Por isso, ela (se) oferece (como) um dispositivo teórico de interpretação dos próprios gestos de interpretação (ORLANDI, 2001). Um dispositivo de leitura dos processos de

ensino e não apenas a norma padrão. Assim, haveria espaço em sala de aula para trabalhar, além da literatura canônica clássica, as produções contemporâneas, sobretudo a imprensa, os jornais.

significação, do funcionamento dos sentidos, que parecem já estar sempre lá (*ibid.*), mas que são historicamente construídos e determinados: autorizados a uns, negados a outros.

É esse dispositivo que, aqui, mobilizamos para compreender as representações da autoria na Universidade: o que o sujeito aluno significa como ser autor e quando ele se reconhece realizando essa imagem? Para isso, realizamos entrevistas semiestruturadas com quatro alunos concludentes do curso de Letras da Universidade Estadual de Campinas. Através de um constructo teórico que ponha em cena os processos históricos, os mecanismos de silenciamento, a dimensão política e ideológica da significação (*ibid.*), pretendemos lançar um olhar que, diante da escrita, atravesse a questão da técnica e alcance a dimensão do discurso. Um olhar que seja capaz de ver a violência simbólica que opera nos sentidos de escrita – através da escrita; e, assim, contribuir para a formulação de práticas que permitam outras relações entre o sujeito e o escrever.

Então, no Capítulo 2 deste trabalho, apresentamos a Análise de Discurso, seus principais conceitos e como essa filiação nos permite compreender a questão da autoria. Apresentamos, também, os nossos procedimentos de construção do *corpus* e algumas considerações sobre o nosso fazer analítico.

Em seguida, no Capítulo 3, vamos a diferentes documentos oficiais como movimento de discutir a escrita enquanto prática institucional. Opera, nesses documentos, um discurso de importância do ensino superior, que atualiza a divisão histórica entre saber e fazer (SILVA, 2007) e constrói uma hierarquia entre Escola e Universidade. Nesse discurso, a Universidade, significada como “topo” do processo de escolarização, receberia um aluno formado, “autônomo”, sustentando e sendo sustentado, assim, por uma ilusão de evidência da escrita, que nega a questão da escrita na Universidade.

No Capítulo 4, analisamos a primeira parte das entrevistas, em que os alunos responderam sobre as práticas de escrita na escola. As discussões mostram o funcionamento autoritário do Discurso Pedagógico (ORLANDI, 2011). Esse funcionamento promove uma injunção à paráfrase, através de uma contenção da polissemia, fazendo operar uma tensão entre o ideal de autoria da escola (cópia) e o ideal de autoria do aluno (não cópia).

No Capítulo 5, por fim, analisamos a segunda parte das entrevistas, sobre as práticas de escrita na Universidade. Vemos, então, uma relação contraditória – de continuidade e de

ruptura – na passagem da Escola para Universidade. O aluno, formado por práticas que o injungem a repetir, encontra dificuldades de se inscrever na responsabilização demandada pelo Discursos Acadêmico e Científico. Aí a tensão entre cópia e autoria é reescrita por uma tensão entre um eu (meu) e um outro (não-meu). Essa tensão se materializa na relação do aluno com o texto científico, que é, justamente, constituído por relações de filiação a outros dizeres (ORLANDI, 2007). A Literatura aparece, então, como um lugar “livre de regras”, em oposição à Ciência. Trabalhamos, nesse capítulo, o processo de autorização enquanto passagem (GALLO, 1989): processo – ideológico, inconsciente – em que o sujeito passa a se sentir capaz de dizer o que quer dizer.

2. ANÁLISE DE DISCURSO: UM DISPOSITIVO DE INTERPRETAÇÃO

Ao re-formular a noção de Discurso, instituindo-o como seu objeto, a AD instaura a reformulação de uma série de antigos conceitos e seus tradicionais funcionamentos. Desse modo, a abordagem discursiva exige a compreensão histórica dessas rupturas, demandando do analista um amplo trabalho de leitura das teorias com as quais rompe. É preciso atravessar os conceitos da Psicanálise, da Linguística, do Materialismo Histórico e se aventurar nas reflexões sobre as formas de se fazer ciência – da *escolástica aristotélica* à *ontologia marxista* (PÊCHEUX, 2008).

Apresentaremos esse necessário percurso de exposição das rupturas instauradas pela AD, reconhecendo, entretanto, que o fazemos, aqui, de maneira breve, porque este trabalho é escrito a partir do nosso lugar de iniciação nesse amplo arquivo de leituras que a Teoria do Discurso atravessa. Trazemos, aqui, o ponto de **estabilidade** dos seus principais conceitos; porém, da sua formulação aos dias de hoje, os textos fundadores da disciplina continuam se desdobrando em novas e diferentes discussões, reorganizadas a partir das **instabilidades** produzidas pelo encontro do dispositivo analítico com os diferentes objetos de análise. Encontramos, nesses pequenos gestos, um caminho possível para escrever sobre a AD, mesmo reconhecendo que muita coisa escapa à nossa pesquisa. Com esse movimento de marcar as nossas lacunas, pretendemos inscrever no nosso texto – através da nossa prática – as tensões provocadas pela Análise de Discurso. Talvez por se constituir declaradamente nessa relação de re-leituras e por sua condição de ruptura com um fazer científico ancorado em uma linguagem objetiva, a AD é recebida, em salas de aula, como uma disciplina de difícil apreensão: a prática de leitura/escrita de Análise de Discurso é significada como uma prática conflituosa. Então, neste trabalho, o fazer/escrever AD é, ao mesmo tempo, nossa teoria e o nosso próprio objeto. Por isso, ignorar, apagar, as tensões provocadas pela disciplina esvaziaria o sentido do nosso estudo – seria como *tentar nos puxar pelos nossos próprios cabelos*.

Se é através da compreensão permitida pela AD que questionamos a apagamento da dimensão política dos gestos de escrever, não podemos, na nossa escrita, funcionar nesse apagamento. É nosso compromisso *oferecer* um espaço institucional, no lugar de ciência aberto por este trabalho, para que as tensões do fazer/escrever AD sejam significadas pela

própria teoria como tensões constituídas historicamente – e não como incapacidade individual de aprender (“eu não consigo entender a AD”), como erro, ou como algo natural (“a Análise de Discurso é, simplesmente, difícil”).

As tensões provocadas pela disciplina (isto é, as dificuldades de entender a AD) são matéria de sua própria teoria: a AD surge como crítica a uma tradição de Ciência que se assenta na transparência da linguagem (ORLANDI, 2001) e que, por isso, sustenta um projeto de fazer científico neutro – “sem um conteúdo ideológico” – e objetivo – produtora de resultados evidentes. Isto é, uma tradição de Ciência que nega a ambiguidade, a subjetividade, o contraditório. Ao elaborar a noção de Discurso, a AD rompe, portanto, com esse fazer científico, fundando em sua linguagem um lugar para o equívoco na Ciência. Entretanto, a instauração de seu objeto não esgota a tradição que ela critica: os ideais de uma Ciência neutra e objetiva continuam a produzir memória, imaginário e sentido para as nossas práticas acadêmicas.

Por esse embate é que ler/escrever/fazer AD produz tensões, resistência, porque ela rompe e confronta a conhecida maneira de a ciência produzir sentido. Esse nos parece, então, um bom fio condutor para apresentar a disciplina: pensar a sua relação com o (não-) sentido.

Neste capítulo, portanto, faremos uma breve exposição desse dispositivo, apresentando, com mais detalhes, a sua história de rupturas (POSSENTI, 2003). Uma síntese do surgimento da Análise de Discurso e dos seus principais conceitos – sobretudo os que tocam diretamente o nosso trabalho.

2.1 Análise de Discurso: uma condição de ruptura

Como sujeitos no mundo, somos estruturados pela necessidade de que esse mundo faça **sentido** (ORLANDI, 2001). Necessitamos que o mundo funcione através de uma (aparente) lógica de não-contradição, de homogeneidade, de linearidade. A tradição do fazer científico – ou seja, a produção de estudos dos diversos campos disciplinares ao longo da história do pensamento ocidental – sempre funcionou tomado por essa necessidade, construindo um percurso de Ciência avesso aos seus próprios pontos de tensão. Como resultado de um projeto metodológico explícito ou não, a produção de

conhecimento sempre se fez afastando do objeto científico o que afetasse a sua estabilidade lógica (PÊCHEUX, 2008).

Até o século XIX, o pensamento ocidental ainda não dispunha de instrumentos teóricos que permitissem a compreensão dessa injunção à lógica; por isso, não havia como funcionar fora dela. Ancorava essa injunção uma noção de sujeito como *centro*: origem e fonte do seu dizer (ORLANDI, 1996). Um sujeito controlador dos sentidos. O estatuto de cientificidade, então, foi se construindo, sob a égide do Positivismo, como prática de objetividade e de neutralidade: senhor da razão, esse sujeito seria capaz de se fazer isento, exato, sem equívocos.

Entre o final do século XIX e o início do século XX, a filosofia idealista sofre rupturas incontornáveis. Com o surgimento da Linguística, do Materialismo Histórico e da Psicanálise, a história da Ciência já não pode negar que “houve Saussure, houve Marx, houve Freud” (BALDINI; ZOPPI-FONTANA, 2014, p. 12). A partir das suas noções de **língua**, de **história** e de **inconsciente**, essas disciplinas instauram discursos fundadores que permitem novas relações com a produção de conhecimento. Cada um desses campos teóricos é reorganizado pelas afirmações de que: há um **real da língua**: ao pensar a Língua enquanto *sistema*, a Linguística promove uma passagem da noção de função para a de funcionamento – a língua “deixa de ser compreendida como tendo a *função* de exprimir sentido; ela torna-se um objeto do qual uma ciência pode descrever o *funcionamento*” (PÊCHEUX, 2010, p.60). Há um **real da história**: os sentidos não existem em si, não existe literalidade, “o sentido se forma na história através do trabalho da memória, a incessante retomada do já-dito” (BALDINI; ZOPPI-FONTANA, 2014, p. 13). Há um **real do inconsciente**: o sujeito não é origem nem fonte do que diz; enquanto ser de linguagem, “foi falado antes de falar” (MAGALHÃES; MARIANI, 2010, p.402) e é atravessado e constituído pelo discurso do Outro – “representação de uma cena anterior, exterior e permeada pelo simbólico” (*ibid.*).

É em uma relação de entremeio, trabalhando (n)as tensões entre esses três campos teóricos, que Michel Pêcheux funda a Análise de Discurso francesa (AD). Nos anos 1960, em um cenário teórico francês de *releituras* (HENRY, 2010) – Marx, por Althusser; Freud, por Lacan; Saussure, pelo próprio Pêcheux – a AD elabora seu objeto, o Discurso, como “efeito de sentido entre interlocutores”. Rompe, assim, com um esquema elementar

da comunicação (ORLANDI, 2001) que toma a linguagem como transmissão de informação. Para Pêcheux, a língua é um instrumento “que permite, ao mesmo tempo, a comunicação e a *não-comunicação*” (PÊCHEUX, 2009, p. 83), porque se inscreve em relações contraditórias, relações ideológicas de classe.

A formulação de seu objeto, o Discurso, se dá, portanto, sob uma ressignificação da noção de Língua. Daí se fala que a AD instaura uma condição de *ruptura*. Seu lugar promove “uma declinação teórica do que é sujeito, do que é sentido, do que é memória, do que é história, do que é sociedade, do que é ideologia, do que é língua etc.” (ORLANDI, 2012, p. 28). Já não se fala, por isso, na Língua do linguista, no Sujeito da Psicanálise ou na História do historiador (*ibid.*); essas noções não são *aplicadas*, mas ressignificadas na/pela ordem discursiva.

A Língua, assim, é entendida pela AD enquanto estrutura (o linguístico da Linguística) e *acontecimento*. Trata-se de um sistema, sim, mas um sistema sujeito ao equívoco, com abertura para as falhas e, por isso, para os sentidos. Lagazzi-Rodrigues, reafirmando o movimento da AD, esclarece que também a noção de equívoco é ressignificada na ordem discursiva:

A equívocidade, tal como discutida por Pêcheux, não traz o sentido de "erro", comumente interpretado no senso comum. O equívoco é constitutivo da linguagem. Eni Orlandi (2001) o define como "a falha da língua na história", o que quer dizer que as palavras, em funcionamento, são sempre passíveis de sentidos contraditórios, de diferentes interpretações, porque os fatos se formulam como razões distintas para as pessoas. Quando dizemos que algo é um equívoco, no sentido de que é um erro, estamos desconsiderando outras razões diferentes das nossas. Discutir a equívocidade é abrir espaço para tornar visível a contradição de diferentes interpretações, é se expor às diferentes formas significantes e, no caso específico da linguagem verbal, se expor às palavras. (LAGAZZI-RODRIGUES, 2006, p.84)

A AD rompe, portanto, com uma tradicional concepção de que os sentidos estão “predeterminados por propriedades da língua” (ORLANDI, 2001, p. 44); língua essa que seria, por sua vez, controlada pela intenção do sujeito. É no entremeio com a Psicanálise que a AD formula a noção de *descentramento* do sujeito: o sujeito não é o centro do dizer, não é origem dos sentidos, mas ele precisa se acreditar assim. Trata-se de uma *ilusão necessária*: “nós precisamos, veementemente, termo-nos como UNOS, homogêneos, lineares, caso contrário, nós enlouqueceríamos” (PFEIFFER, 1995, p. 36).

É no entremeio com o Materialismo Histórico que a AD propõe compreender essa ilusão como efeito da Ideologia. Para a AD, Ideologia não é um conteúdo “escondido”, mas o mecanismo de produzir esse conteúdo (ORLANDI, 1996, p.30). A ideologia **produz** a ilusão de sermos origem do dizer, ilusão de que controlamos o que dizemos e o que interpretamos – justamente como se interpretar fosse atravessar a *transparência* da linguagem e acessar um conteúdo oculto. É esse efeito ideológico que sustenta a ilusão de neutralidade, de que seria possível escolher não interpretar: mas, “a rigor, não há língua sem interpretação” (*ibid.*, p.63). Orlandi explica:

Diante de qualquer objeto simbólico “x” somos instados a interpretar o que “x” quer dizer? Nesse movimento da interpretação, aparece-nos como conteúdo já-lá, como evidência, o sentido desse “x”. Ao se dizer, se interpreta – e a interpretação tem sua espessura, sua materialidade – mas nega-se, no entanto, a interpretação e suas condições no momento mesmo em que ela se dá e se tem a impressão do sentido que se “reconhece”, já lá. A significância é no entanto um movimento contínuo, determinado pela materialidade da língua e da história. (*ibid.*, p.30)

É tratando dessa relação entre sujeito, ideologia e interpretação que é formulado o postulado clássico da Análise de Discurso de que “não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia” (PÊCHEUX, 2009). O indivíduo é *interpelado* em sujeito pela ideologia, e isso produz uma ilusão de autonomia e de ser origem do dizer. Haroche elabora esse processo como um processo de *assujeitamento*:

O assujeitamento, ligado à ambiguidade do termo sujeito (este com efeito significava tanto livre, responsável, quanto passivo e submisso), exprime bem esta “ficção” de liberdade e de vontade do sujeito: o indivíduo é determinado, mas, para agir, ele deve ter a ilusão de ser livre mesmo quando se submete. (HAROCHE, 1992, p. 178)

Esse processo (se) sustenta (n)aquilo que Pêcheux (1988) chama de “esquecimentos”. O esquecimento n°1, esquecimento ideológico, é responsável por produzir a evidência do sujeito (sujeito como origem do dizer); e o esquecimento n°2, esquecimento enunciativo, por produzir a evidência do sentido (impressão de realidade do pensamento). Neste esquecimento, opera uma ilusão referencial, que nos faz acreditar em uma relação direta, natural, entre as palavras e as coisas, entre linguagem e mundo, “de tal modo que pensamos que o que dizemos só pode ser dito com aquelas palavras e não outras, que só pode ser assim” (ORLANDI, 2001, p.33).

Essas noções teóricas desfazem, assim, a ilusão de *transparência* da linguagem, como se os sentidos fossem colados às coisas, expondo-nos à *materialidade* do processo de significação – e de constituição dos sujeitos (*ibid.*). É preciso considerar, então, que as Condições de Produção de um discurso “estão presentes no modo como se diz” (*ibid.*, p. 28), isto é, a situação enunciativa e o contexto sócio-histórico, ideológico, determinam, materialmente, o modo como se diz. É fundamental considerar, também, a maneira como a *memória* aciona essas Condições de Produção de um discurso (ORLANDI, 2001). Aqui, mais um conceito se reconfigura na ordem discursiva. Para a AD, não se trata de uma memória individual, mas do entrecruzamento “da memória mítica, da memória social inscrita nas práticas, e da memória construída do historiador” (PÊCHEUX, 2007, p. 50). Trata-se de uma memória discursiva, o interdiscurso. Orlandi, a seguir, trabalha esse movimento de ressignificação da noção de memória operado pela AD.

A memória, por sua vez, tem suas características, quando pensada em relação ao discurso. E, nessa perspectiva, ela é tratada como interdiscurso. Este é definido como aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente. Ou seja, é o que chamamos de memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra. (ORLANDI, 2001, p. 31)

Essas considerações sobre a produção material dos sentidos são operadas pela noção de Formação Discursiva (FD). Os sentidos, como vimos, não são “intrínsecos” à língua nem controlados pelo sujeito; eles são *determinados* historicamente e constituídos em/por Formações Discursivas (FD). “A formação discursiva se define como aquilo que numa formação ideológica dada (isto é, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada) determina o que pode e o que deve ser dito” (ORLANDI, 2001, p. 58). Aqui, é preciso compreender que, na ordem discursiva, também o conceito de história se desloca para o de historicidade. Não se trata, pois, de uma exterioridade cronológica dos fatos nem de como esses fatos refletem no texto; trata-se da exterioridade inscrita no próprio texto (ORLANDI, 1996, p.55). A historicidade é a maneira como o texto produz sentidos (*ibid.*).

Aqui, chegamos ao deslocamento de conceitos fundamentais à nossa pesquisa: as noções de texto, interpretação, leitura, leitor, **autor**. Texto, para a Análise de Discurso, é um objeto linguístico-histórico (ORLANDI, 1996); em que histórico não aponta para uma

ordem cronológica, mas, justamente, para a ordem discursiva. Texto é a materialização do discurso como unidade de análise:

Para o leitor, é a unidade empírica que ele tem diante de si, feita de som, letra, imagem, sequências com uma extensão, (imaginariamente) com começo, meio e fim e que tem um autor que se representa em sua unidade [...]. No entanto, se vemos no texto a contrapartida do discurso – efeito de sentidos entre locutores – o texto não será mais uma unidade fechada nela mesma. Ele vai abrir-se, enquanto objeto simbólico. (ORLANDI, 1996, p.64)

Um texto, portanto, é um “estado determinado de um processo discursivo” (*ibid.*, p. 59), uma “uma peça de linguagem de um processo discursivo muito mais abrangente” (*ibid.*, p.61). O texto não é fonte nem limite dos sentidos. Essa posição teórica rompe com a tradicional abordagem conteudística que, em salas de aula, em exercícios de interpretação, pergunta pelo que *o autor quis dizer*. Isso nega a opacidade dos sentidos, toma interpretação como decodificação, ignora que a significação é produzida pelo dito e pelo não-dito. A escolha por uma determinada forma de dizer deixa ausente outras formas de dizer aquele dito; nessa ausência, o não-dito se faz presente, a História se faz presente.

Daí por que a prática frequente de ensino de descrição da língua se faz um exercício improdutivo quando se limita a própria descrição (“Faça uma análise sintática da frase”; “Encontre o sujeito do verbo”; “Aponte quais conjunções servem para concluir o parágrafo” etc.). É preciso partir “dessa organização, como lugar de passagem possível para explicitar mecanismos de funcionamento discursivos” (*ibid.*, p. 51). Na medida em que materializa o simbólico, um texto se estabelece como espaço de interpretação, espaço dos jogos de linguagem, jogos de sentidos.

É fundamental, portanto, demarcar a distância que existe, institucionalmente, entre leitura e interpretação. A leitura, dentro das salas de aula, tem reduzido o texto a simples documento, a que o aluno pode recorrer em sua busca por evidências. O ensino tem praticado o gesto de ler como decodificação, transparência da linguagem. Mesmo quando há abertura para “trabalhar o sentido” do texto, faz-se isso negando o próprio texto enquanto objeto linguístico-histórico, porque se continua a buscar por um único sentido, o sentido correto (PFEIFFER, 1995).

A Análise de Discurso faz o movimento inverso, porque, ao tomar o texto enquanto objeto simbólico, propõe a leitura enquanto interpretação. Propõe expor o sujeito à opacidade da linguagem, à dispersão dos sentidos, à historicidade dos textos:

A leitura trabalha, realiza esse espaço, esse jogo do sentido (memória) sobre o sentido (texto, formulações), conformando essas relações. A leitura é assim concebida como trabalho simbólico, tendo em sua base a variação assim como o texto comporta sempre outras formulações. Sob esse aspecto podemos dizer que tanto quanto para a autoria há versões de leitura possíveis. A leitura é a aferição de uma textualidade no meio de outras possíveis. (ORLANDI, 2005, p.65)

Da mesma maneira, a noção de leitor também não é homogênea. “O mesmo leitor não lê o mesmo texto da mesma maneira em diferentes momentos e em condições distintas de produção de leitura, e o mesmo texto é lido de maneiras diferentes em diferentes épocas, por diferentes leitores” (*ibid.*, p. 62). Há, ainda, uma diferença entre a imagem produzida para um leitor e a produzida pelo leitor (*ibid.*). A primeira corresponde ao efeito-leitor, duplo da **função-autor**, o leitor ideal criado pelo autor para ocupar a função virtual de quem o lê. A segunda corresponde ao leitor efetivo, com determinações concretas. Essas imagens são textualizadas de maneiras diferentes, fazendo operar diferentes sentidos.

Se leitor está para leitura, leitura está para interpretação, interpretação está para o confronto do simbólico com o político; e se, por fim, esse confronto é presidido pela função-autor, a leitura é, então, um gesto de autoria. Ser autor é *responsabilizar-se* pela organização da dispersão do discurso e pela unidade (imaginária) de um sujeito marcado pela incompletude: “o sujeito de linguagem precisa de um enunciado que acaba, de um texto com começo, meio progressão e fim. Ele tem necessidade também de imaginar que começa ou pode começar e terminar sua fala. Um sujeito, ele também, semanticamente normal” (*ibid.*, p.93).

Sobre a função-autor, trataremos na seção a seguir.

2.2 A função-autor

Como vimos, a Análise de Discurso instaura uma ruptura em relação a tradicionais conceitos. Na questão da autoria, esse deslocamento está marcado na reformulação da noção de autor para a de função-autor. Inscrever a questão da autoria em uma abordagem discursiva implica, pois, sair de um trabalho com o sujeito empírico, de desvendamento das intenções do autor, e compreender a autoria como uma “função variável e complexa

do discurso” (FOUCAULT, 1992, p.28). Não se trata de simples atribuição de um discurso a um indivíduo, um escritor, muito menos a um locutor fictício, mas da prática de uma função discursiva que comporta essa dispersão de egos, que se realiza nessa cisão entre escritor e locutor (*ibid.*).

Essa noção tem entrada na Análise de Discurso através de Michel Foucault (*ibid.*), que, trabalhando o conceito de autoria como princípio de unidade da escrita, propõe entender como os discursos circulam, são atribuídos, apropriados e articulados, modificando os temas ou os conceitos que eles operam no jogo da função-autor. Em seu famoso trabalho **O que é o autor?** (*ibid.*), Foucault explica:

O que no indivíduo é designado como autor (ou o que faz de um indivíduo um autor) é apenas a projeção, em termos sempre mais ou menos psicologizantes, do tratamento que se dá aos textos, das aproximações que se operam, dos traços que se estabelecem como pertinentes, das continuidades que se admitem ou das exclusões que se praticam. Todas essas operações variam de acordo com as épocas e com os discursos. (*Ibid.*, p.12)

Foucault compreende a função-autor, portanto, como uma função histórica. Essa noção, entretanto, é pensada como correlato da noção de obra, assim, sua reflexão se limita a discutir a autoria em relação a autores “fundadores de discursividades” (*ibid.*). Orlandi (1996, p. 69) reorganiza essa discussão, estendendo-a “ao corriqueiro da fabricação da unidade do dizer comum”. A autoria é tomada como uma função da noção de sujeito: está em funcionamento toda vez que o sujeito se representa na origem do dizer, produzindo um *efeito* de unidade para o texto. Desse modo, Orlandi estabelece uma correlação entre sujeito/autor, discurso/texto, dispersão/unidade:

Passamos, assim, da noção de sujeito para a de autor. Se a noção de sujeito recobre não uma forma de subjetividade mas um lugar, uma posição discursiva (marcada pela sua descontinuidade nas dissenções múltiplas do texto) a noção de autor é já uma função da noção de sujeito, responsável pela organização do sentido e pela unidade do texto, produzindo o efeito de continuidade do sujeito. (*Ibid.*, p. 69)

Fala-se nessa unidade como imaginária porque, como vimos, para a AD, sujeito e sentido são essencialmente heterogêneos. O efeito de unidade é um trabalho ideológico. Podemos dizer, então, que é na busca por esse efeito que funciona a autoria. Essa é uma necessidade “em nossa forma-sujeito histórico, de responder à injunção da responsabilidade (e liberdade), efeitos de nossa estrutura jurídica de sujeitos com direitos e deveres. Que se individualiza pelo Estado, logo numa relação com as Instituições” (ORLANDI, 2005, p.113). O que consideramos como sujeito, ou seja, a forma-sujeito de nossa época é a do

sujeito-jurídico (HAROCHE, 1992), que corresponde à forma-sujeito do capitalismo. Aquele ao qual se imputam, ao mesmo tempo, *autonomia e responsabilidade*; e que, em sua relação com a língua, pode tudo dizer, com a condição de que se submeta às regras da linguagem (ORLANDI, 2006, p.78).

A nossa formação social *determina* que o sujeito-autor produza um texto “discernível, concreto, alcançável, acessível, interpretável” (PFEIFFER, 1995, p.10)³. E isso produzido pelos efeitos de: coerência; respeito aos padrões estabelecidos, tanto à forma do discurso quanto às formas gramaticais; explicitação; clareza; conhecimento das regras textuais; originalidade; relevância; unidade; não-contradição; progressão; duração do discurso (ORLANDI, 1996).

Orlandi (*ibid.*) diferencia a autoria de outras duas funções enunciativas: locutor e enunciador. O locutor é aquele que se representa como “eu” no discurso; o enunciador é o sujeito dividido em suas várias posições no texto, é a(s) perspectiva(s) que o “eu”

³ Roger Chartier (1999), historiador do Livro, narra um percurso de revoluções históricas, tecnológicas e sociais vividas desde a época do leitor de manuscritos na Idade Média, passando pela invenção da Prensa Tipográfica de Gutenberg e chegando ao navegador de textos digitais. Ao contar a história do Livro, Chartier também nos conta a história da escrita e, portanto, a história dessas transformações na noção de autoria. Nem sempre a função-autor esteve ligada à ideia de originalidade – tal como ainda opera atualmente. Na Antiguidade, ela era definida pelo contrário disso: o escritor era apenas um escriba da Palavra de Deus e, portanto, tradicionalmente, as práticas se limitavam aos comentários ou glosas dessa Palavra já existente (*ibid.*, p. 31). Nessa época, o autor era mais constituído pela oralidade que pela escrita; como não era possível ler e escrever ao mesmo tempo em um rolo de pergaminho, o autor ditava suas reflexões, que eram fixadas em manuscrito pelo escriba. É no século XVI, por uma necessidade da Instituição Católica de identificar, punir e controlar as ideias propagadas, que a noção de propriedade é vinculada ao nome do autor, que passa a ter *autoridade* sobre sua obra. Entretanto, essa autoridade ainda está sujeita à manipulação de terceiros. Com a invenção da imprensa, os autores se vinculam aos livreiros-editores, detentores da máquina copiadora – que, por sua vez, também estavam vinculados à aprovação do selo da Coroa em sua atividade de reproduzir. Essa situação muda quando a concorrência da reprodução das cópias em outras terras começa a assustar o governo francês. Os falsificadores estrangeiros, burlando o pagamento de tributos, produzem e vendem livros mais baratos, levando os livreiros-editores do país a lutar pela defesa de seus privilégios no sistema corporativo. A solução encontrada por eles é a invenção dos direitos do autor: “o livreiro-editor tem interesse nisso, pois, se o autor se torna proprietário, o livreiro também se torna, uma vez que o manuscrito lhe fora cedido!” (*ibid.*, p. 64). Assim, o autor ganha a perpetuidade dos direitos sobre sua obra. Mais tarde, em 1700, tanto na Inglaterra quanto na França (que passavam por processos semelhantes), o Estado intervém – inspirado pelos ideais iluministas –, limitando a duração dos direitos. A mudança na legislação tinha como propósito uma dupla proteção: proteger o autor e o público. Reconhecia-se a composição literária como um trabalho de justa remuneração, mas não se lesava o público ao tornar pública a obra depois da expiração dos direitos (*ibid.*). Durante o século XVIII, a ideia de propriedade passou por uma “desmaterialização”, em que os direitos, inicialmente restritos à cópia, passaram a ser exercidos “não sobre um objeto no qual se encontra o texto, mas sobre o próprio texto, definido de maneira abstrata pela unidade e identidade de sentimentos que aí se exprimem, do estilo que tem, da singularidade que traduz e transmite.” (*ibid.*, p. 67). Séculos mais tarde, esse processo de desmaterialização avança na modernidade através dos debates propostos por uma resistência ao estruturalismo.

constrói; já o autor é o equilíbrio entre a originalidade e a individualidade (*ibid.*, p. 61). Orlandi, então, propõe que “não basta ‘falar’ para ser autor; falando, ele é apenas falante. Não basta ‘dizer’ para ser autor; dizendo, ele é apenas locutor. Também não basta enunciar algo para ser autor” (*ibid.*, p.79). O que é preciso é responsabilidade através da assunção de um papel social (*ibid.*).

O processo de escolarização deve, justamente, proporcionar a passagem do sujeito-enunciador para o sujeito-autor (*ibid.*). Esclareçamos a diferença: em um texto que fale sobre o salário, o enunciador pode falar pela perspectiva do patrão, ao mesmo tempo que, em outro lugar do texto, ele representa a posição de empregado. “Diríamos que cada posição representa um enunciador, podendo, pois, o texto ter vários enunciadores. Mas, [...] é preciso que o autor faça isso de maneira que o texto apresente unidade. É dele que se cobra essa unidade, não do enunciador” (*ibid.*, p.80). Por isso, é necessário que o sujeito-aluno compreenda o texto como um “sítio de dispersão” para que se *responsabilize* por essa dispersão no movimento de construir unidade.

É só quando “o sujeito se inscreve no repetível histórico, **representando-se** como controlador e criador dos sentidos, e sentindo-se seguro e capaz de dizer aquilo que quer dizer, que o aluno está se posicionando na função da autoria” (PFEIFFER, 1995, p. 127, grifo nosso). Para isso, é preciso que os sentidos pelos quais é tomado lhe façam sentido (*ibid.*); ele pode, assim, ser constituído dialeticamente pela Linguagem:

Ter o direito à interpretação, isto é, ser leitor e autor, não significa ser original, mas sim ter o direito à produção de sentidos na linguagem, ser sujeito da linguagem. O que quero dizer é que quando o indivíduo é impedido de entrar no lugar da interpretação, ao mesmo tempo, ele está sendo impedido de ser constituído dialeticamente pela Linguagem - ou seja, ser constituído e constituir a linguagem. Se os sentidos pelos quais é tomado não lhe fazem sentido, o sujeito é colocado à margem de seu próprio funcionamento constitutivo da/na linguagem. Ao sujeito é negada a possibilidade de ser produtor de sentidos (que são constituídos pelo interdiscurso). (*ibid.*, pp. 63-64)

A questão da autoria é, portanto, uma questão de direito à interpretação, em que interpretar é produzir e atribuir sentidos (ORLANDI, 1996), processo descrito por Orlandi como um processo de *historicização*:

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. (ORLANDI, 1996, p. 70, grifo nosso)

Os últimos negritos marcam o nosso destaque à importância da representação no movimento de assunção da autoria: assumir a posição de autor é se representar nesse lugar; reconhecer-se e representar-se capaz de dizer o que quer dizer. Chegamos, então, ao objeto deste estudo: as representações da autoria na Universidade. O que o sujeito-aluno universitário significa como ser autor na Universidade? Quando o aluno *se reconhece* sendo autor? Para isso, trabalhamos com entrevistas semiestruturadas com quatro alunos concluintes do curso de Letras da Universidade Estadual de Campinas. O processo de constituição desse *corpus* e os nossos procedimentos de análises são descritos na seção a seguir.

2.3 Considerações sobre o (nosso) fazer analítico

A condição de ruptura instaurada pela Análise de Discurso está na dimensão de um *fazer* científico. A resignificação de seus conceitos pela ordem discursiva está imbricada a uma reorganização quanto ao método de pesquisa. A AD rompe com o paradigma positivista de ciência e, assim, com uma noção de metodologia que prevê uma separação entre teoria e prática. Logo, não existe um percurso teórico *antes*, a ser aplicado em uma análise *depois*. Esse percurso é construído *na* relação com o objeto; por isso, a pesquisa em AD vai se fazendo, se reformulando, se redirecionando. O efeito de unidade e de progressão linear é produzido pela versão final de um texto – aqui, uma dissertação –, mas esse efeito não coincide com o fazer da pesquisa. O processo de escritura do texto – que é processo de pesquisa – se faz em um movimento de ir e vir, instabilidade, abertura.

Esta pesquisa foi proposta como desdobramento de um estudo anterior⁴, cujo objetivo era compreender o *funcionamento da autoria na universidade*. Assim, a projeção desta

⁴ Trabalho de Conclusão de Curso de Letras Vernáculas na Universidade Federal de Sergipe, intitulado *Autoria interdita: dificuldades de escritura do estudante na Universidade* (2011), sob orientação do Prof. Dr. Wilton James Bernardo-Santos. Essa pesquisa surgiu como desdobramento de dois anos de investigação científica (PIBIC/Bolsa FAPITEC) em projetos dedicados a compreender o estudo dos nomes de lugares (toponímia), considerando funcionamentos enunciativos/discursivos nos processos históricos; esses projetos trabalharam a proposta de um novo conceito de texto – o texto enquanto território gráfico (BERNARDO-SANTOS, 2009). Na monografia, o *corpus* foi composto por produções de alunos da disciplina de Produção e Recepção de Textos II do próprio curso de Letras Vernáculas da UFS. Em nossas análises, filiados à Análise de Discurso, procuramos operar esse novo conceito de texto, tomando a disposição das informações no espaço gráfico como movimentos da autoria. A partir daí, catalogamos uma lista de fatos de linguagem que indicariam uma interdição nesses movimentos, marcas textuais de um

pesquisa foi pensada como continuidade desse objetivo. Por isso, nossa proposta inicial foi construir um arquivo com textos de alunos do primeiro e do último período na Universidade, para trabalhar como o texto poderia marcar, na língua, a entrada na instituição e em seus funcionamentos discursivos. Decidimos, também, realizar entrevistas com os estudantes que escreveram esses textos, com o objetivo de ouvir esse aluno, de abrir lugar para que ele falasse de seus processos de escrita. Fizemos isso, primeiro, com os alunos concludentes do curso de Letras – nossa área de formação. Recebemos a monografia de quatro alunos de graduação que participavam do grupo de estudos a que nos vinculamos; e enviamos, por e-mail, uma entrevista a ser respondida por escrito. Organizada em duas partes com três perguntas⁵ cada, a entrevista⁶ pede que os alunos descrevam suas práticas de escrita na Escola (Parte 1) e na Universidade (Parte 2), e que descrevam com quais dessas práticas eles se identificavam e em quais delas eles se viam como autores.

As primeiras leituras das respostas nos mostraram um arquivo mais denso do que havíamos previsto. O gesto de descrição linguística das questões que, ali, em um primeiro olhar, nos inquietava foi demandando um trabalho teórico e, assim, colocando a pesquisa em movimento. Pouco a pouco, esse foi se centrando como o nosso lugar de discussão, reformulando o nosso objetivo inicial de trabalhar com os textos dos alunos. Por um momento, mantivemos a proposta de pôr em relação as entrevistas e os textos, sobretudo, a seção “Agradecimentos” das Monografias. Os agradecimentos ecoavam as entrevistas: descreviam, indiretamente, o processo de escrita daqueles textos; falavam sobre um processo de autorização que, ali, apontava para outro lugar além da “técnica e do conteúdo” – presenças, falas, vozes de pais, amigos, professores, consideradas “fundamentais” àqueles processos de autorização.

sujeito-aluno com dificuldades de ocupar a função-autor. Com isso, pretendemos levantar e sistematizar materiais que contribuam para o estudo e o trabalho da/com a escrita na Universidade.

⁵ Durante a pesquisa, colocamos em reflexão a nossa própria elaboração das perguntas. Não escapou aos nossos gestos de análise o fato de que essas perguntas exercem um recorte, formulam uma direção e (se) sustentam (em) determinada noção de autoria e de escrita. Também cientes de que não seria possível formular perguntas “neutras”, procuramos, então, trabalhar essa questão ao longo do nosso fazer analítico.

⁶ O questionário está disponível integralmente no Anexo 1 deste trabalho. Os quatro participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, cumprindo o protocolo do Comitê de Ética em Pesquisa.

Entretanto, esse era um arquivo extenso e as condições materiais de nossa pesquisa exigiam um recorte. Escolhemos trabalhar, então, apenas com as entrevistas, guardando as relações entre os dois materiais como um lugar de trabalho futuro. Também decidimos não realizar as entrevistas que seriam feitas com os alunos de primeiro semestre, porque o material que tínhamos em mãos já se fazia uma unidade. É preciso marcar, mais uma vez, que esses gestos não se deram com base em “hipóteses” ou como uma etapa “precursora” da pesquisa, em que escolheríamos o objeto a ser analisado. A construção do nosso *corpus* já é um movimento analítico e foi se desenvolvendo em um processo temporalmente longo: o recorte foi se *produzindo* e produzindo sentido para o trabalho.

A reorganização de nosso arquivo foi demandando, então, uma reformulação de nossos objetivos de pesquisa. Aos poucos, no ir e vir entre teoria e *corpus*, fomos compreendendo que, diante das entrevistas, já não estávamos trabalhando com o *funcionamento* da função-autor mas com a *representação* dessa função, com as representações da autoria. Não se tratava de compreender se o sujeito-aluno estaria ou não conseguindo se posicionar na função-autor, mas o que esse sujeito está *significando* como “ser autor”.

Esse deslocamento teórico não nos era evidente; ele foi se configurando no processo de leitura e de escrita do trabalho. Esta dissertação, portanto, não transcreve uma pesquisa, ela é o lugar material de elaboração de nossa prática. Assim, aos poucos, as leituras teóricas foram nos mostrando a importância de trabalhar com a representação da autoria: ocupar a posição-autor é se representar nesse lugar; e isso não se dá voluntariamente, porque os sentidos do que é “ser autor” são históricos. Essas representações se inscrevem no interdiscurso e se atualizam em/por nossas práticas.

Trabalhar com as representações de autoria dá sentido à distinção teórica entre a noção de sujeito-autor proposta pela AD e a cobrança social da autoria (PFEIFFER, 1995). Para a Análise de Discurso, para funcionar como autor, o sujeito precisa historicizar o seu dizer, produzir um efeito de unidade; isso não coincide, por exemplo, com o ideal de autoria demandado pela Escola. Como veremos em nossas análises, a Escola, tradicionalmente, limita a produção do aluno a uma repetição formal, que não o permite se posicionar como responsável pelos sentidos do que diz. Assim, aquilo que a AD trabalha como função-autor não é aquilo que é *representado* pela escola como ser autor.

O nosso trabalho analítico foi nos mostrando, justamente, “a força de funcionamento de um imaginário” (SILVA, 2006, p.1). Nós somos cobrados por essas representações, cobrados a atendê-las, a realizá-las; elas nos enredam em relações de sentidos que nos “constituem certas identidades e não outras” (PFEIFFER, 1995, p. 185). Nossas práticas são constituídas *a partir* de construções imaginárias:

Não é possível apagar, de forma absoluta a história, a opacidade e a espessura semântica da linguagem, do sujeito e do sentido. Mas é possível produzir relações sociais e constituir práticas a partir dessas construções imaginárias, o que mostra a eficácia do imaginário, pois o que funciona em uma sociedade, na perspectiva da linguagem, não é a coisa mas os efeitos imaginários que ela (a coisa) produz. (SILVA, 1998, p. 191)

Por isso, aqui, nesta pesquisa, quando mobilizamos as entrevistas como material de análise, nosso movimento não foi de procurar “um sentido” na resposta do entrevistado nem avaliar se o seu conhecimento sobre autoria está “certo ou errado”. Ao contrário, interessa-nos compreender como os sentidos sobre a autoria, que são anteriores àquele sujeito-aluno, são materializados por sua fala. Assim, nosso gesto analítico não é o de propor uma discussão sobre o conteúdo da entrevista, não é debater o que o sujeito-aluno fala, mas o que fala através dele. Nosso olhar não se direcionou para aquilo que o entrevistado *quer* responder, mas para aquilo que escapa à sua vontade e que é flagrado na/pela língua. São pistas, vestígios, que, segundo Orlandi, o analista aprende a seguir, pondo em relação o dizer com sua exterioridade, o dito com o não-dito, no movimento de compreender a produção dos sentidos. Assim explica Orlandi:

São efeitos de sentido que são produzidos em condições determinadas e que estão de alguma forma presentes no modo como se diz, deixando vestígios que o analista do discurso tem de apreender. São pistas que ele aprende a seguir para compreender os sentidos aí produzidos, pondo em relação o dizer com sua exterioridade, suas condições de produção. Esses sentidos têm a ver com o que é dito ali mas também em outros lugares, assim como o que não é dito, e com o que poderia ser dito e não foi. Desse modo, as margens do dizer, do texto, também fazem parte dele. (ORLANDI, 2001, p. 30)

O papel do analista, portanto, é observar a relação “entre língua e ideologia, compreendendo-se como a língua produz sentido por/para os sujeitos” (*ibid.*, p. 17). É observar “os procedimentos de montagem e as construções” (PÊCHEUX, 2007, p.55). Não devemos desconsiderar, então, que nosso material de análise é determinado por

condições de produção específicas. Os estudantes entrevistados são alunos concludentes do curso de Letras da Universidade Estadual de Campinas. Aí, consideramos dois fatores determinantes de seus discursos. Primeiro, a condição de aluno do curso de Letras inscreve esse sujeito em um lugar de teorização da linguagem e do ensino, constituindo discursos atravessados por vozes teóricas mobilizadas pelo curso. Depois, a condição de aluno de uma Universidade Estadual que tradicionalmente forma (em) práticas de Iniciação Científica lhe dá *acesso* a um *arquivo* – no sentido trabalhado por Pêcheux (1990), de arquivo enquanto discurso documental.

É preciso considerar, também, que as questões sobre as práticas escolares não são formuladas, aqui, como um estudo sobre a Escola. Nosso objetivo é compreender como a Escola, enquanto prática que precede a Universidade, constitui memória; como as representações da autoria constituídas na/pela Escola determinam as representações da autoria na Universidade; e como, então, essas representações atuam no modo como o sujeito-aluno *acontece* autor.

Outra consideração metodológica fundamental diz respeito ao movimento de leitura, de organização e de recorte do nosso material. As análises, como como dissemos, são feitas em um movimento de ir e vir, dito, na Análise de Discurso, como um batimento entre descrição e interpretação. Por isso, a forma – gráfica mesmo – que foram tomando as análises foi construída, e não dada. Tínhamos, inicialmente, um arquivo de vinte quatro respostas. Nosso primeiro gesto foi de ler todo esse arquivo, buscando o que aparecia nele como *regularidade*. Então, dividimos cada resposta em “partes” e as agrupamos de acordo com o que nos parecia regular entre elas. Entretanto, o movimento de descrição dessas regularidades exigiu que retomássemos as respostas integralmente, para descrevê-las, uma a uma.

Estava em questão, aí, o que consideraríamos como unidade de análise: uma resposta inteira ou seus fragmentos? Decidimos, então, tomar cada resposta como um enunciado (enumerando-os de 1 a 24) e as suas partes como um recorte de enunciado (cada parte classificada alfabeticamente), apresentando-as como no modelo a seguir:

[E2RA] *Creio que as práticas de escrita escolares não nos incentivam a ser agentes, mas, sim, meros copistas passivos. Nesse sentido, percebo que fui mais “treinada” a copiar conteúdos da lousa do que de fato trabalhar com questões de autoria. Assim, nas avaliações escritas, eu lembro-me de escrever aquilo que sabia que o professor*

considerava correto como resposta às questões abertas, por exemplo. [E2RB] No Ensino Médio, comecei a ter aulas de redação voltadas exclusivamente ao vestibular. Nelas, mais do que incentivar, novamente, a autoria dos alunos, os professores ensinavam como escrever uma boa redação para o vestibular. Assim, era quase como se existisse uma fórmula para escrever: um parágrafo de introdução, dois de desenvolvimento, e um final de conclusão. Em cada parágrafo de desenvolvimento, precisávamos defender um ponto de vista (apenas um argumento) e encontrar exemplos pertinentes para dar fundamento a isso. Hoje sei que a escrita não deve ser ensinada como uma fórmula. [E2RC] Em relação às anotações em classe, apenas no Ensino Médio eu comecei a fazê-las. Contudo, elas somente eram feitas com professores que não escreviam na lousa e apenas discursavam oralmente o conteúdo.

Assim, a indicação [E2RA], por exemplo, deve ser lida como “Recorte A do Enunciado 2”. Também usamos os colchetes para citar, em nosso texto, passagens dos enunciados, de modo a evitar o uso excessivo de aspas, reservando-as para citações comuns, de ordem teórica. Logo, a passagem entre colchetes deve ser lida como parte direta da frase. Quando se trata de um exercício de paráfrase discursiva, a indicação fica sinalizada com a letra “P” em maiúsculo, como, por exemplo, em [P1 E2RA], que deve ser lido como “Paráfrase 1 do Recorte A do Enunciado 2”.

Ao longo deste fazer analítico, fomos chegando à compreensão de que a relação entre aluno e escrita, entre aluno e um imaginário de autor, é mediada por uma instituição, a Universidade. Assim, fomos levados à leitura de diferentes documentos – Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs); Lei de Diretrizes e Bases (LDB); Constituição Federal; Decretos etc. Pouco a pouco, fomos sistematizando essas leituras, que, inicialmente, não estavam previstas no contorno do estudo. Notamos que também havia algo de regular nesses documentos: um apagamento da questão da escrita no ensino superior. Assim, tornamos essa discussão parte do nosso trabalho.

É essa discussão que apresentamos no capítulo a seguir.

3. A ESCRITA NA UNIVERSIDADE: OBJETO HISTÓRICO E POLÍTICO

Pensar a questão da autoria na Universidade a partir da Análise de Discurso implica dois posicionamentos teóricos: tomar a escrita enquanto instrumento político e a função-autor como uma função histórica. Esses posicionamentos se atravessam: a escrita é um lugar culturalmente instituinte das funções discursivas do sujeito – a de leitor e de autor (SILVA, 2001). Isso significa compreender que, em uma sociedade de escrita como a nossa, a escrita não é só um instrumento, é estruturante: ela estrutura as relações sociais de maneira específica (ORLANDI, 2013). A escrita é, segundo Orlandi, um trabalho de memória:

Ela é lugar de constituição de relações sociais que dão configuração específica à formação social e seus membros. A forma da sociedade está assim diretamente relacionada com a existência ou a ausência da escrita. Isso porque, na perspectiva discursiva, a escrita especifica a natureza da memória, ou seja, define o estatuto da memória (o saber discursivo que determina a produção dos sentidos e a posição dos sujeitos), definindo assim, pelo menos em parte, os processos de individualização do sujeito. (ORLANDI, 2013, p.265)

A inscrição do sujeito na escrita alfabética é uma inscrição em “determinadas formações discursivas referidas a formações ideológicas” (SILVA, 2000, p. 1). Trata-se da inscrição em uma discursividade: a apropriação desse objeto histórico e simbólico constitui formas de individualização do sujeito que irão reproduzir e produzir discursos, “fazendo funcionar uma sociedade dada em determinada direção” (*ibid.*). Essa inscrição, entretanto, “não se dá da mesma forma para todos” (*ibid.*). Trabalhar (com) a escrita não deve, portanto, apagar a necessidade de compreender “o que acontece com o próprio instrumento em termos de valor social e individual, com o sujeito que dele se apropria e com o sentido que nele e com ele se produz” (SILVA, 2001, p.140).

Assim, em uma sociedade em que é “impossível pensar a cidade sem a escrita” (ORLANDI, 2013, p. 262), o processo de escolarização é central porque, enquanto prática pedagógica, organiza a apropriação – ou não – desse instrumento. Escolarização não se refere, aqui, somente à instituição Escola, mas ao processo de formação institucional nos mais diversos níveis e modalidades de educação e de ensino, do qual a Universidade não apenas faz parte, como ocupa um lugar fundamental. Assim, é preciso pensar a prática de

escrita na Universidade como prática política, constitutiva e constituída pelas contradições da nossa formação social. E a partir daí, então, pensar como a função-autor na Universidade é “organizada, controlada, redistribuída, através de mecanismos de exclusão que funcionam em diferentes instâncias, e de diferentes formas, na instituição escolar” (*ibid.*, pp. 1-2).

Para a AD, a história se efetua, se materializa, se atualiza nesse funcionamento; por isso, dizemos que a função-autor é uma função histórica (PFEIFFER, 1995). Então, “é preciso irmos em busca da memória discursiva – que é histórica – para entendermos a atualização da função autor (*ibid.*, p. 19). É isso que faz este Capítulo: vai a documentos oficiais (PCNs, LDB, Constituição Federal, Decretos, entre outros) para trabalhar como eles atualizam uma memória do que seja escrever na Universidade.

3.1 Divisão histórica entre saber e fazer: o discurso de importância da Universidade

A Universidade é uma instituição medieval que surge na Europa por volta do século XII, sob a tutela jurídica da Igreja e do Império. Seu desenvolvimento é paralelo ao surgimento da economia mercantil e, já no século XIII, tem uma função decisiva na evolução da nova cultura urbana (MANACORDA, 1992). Antes disso, havia instituições elementares e superiores, ligadas a instituições religiosas, que ensinavam as sete Artes Liberais e Teologia (SOUZA, 1996).

Com a evolução das técnicas agrícolas e o relaxamento das obrigações feudais, começam a se formar as Corporações de Ofício, comunidades de homens que exerciam o mesmo trabalho e que se relacionavam por relações não verticais, atraídos pelas “novas perspectivas sociais, econômicas e políticas” (*ibid.*, p. 42) que acenavam nas cidades em desenvolvimento. Essas Corporações de Ofício são consideradas o embrião das primeiras Universidades, formadas espontaneamente, como instituições especializadas em áreas do conhecimento. Segundo Souza (1996, p. 44), as ambiguidades e contradições internas marcam a Universidade desde sua fundação:

As universidades eram uma corporação urbana que detinha privilégios que o cidadão não universitário não possuía; eram uma associação de trabalhadores intelectuais sujeita ao poder da Igreja; o recrutamento social e geográfico sem unidade e sem critério completa o quadro.

No século XII, a Igreja passa a favorecer o desenvolvimento das Universidades, tomando-a como instituição eclesiástica. Nos séculos XIV e XV, ocorre uma multiplicação das instituições pela Europa e uma crescente transformação de suas características. Com o Renascimento, os valores nacionais começam a surgir e a substituir os valores feudais. A “descoberta da imprensa e a utilização do papel mudam as condições de ensino e de acesso das pessoas ao saber” (*ibid.*, p.45) e os movimentos reformadores promovem “a difusão da instrução popular para a leitura e a interpretação pessoais das Escrituras, sem a intermediação do clero” (*ibid.*).

Para defender a fé católica ameaçada por esses movimentos, são criados pela Igreja Católica, em 1534, os Colégios Jesuítas, Ordem religiosa docente voltada para a formação da juventude. É a Ordem Jesuítica que vem para o Brasil, em 1549, como responsável por propagar a fé católica na colônia, atuando, em uma relação inseparável entre catequese e ensino, como os principais responsáveis pela instrução do Brasil colônia.

A escola foi, certamente, o principal meio utilizado pelos jesuítas – que mantiveram por duzentos anos, quase com exclusividade, o monopólio do ensino entre nós –, com o apoio do poder real, para não só difundir o evangelho, como também, para realizar a obra de civilização - adequação a um modelo de vida e de sociedade europeu, branco e cristão-católico - e de colonização - integração a uma sociedade latifundiária e escravocrata, **marcada por diferenças intransponíveis entre senhores e escravos**. (SILVA, 1998, pp. 86-87, grifos nossos)

Ainda no século XVI, os Jesuítas tentaram a criação de uma Universidade no Brasil, negada pela coroa portuguesa, cuja política de colonização priorizava “fiscalizar e defender a colônia, arrancando dela todas as riquezas possíveis” (RAUBER; COSTA 2009, p. 244). Essa resistência se manteve durante séculos, até 1920, data da fundação da primeira universidade brasileira:

A história da criação de universidade no Brasil revela, inicialmente, considerável resistência, seja de Portugal, como reflexo de sua política de colonização, seja da parte de brasileiros, que não viam justificativa para a criação de uma instituição desse gênero na Colônia, considerando mais adequado que as elites da época procurassem a Europa para realizar seus estudos superiores. (FÁVERO M, 2006, p. 20)

Essa resistência faz a fundação da Universidade brasileira bastante tardia no quadro de escolarização da América Latina: a primeira instituição data de 1538, fundação da colonização Espanhola na atual República Dominicana; até o século XVII, o território da coroa espanhola na América registrava cerca de 24 Universidades (*ibid.*).

Até 1920, entretanto, funcionavam no Brasil outros tipos de instituições de nível superior. Inicialmente, escolas superiores de caráter profissionalizante e, a partir de 1808, com a vinda da Família Real para o Brasil, “cursos e academias destinados a formar, sobretudo, profissionais para o Estado, assim como especialistas na produção de bens simbólicos, e num plano, talvez, secundário, profissionais de nível médio” (*ibid.*). A Academia Militar e os cursos de Direito, centros de produção cultural do Império, indicam a natureza profissionalizante dessa educação superior, cujos propósitos eram atender às necessidades militares da colônia e à formação de um quadro de administração pública (RAUBER, 2009).

A Universidade brasileira nasce, portanto, “não para atender às necessidades fundamentais da realidade da qual era e é parte, mas pensada e aceita como um bem cultural oferecido a minorias” (FÁVERO M, 2006, p. 19). A Universidade (se) instaura (em) uma divisão histórica entre o trabalho intelectual, para senhores, e o trabalho manual, para escravos:

A escravatura que desonrou o trabalho nas suas formas rudes, enobreceu o ócio estimulou o parasitismo, contribui para acentuar, entre nós, a repulsa pelas atividades manuais e mecânicas, e fazer-nos considerar como profissões vis as artes e os ofícios. Segundo opinião corrente, “trabalhar era submeter-se a uma regra qualquer; era coisa de escravos”. Nessa sociedade, de economia baseada no latifúndio e na escravidão, e à qual, por isso, não interessava a educação popular, era para os ginásios e as escolas superiores, que afluíam os rapazes do tempo com possibilidade de fazer os estudos. As atividades públicas, administrativas e políticas, postas em grande realce pela vida da corte pelo regime parlamentar, e os títulos concedidos pelo Imperador contribuía ainda mais para valorizar o letrado, o bacharel e o doutor, constituindo com as profissões liberais, o principal consumidor das elites intelectuais forjadas nas escolas superiores do país. Esse contraste entre quase ausência de educação popular e o desenvolvimento de formação de elites, tinha de forçosamente estabelecer, como estabeleceu, uma enorme desigualdade entre a cultura da classe dirigida, de nível extremamente baixo, e a da classe dirigente, elevando sobre uma grande massa de analfabetos, – “a nebulosa humana desprendida do colonato” – uma pequena elite em que figuravam homens de cultura requintada e que, segundo ainda, em 1890, observava Max Leclerc, não destoaria entre as elites das mais cultas sociedades européias. (AZEVEDO, 1963, pp. 573-574 *apud* FÁVERO L, 2002, pp.65-66)

Não há, pois, como compreender a questão da autoria na Universidade apagando a sua compreensão como instituição de uma sociedade colonizada, negando as tensões históricas entre civilização X barbárie, senhores X escravos, ricos X pobres, letrados X analfabetos que, no gesto de escrever, aí se efetuam, se materializam, se atualizam.

3.1.1 Escolarização e desenvolvimento econômico: Universidade, “um” ensino superior?

A escolarização é fundada no Brasil instaurando uma cisão, “pois significa e nos significa a todos a partir de então, em termos de inclusão ou exclusão, em relação a um saber e a um poder de uma civilização letrada” (SILVA, 2001, p. 144). Instrumento de catequese, o trabalho pedagógico foi significado como capaz de vencer a barbárie e instalar a civilização no Novo Mundo (*ibid.*). Assim nos conta Mariza Silva:

A escola de ler, escrever e contar nasce, no Brasil, como escola de catecúmenos, ou seja, com a função de ensinar a doutrina cristã, católica, para que os habitantes da terra pudessem ser batizados e tornarem-se cristãos e civilizados. **E, para os filhos dos colonos, criam-se os Colégios com a função de dar uma formação que possibilitasse o ingresso nas universidades portuguesas, européias.** Há, pois, uma cisão fundante na primeira Instituição da sociedade a ser criada no País. Uma **dualidade** que iremos encontrar ao longo da história da educação em diferentes aspectos. **Uma educação primária, de caráter doutrinário e moralizante para os índios, os negros, os mestiços, e uma instrução acadêmica para os filhos dos grupos dominantes.** (SILVA, 2007, p. 6, grifos nossos).

Trata-se, pois, de uma dualidade fundante, constitutiva do nosso sistema de ensino e das posições de sujeito que nele se realizam. De outro modo, podemos dizer que essa cisão constitui memória, produz sentidos, atualiza as práticas discursivas sob a forma do já-dito. Silva, em seu trabalho sobre o Estado, as instituições e as políticas, narra os diferentes modos como essa cisão entre o manual e o intelectual se repete em nossa história. Depois desse momento fundante da instrução no Brasil, “essa dualidade irá se dar no interior dos Colégios, entre um ensino técnico e um ensino acadêmico, visando o ingresso na universidade” (*ibid.*, p. 7).

Séculos mais tarde, ainda hoje, essa divisão continua a operar em nosso sistema de ensino. Ao longo das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, documento proposto pelo Conselho Nacional da Educação, há uma referência constante, justamente, a um dualismo. Elaborados em um cenário histórico de redemocratização – momento de passagem do regime ditatorial para o regime democrático (anos 80/90) –, as Diretrizes fazem parte de um processo de reforma curricular, que cumpre uma demanda política de apresentar/construir diferenças que marquem a superação de um governo significado como repressivo, autoritário, violento. Essas referências à dualidade estão distribuídas em diferentes partes dos documentos e, em cada enunciado isolado, não parecem expor

claramente do que se trata essa divisão. Então, como movimento analítico, recortamos e organizamos uma sequência desses enunciados:

A facilidade de acessar, selecionar e processar informações está permitindo descobrir novas fronteiras do conhecimento, nas quais este se revela cada vez mais integrado. Integradas são também as competências e habilidades requeridas por uma organização da produção na qual **criatividade, autonomia e capacidade de solucionar problemas** serão cada vez mais importantes, comparadas à **repetição de tarefas rotineiras**. E mais do que nunca, há um forte anseio de inclusão e de integração sociais como antídoto à ameaça de fragmentação e segmentação. Essa mudança de paradigmas – no conhecimento, na produção e no exercício da cidadania – colocou em questão a **dualidade**, mais ou menos rígida dependendo do país, que presidiu a oferta de educação pós-obrigatória. (BRASIL, 1998, pp. 19-20)

A concepção da preparação para o trabalho, que fundamenta o Artigo 35, aponta para a superação da **dualidade** do Ensino Médio: essa preparação será básica, ou seja, aquela que deve ser base para a formação de todos e para todos os tipos de trabalho. Por ser básica, terá como referência as mudanças nas demandas do mercado de trabalho, daí a importância da capacidade de continuar aprendendo; não se destina apenas àqueles que já estão no mercado de trabalho ou que nele ingressarão a curto prazo; nem será preparação para o exercício de profissões específicas ou para a ocupação de postos de trabalho determinados. (*Ibid.*, p. 11)

Pelo caráter que assumiu na história educacional de quase todos os países, a educação média é particularmente vulnerável à desigualdade social. Enquanto a finalidade do Ensino Fundamental nunca está em questão, no Ensino Médio se dá uma disputa permanente entre orientações mais **profissionalizantes ou mais acadêmicas**, entre **objetivos humanistas e econômicos**. (*Ibid.*, p. 8)

Sintonizada com as demandas educacionais mais contemporâneas e com as iniciativas mais recentes que os sistemas de ensino do mundo todo vêm articulando para respondê-las, a LDB busca conciliar **humanismo e tecnologia**, conhecimento dos princípios científicos que presidem a produção moderna e exercício da cidadania plena, formação ética e autonomia intelectual. Esse equilíbrio entre **as finalidades “personalistas” e “produtivistas”** requer uma visão unificadora, um esforço tanto para superar os **dualismos**, quanto diversificar as oportunidades de formação. (*Ibid.*, p. 14)

Tampouco se limitam a tornar **menos “acadêmica” e mais “prática”** a formação geral. O que se busca agora é uma redefinição radical e de conjunto do segmento de educação pós-obrigatoriedade. À forte referência às necessidades produtivas e à ênfase na unificação, características da primeira fase de reformas, agregam-se agora os ideais do humanismo e da diversidade. (*Ibid.*, p. 12)

Assim agrupados, é possível reconhecer que a tensão a que se referem os documentos trata de uma dualidade entre um ensino médio profissionalizante, que prepara para o trabalho, e um ensino médio acadêmico, que prepara para a Universidade – exatamente a mesma cisão que operava séculos atrás, no Brasil colônia, cisão entre *saber e fazer*. O gesto analítico de recortar e agrupar os enunciados dá visibilidade a essas relações que

estão diluídas ao longo dos documentos; para avançar nesse movimento, sistematizamos as oposições construídas nos/pelos documentos no quadro abaixo.

Quadro 1 - Jogo de dualidades nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)

Saber	Fazer
Teoria	Prática
Criatividade, autonomia e capacidade de solucionar problemas	Repetição de tarefas rotineiras
Inclusão e integração	Fragmentação e segmentação
Acadêmico	Prático
Ideais do humanismo e da diversidade	Necessidades produtivas
Orientações acadêmicas	Orientações profissionalizantes
Objetivos humanistas	Objetivos econômicos
Finalidades personalistas	Finalidades produtivistas
Humanismo	Tecnologia
Ciências	Processos produtivos

Fica evidente, assim, que o jogo de oposições nos enunciados reescreve essa dualidade entre saber e fazer. Entretanto, a constituição histórica dessa cisão é apagada, produzindo um efeito de evidência, uma dualidade sempre já-lá. Nega-se, com isso, a relação entre esse sistema dual de ensino e a organização econômico-social de um país em que “o trabalho manual é representado como coisa de escravo” (SILVA, 2007, p. 10), em que

“‘fazer’ era preparar o corpo para o trabalho, e ‘saber’ (letrado) era preparar o espírito” (*ibid.*).

Fala-se em uma “à ameaça de fragmentação e segmentação” como uma ameaça imanente, onipresente, denegando o político das práticas políticas. Ao mesmo tempo, ao lado dessa dualidade, aparecem as palavras inclusão, integração, união, conciliação, que viriam da necessidade de um sistema de produção que, agora, exige a superação dessa divisão. Transformado pela tecnologia, o mundo atual do consumo e do trabalho passa a ser ditado por uma dinâmica de rapidez e competitividade. Assim escrevem os Parâmetros Curriculares Nacionais:

Nas décadas de 60 e 70, considerando o nível de desenvolvimento da industrialização na América Latina, a política educacional vigente priorizou [...] a formação de especialistas capazes de dominar a utilização de maquinarias ou de dirigir processos de produção. [...]

Na década de 90, enfrentamos um desafio de outra ordem. O volume de informações, produzido em decorrência das novas tecnologias, é constantemente superado, colocando novos parâmetros para a formação dos cidadãos. Não se trata de acumular conhecimentos. A formação do aluno deve ter como alvo principal a aquisição de conhecimentos básicos, a preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação.

Propõe-se, no nível do Ensino Médio, a formação geral, em oposição à formação específica; o desenvolvimento de capacidades de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização. (BRASIL, 2000, p.5)

A economia é estabelecida, aí, como lugar de relação entre o sistema de ensino e a sociedade, através da vinculação entre desenvolvimento econômico e escolaridade. Esse jogo de ligações acontece, discursivamente, na argumentação apresentada pelos documentos, e põe em funcionamento uma *equação* social: o trabalho é o meio de produzir bens e riquezas e a educação prepara para a atuação no mercado de trabalho, logo, quanto maior o nível de escolaridade, maior a qualidade da produção e, por isso, maior o nível desenvolvimento econômico da nação – e do indivíduo. Esses documentos funcionam como parte de um processo de “normalização da força de trabalho” (SILVA, 2001, p. 3), que toma o aluno como elemento das forças produtivas de nossa sociedade:

A prática que domina cada ciência, e a relação entre elas, torna-se uma prática de ensino, ligada à transformação histórica do processo de produção econômica, produzindo a normalização da força de trabalho e a organização

das relações sociais, pois o seu sujeito – no caso, o aluno – é um elemento das forças produtivas de uma sociedade dada. (*ibid.*)

Esse discurso oficial produz, assim, uma conformação entre o sujeito-aluno e o sujeito-trabalhador, em que o grau de participação do sujeito no processo de escolarização dita o seu grau de exclusão (ou inclusão) econômica na sociedade. O efeito de sentido produzido por esse discurso oficial é o de que na sociedade contemporânea, no mundo do trabalho, não há lugar para o indivíduo não-escolarizado; trata-se de uma *exigência* – uma falta de opção –, uma imposição do mundo do trabalho. Nos trechos abaixo, destacamos a relação de consequência construída pelos documentos: se não se tem acesso à educação, conseqüentemente, está-se comprometido pelo desemprego, pela pobreza, pela violência, pela intolerância.

A expansão da economia pautada no conhecimento caracteriza-se também por fatos sociais que comprometem os processos de solidariedade e coesão social, quais sejam a exclusão e a segmentação com todas **as conseqüências** hoje presentes: o desemprego, a pobreza, a violência, a intolerância.

Essa tensão, presente na sociedade tecnológica, pode se traduzir no âmbito social pela definição de quantos e quais segmentos terão acesso a uma educação que contribua efetivamente para a sua incorporação.

Assim entendida, a preparação para o trabalho – fortemente dependente da capacidade de aprendizagem – destacará a relação da teoria com a prática e a compreensão dos processos produtivos enquanto aplicações das ciências, em todos os conteúdos curriculares. (BRASIL, 2000, p.11)

Vê que a constituição histórica e política desses processos é constantemente apagada, denegada. Fala-se em conseqüências – desemprego, pobreza, violência, intolerância – que viriam da expansão da economia, como se essa fosse uma condição recente, do novo mundo do trabalho, da nova sociedade tecnológica, negando que essa condição é, antes, muito antes, fundadora de nossa sociedade. Como vimos, essa divisão entre *quantos e quais tem acesso à educação*, entre aqueles que são *incorporados à sociedade* e *aqueles que não são*, sempre esteve aí, aqui, desde o momento em que nos constituímos divididos entre senhores e escravos, entre civilizados e bárbaros, entre cristãos e hereges: entre letrados e não-letrados.

Esse apagamento da história nega os conflitos e as contradições reais de nossa sociedade (SILVA, 2001), transferindo-as, em um movimento de desresponsabilização do Estado, para o sujeito. Desse modo é que, nas palavras do documento, a preparação para o trabalho depende fortemente da capacidade de aprendizagem – capacidade de

aprendizagem *do sujeito*. Assim, se esse sujeito não consegue se preparar para o trabalho, isso é fruto de uma *incapacidade* sua e não da dificuldade “e impossibilidade mesmo de um Estado de conviver e gerir, democraticamente, a diferença com tudo de ambíguo e contraditório que isso possa ter” (*ibid.*, p. 9).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares Nacionais, enquanto documentos oficiais, instrumento de atuação do Estado, não falam à parte das contradições dessa maquinaria: “não há um Estado a priori e uma fala deste Estado que se sirva da linguagem como um instrumento” (SILVA, 1998, p.11). Políticas públicas e Estado se configuram em um processo simultâneo e interdependente (*ibid.*). Por isso, esses documentos, ao mesmo tempo que inscrevem como fundamentos os valores democráticos de liberdade e igualdade, fazem falar – discursivamente – essa desigualdade, essa divisão insuperável que marca o nosso sistema de produção.

O sistema capitalista, ancorado no trabalho como gerador de capital, impõe como consequência uma dinâmica de produtividade – produzir mais em menos tempo – que determina as relações de trabalho. Essas relações são entendidas como relações de exploração: uma classe dominante se faz sob uma classe dominada. Assim, o capitalismo (se) instaura (em) uma desigualdade *insuperável*, porque é ela que estrutura seu funcionamento. O cenário de revolução industrial, associado ao início desse sistema econômico, explica essa divisão através da relação com o maquinário de produção industrial: há aquele que possui a máquina e o conhecimento sobre todo o processo de produção e aquele que opera a máquina, reproduzindo a técnica de uma etapa específica da produção. Para que o dono da máquina tenha lucro, é preciso que o operário trabalhe mais, recebendo o mínimo – assim se significa historicamente uma divisão entre *saber* e *fazer*, entre saber e operar. É preciso, então, considerar que o Estado se faz sobre essa divisão, e suas diferentes formas de atuação produzem, como argumenta Silva, uma readaptação das relações sociais a um invariante do sistema:

Estamos diante de políticas, programas, projetos, tecnologias, metodologias - práticas científicas e políticas - em que se busca uma adaptação ou readaptação das relações sociais à prática social global, enquanto invariante do sistema, pela forma de configuração de uma subjetividade específica, a de um sujeito-letrado, isto é, a de um sujeito-trabalhador: o cidadão brasileiro. (SILVA, 2001, p. 2)

Interessa-nos, então, compreender como a Universidade é constituída e constitui esse processo de conformação entre o sujeito-letrado e o sujeito-trabalhador. Como vimos, a Universidade instaura, em nossa história, essa divisão entre saber e fazer, entre o intelectual e o manual: há os índios, os negros, os mestiços, a quem se destina uma educação primária, doutrinal e moralizante; e há, para os filhos dos colonos, uma instrução acadêmica, “uma formação que possibilitasse o ingresso nas universidades portuguesas, europeias” (SILVA, 2007, p. 6). Nos PCNs, esse discurso oficial que toma o processo de escolarização como um processo de qualificação profissional atualiza essa cisão, significando a universidade como “topo” do processo de escolarização/qualificação, como vemos trabalhar no funcionamento do trecho abaixo:

A demanda por ascender a **patamares mais avançados** do sistema de ensino é visível na sociedade brasileira. Essa ampliação de aspirações decorre não apenas da urbanização e modernização conseqüentes do crescimento econômico, mas também de uma crescente valorização da educação como estratégia de melhoria de vida e empregabilidade. (BRASIL, 2000, p. 51)

O que opera é um discurso de qualificação da mão de obra: a competitividade do mundo do trabalho impõe um alto padrão de qualificação, por isso, é preciso ascender a patamares mais avançados. Ao mesmo tempo, a Constituição Federal, no Art. 208, sobre o ensino *superior*, estabelece como dever do Estado possibilitar “V - acesso **aos níveis mais elevados do ensino**, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (BRASIL, 1988, grifos nossos). Assim, a educação superior está sendo reescrita por “avançado”, “elevado”, levando-nos a pensar no equívoco dos nomes “ensino básico”, “educação primária” e “ensino superior”: “por que primárias? Primária de ‘primeiro’ ou de ‘rudimentar’; de ‘elementar’ ou de ‘primitivo’; de ‘estreito’ ou de ‘superficial’?” (SILVA, 1998, p. 70). A compreensão histórica da fundação da Universidade nos mostra que primário e superior não operam, apenas, uma enumeração, eles recortam uma memória, põem em movimento uma hierarquia, “dicotomias, de diferentes ordens, que se acreditam – e se creditam – como esquecidas e ‘superadas’ pela civilização e pelo progresso: humano-não humano, selvagem-civilizado, prazer-razão, prazer-fé, impuro-puro, escravo-senhor, antropofagia-virtudes...” (SILVA, 2001, p. 152).

Assim se atualiza a relação entre ensino básico e ensino superior: para ter chances de competir no mercado de trabalho (e, assim, desenvolver-se economicamente) é preciso oferecer uma qualificação em que apenas o ensino básico não é suficiente, essa

qualificação deve ser atestada pela formação universitária. Esses sentidos são retomados e reproduzidos de muitas maneiras e em muitos lugares – através de campanhas governamentais veiculadas nos mais diversos meios; de ostensivas propagandas publicitárias de instituições privadas; por um sistema escolar ancorado no exame de vestibular. O efeito produzido por essa repetição (histórica!) é a construção do acesso ao ensino superior como condição do desenvolvimento econômico do país e, portanto, do indivíduo. Neste trabalho, chamaremos esse jogo de relações como **discurso de importância do Ensino Superior**. Embora a passagem da Escola para a Universidade seja prescrita por Lei como não-obrigatória, facultativa, não há, no funcionamento desse discurso, a possibilidade de negar essa passagem, porque não é oferecido outro modo de acessar o desenvolvimento econômico.

Interessa-nos compreender, então, como, na história de uma sociedade colonizada em que a Universidade nasceu e funcionou para minorias, entramos na era da *Universidade para todos*? Como essa contradição fundadora re-organiza e é re-organizada nas/pelas práticas de escrever nessa instituição?

3.2 A evidência da escrita na Universidade

Nas últimas décadas, vimos crescer políticas públicas de ampliação e democratização do acesso ao ensino superior⁷, sustentadas no mote da universidade como “um direito de todos”⁸. Essas políticas fazem circular um discurso de importância da Universidade que

⁷ Alguns exemplos de programas e políticas de expansão (e seus descritores), frequentemente retomados pela imprensa – em negrito, nossos grifos: *Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais* (Reuni): “Com o Reuni, o governo federal adotou uma série de medidas para **retomar o crescimento** do ensino superior público, criando condições para que as universidades federais **promovam a expansão** física, acadêmica e pedagógica da rede federal de educação superior”. Disponível em: <http://reuni.mec.gov.br/o-que-e-o-reuni>. Acesso em 20/12/2014 às 14h32; *Programa Universidade para Todos* (ProUni): “Instituído em 2005, **amplia o acesso** à educação superior concedendo bolsas de estudo a estudantes de baixa renda em instituições privadas em contrapartida à isenção de impostos”; *Fundo de Financiamento Estudantil* (Fies): “É um dos principais instrumentos do Governo Federal para **ampliação de acesso** à educação superior contribuindo para diminuição dos índices de desigualdade no país.”; *Sistema de Seleção Unificada* (Sisu): “É uma iniciativa que possibilita a **democratização do acesso** ao ensino superior. Trata-se de um processo que seleciona os estudantes para a educação pública superior do País, com base nas notas obtidas no Enem, por meio de um sistema informatizado”. Disponíveis no site do Ministério da Educação em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12498&Itemid=820. Acesso em 04/03/2015 às 8h30.

⁸ A expressão “um direito de todos” retoma a Constituição Federal e sua definição da Educação como “direito de todos e dever do Estado e da família” (C.F. de 1988, artigo 205) e, ao mesmo tempo, também ressoa as diversas campanhas governamentais da gestão federal (2003/2011) do Partido dos Trabalhadores (PT), associadas ao conhecido *slogan* “Brasil, um país **de todos**” (Disponível em:

se sustenta em uma relação entre escolarização e desenvolvimento econômico, tal como destacamos nos trechos do Relatório de Gestão Individual⁹ da Secretaria de Educação Superior (SESu), a seguir:

Cada vez mais, em um mundo onde o conhecimento se sobrepõe aos recursos naturais como fator de desenvolvimento humano, cresce **a importância** da escolarização e, em particular, da educação superior.

Ampliar e democratizar o acesso à educação superior de qualidade a partir do **reconhecimento do papel estratégico das universidades para o desenvolvimento econômico e social do país** é o principal objetivo do Ministério da Educação neste eixo de atuação. (*Ibid.*, grifos nossos)

Assim, o discurso oficial reconhece a Universidade por seu “prestígio crescente” (BRASIL, 1991, p.19) e a incumbe o propósito de realizar “a grande obra nacional” (*ibid.*) de “prover ao país quadros de alto nível técnico e científico”¹⁰, sendo essa a “condição necessária para a manutenção do desenvolvimento sustentável e de longo prazo da nação”¹¹. Mariza Silva, como vimos, em seu trabalho sobre as relações entre Estado e políticas públicas, traz para a discussão o texto Acácia Zeneida Kuenzer, as “Mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão” (2001), em que a autora discute a reestruturação produtiva decorrente da globalização da economia na atual fase do capitalismo. O desenvolvimento da microeletrônica demanda um trabalhador que domine a ciência e as tecnologias, incorporando-as ao mundo do trabalho. Assim, nas palavras de Silva:

Tomando como referência o texto de Acácia Zeneida Kuenzer, as “Mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão” (2001), cuja produção científica está centrada na “educação e trabalho”, podemos observar a relação estreita entre a estrutura e funcionamento de nossa sociedade, a capitalista, em períodos históricos determinados e o princípio educativo dominante que irá nortear a prática pedagógica dentro e fora da Escola,

<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/licitacao/2003/cc012003manual.pdf> Acesso em: 27/02/2015 às 17h35) [Grifo nosso]. As descrições dos programas e políticas de expansão do ensino superior – acima relacionadas – repetem esse enunciado através de um jogo de paráfrase, como, por exemplo, no nome do já citado *ProUni – Programa Universidade para Todos* [Grifo nosso].

⁹ Secretaria vinculada ao Ministério da Educação (MEC); relatório referente ao exercício de 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12498&Itemid=820. Acesso em 09/06/2017 às 13h46.

¹⁰ Ministério da Educação. Principais Ações e Programas de responsabilidade do Ministério da Educação no PPA 2012-2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12498&Itemid=820 Acesso em 04/03/2015 às 8h42.

¹¹ (*ibid.*)

evidenciando as formas de relação entre o Estado e sociedade. Ou seja, projeto pedagógico pelo qual “a sociedade pretende formar os intelectuais/trabalhadores, os cidadãos/produtores” (p. 34) para atender às demandas postas pela economia e pela estrutura produtiva. (SILVA, 2007, p. 3)

É preciso compreender, então, as políticas de expansão do ensino superior como movimento do Estado para atender às demandas da economia. O acesso às universidades, historicamente minoritário, agora é necessário ao funcionamento da estrutura produtiva. O mercado de trabalho necessita de uma universidade *para todos*. Entretanto, como explica Silva, ao se proclamar uma educação para todos, apaga-se uma desigualdade real que, como vimos, é fundante da instrução no Brasil.

Ao defender e "proclamar" vigorosamente a educação para todos, esposando uma teoria que atribui a inteligência a todos, mas "esquecendo-se" de nossa história "real" de desigualdade econômica, social e política, essa geração criava uma nova armadilha que iria excluir, novamente, os mesmos: aqueles que não têm a história, a experiência, a convivência adequadas, desejáveis, o que significa a maior parte dos brasileiros. (SILVA, 1998, p. 77)

Vimos também que a escrita, enquanto objeto histórico e simbólico, estrutura as relações sociais (ORLANDI, 2013). Assim, essa nossa história de desigualdades reais é materializada na e pela escrita. Isso acontece “antes, e sobretudo, pela forma como o sujeito irá ser afetado – assujeitar-se – a essa organização outra da língua, referida a uma ordem significante histórica” (SILVA, 2000, p. 3). As práticas pedagógicas criam e estabelecem os limites para as possibilidades interpretativas de uma textualidade construída a partir da escrita (*ibid.*) e isso se dá, historicamente, pelos setores dominantes de cada sociedade, através do Estado. Assim, as práticas pedagógicas organizam desigualdades reais pela forma como produzem diferentes tipos de leitores e autores que “irão se distribuir pelos seus vários setores produtivos, presos - mais ou menos - a um imaginário específico” (*ibid.*). No nível do ensino básico, essas contradições foram lidas por um humanismo reformista (*ibid.*) como uma questão de *fracasso escolar*, tal como expõem os PCNs:

Desde o início da década de 80, o ensino de Língua Portuguesa na escola tem sido o centro da discussão acerca da necessidade de melhorar a qualidade da educação no País. No ensino fundamental, o eixo da discussão, no que se refere ao **fracasso escolar**, tem sido a questão da leitura e da escrita. Sabe-se que os índices brasileiros de repetência nas séries iniciais — inaceitáveis mesmo em países muito mais pobres — estão diretamente ligados à dificuldade que a escola tem de ensinar a ler e a escrever. Essa dificuldade expressa-se com

clareza nos dois gargalos em que se concentra a maior parte da repetência: no fim da primeira série (ou mesmo das duas primeiras) e na quinta série. No primeiro, por dificuldade em alfabetizar; no segundo, por não conseguir garantir o uso eficaz da linguagem, condição para que os alunos possam continuar a progredir até, pelo menos, o fim da oitava série. (BRASIL, 1997, p. 19, grifo nosso)

Vê-se, portanto, que a questão da leitura e da escrita está no centro do funcionamento contraditório do sistema básico escolar; ela é, no entanto, apagada quando se trata do ensino superior. O trecho abaixo, dos PCNs, flagra essa ausência de espaço, na Universidade, para pensar as contradições instauradas na/pela escrita:

Por outro lado, a dificuldade dos alunos universitários em compreender os textos propostos para leitura e organizar idéias por escrito de forma legível levou universidades a trocar os testes de múltipla escolha dos exames vestibulares por questões dissertativas e a não só aumentar o peso da prova de redação na nota final como também a dar-lhe um tratamento praticamente eliminatório.

A solução para as dificuldades de leitura e de escrita na Universidade é pensada para *fora* do espaço de suas práticas pedagógicas. Os números do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)¹², comumente divulgados pela imprensa, ajudam-nos a pensar o apagamento da questão da escrita na Universidade. A produção de um texto dissertativo-argumentativo, avaliada em cinco competências¹³, é um elemento fundamental do Exame, pois possui caráter eliminatório. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), responsável pela realização do ENEM, oferece um Guia do Participante dedicado a “tornar mais transparente a metodologia de correção da redação e informar o que se espera do participante em cada uma das competências da

¹² O ENEM é, atualmente, o exame de maior relevo nacional, pois, em substituição aos tradicionais vestibulares, funciona como mecanismo de seleção para o ingresso no ensino superior público. Além disso, seus números são utilizados como indicadores da qualidade da educação no país e, também, como meio de certificação de conclusão do Ensino Médio para participantes que atendam a critérios estabelecidos.

¹³ Segundo o Guia do Participante (p.8), o desempenho do participante é avaliado de acordo com os seguintes critérios: “**Competência 1:** Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa; **Competência 2:** Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa; **Competência 3:** Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista; **Competência 4:** Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação; **Competência 5:** Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos. [...] Cada avaliador atribuirá uma nota entre 0 (zero) e 200 (duzentos) pontos para cada uma das cinco competências, e a soma desses pontos comporá a nota total de cada avaliador, que pode chegar a 1000 (mil) pontos.” Disponível em:

matriz de referência”¹⁴. O termo **autoria** é duas vezes empregado no documento, nos descritores dos dois maiores níveis da Competência 3¹⁵, como destacado em nossos grifos:

160 pontos - Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, de forma organizada, com indícios de **autoria**, em defesa de um ponto de vista.

200 pontos - Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema proposto, de forma consistente e organizada, configurando **autoria**, em defesa de um ponto de vista.

Segundo os dados referentes ao desempenho dos candidatos na redação¹⁶, apenas 0,9% dos alunos recebeu nota acima de 900 pontos – e 2,3% recebeu nota entre 800 e 900 pontos. Ou seja, apenas 0,9% dos estudantes atingiu a pontuação que, segundo os critérios do exame, admite uma configuração de autoria. Compreendemos que a análise desses dados merece ser aprofundada, entretanto, os números são trazidos, aqui, como uma provocação, através de uma leitura possível da grade de correção: se, de acordo com os critérios do maior exame de entrada na educação superior, somente uma quantidade mínima de participantes apresenta configuração de autoria, como a Universidade recebe todos aqueles que não se configurariam como autores? Para onde é deslocada a questão da escrita, central na evidência do fracasso escolar?

Devido à defesa da Autonomia Universitária, assegurada pela Constituição Federal (1988), cada instituição de ensino superior recebe a atribuição de desenvolver sua estrutura didático-científica que, entre outros aspectos, consiste na liberdade para definir seus planos e programas de cursos (*id.*) e as maneiras de realizá-los. Não há, portanto, uma força institucional de unidade didático-pedagógica regendo a Universidade. A questão da escrita no ensino superior é dispersa, diluída, em diferentes instâncias. Um dos

¹⁴ Guia do Participante. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/enem/enem> Acesso em 12/12/2014 às 16h54.

¹⁵ Em ordem decrescente, os descritores dos outros níveis da competência 3: “0 ponto - Apresenta informações, fatos e opiniões não relacionados ao tema e sem defesa de um ponto de vista; 40 pontos - Apresenta informações, fatos e opiniões pouco relacionados ao tema ou incoerentes e sem defesa de um ponto de vista; 80 pontos - Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, mas desorganizados ou contraditórios e limitados aos argumentos dos textos motivadores, em defesa de um ponto de vista; 120 pontos - Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, limitados aos argumentos dos textos motivadores e pouco organizados, em defesa de um ponto de vista.” (*id.*)

¹⁶ Os índices de desempenho no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) são disponibilizados pelo Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e comumente divulgados pelos grandes veículos de comunicação. Os dados aqui citados se referem ao Enem 2013, e estão disponíveis em: <http://educacao.uol.com.br/noticias/2014/04/07/confira-exemplos-de-redacoes-nota-1000-do-enem-2013.htm>. Acesso em 23/12/2014 às 17h12.

lugares de discussão que tocam na questão do escrever na universidade são os debates sobre plágio, que se inscrevem nos domínios da ética, suscitadas pelo relevo que os casos ganharam a partir do advento da internet e das novas tecnologias de busca e de informação. Tomados como um “desvio de autoria”¹⁷ os casos de plágio são “combatidos”¹⁸ através de um apelo moral e jurídico, expondo-se a prática como um crime sujeito a sanções legais¹⁹. Abaixo, um recorte das *Diretrizes Básicas para a Integridade na Atividade Científica* propostas pelo CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico)²⁰, um dos principais órgãos de fomento à pesquisa no país:

1. O autor deve sempre dar crédito a todas as fontes que fundamentam diretamente seu trabalho.
2. Toda citação in verbis de outro autor deve ser colocada entre aspas.
3. Quando se resume um texto alheio, o autor deve procurar reproduzir o significado exato das ideias ou fatos apresentados pelo autor original, que deve ser citado. [...]

A questão do plágio é tomada, aí, como uma questão de “boa conduta” (*ibid.*), cuja resolução é de ordem prática, técnica, apagando-se da discussão a dimensão política e simbólica do gesto de escrever. Não nos interessa, aqui, fazer uma leitura sobre a questão do plágio que tome em consideração essas dimensões, apenas apontar para a redução da escrita a “questões comportamentais de um sujeito capaz de individualmente controlar a linguagem e as boas intenções” (SILVA, 2001, p. 7).

Outro lugar que aparece como lugar de discussão sobre a escrita na Universidade são documentos chamados de guias ou manuais, facilmente encontrados na internet. Esses documentos oferecem regras, normas, técnicas de “como escrever um trabalho acadêmico”. Muitas vezes, eles são disponibilizados pelos sites das instituições como um

¹⁷ Expressão retirada de texto veiculado na página da Associação Brasileira de Linguística Aplicada - ALAB, disponível em <http://alab.org.br/pt/destaque/158-educacao-escrita-e-combate-ao-plagio> Acesso em 26/02/2015 às 8h22.

¹⁸ CAPES - **Orientações de Combate ao Plágio**, disponível em http://www.capes.gov.br/images/stories/download/diversos/OrientacoesCapes_CombateAoPlagio.pdf Acesso em 27/02/2015 às 17h42.

¹⁹ A Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) emitiu oficialmente uma recomendação a todas instituições de ensino superior do país para utilização de *softwares* de identificação de plágio e adoção de políticas de conscientização e informação sobre propriedade intelectual. Foi dirigida, também, uma recomendação semelhante ao ensino médio de busca por providências e medidas de combate ao plágio nas escolas. Além disso, foi solicitado o envio dessa recomendação aos órgãos de fomento à pesquisa.

²⁰ Disponível em <http://www.cnpq.br/pt/web/guest/diretrizes> Acesso em 09/03/2015 às 9h00.

material a ser consultado pelo aluno, fora das salas de aula, em sua atividade individual de escrita. Abaixo, um trecho do Prefácio das *Diretrizes para apresentação de dissertações e teses da USP: documento eletrônico e impresso*²¹, disponibilizado por umas das instituições mais reconhecidas pela produção científica no país [grifos nossos]:

*A primeira edição das “Diretrizes para apresentação de dissertações e teses da USP: documento eletrônico e impresso” foi disponibilizada pelo SIBi/USP em 2004, com o objetivo de auxiliar a **estruturação e organização** dos textos das dissertações de Mestrado e teses de Doutorado elaboradas no âmbito dos Programas de Pós-Graduação da Universidade de São Paulo. A motivação para elaboração das Diretrizes fundamentou-se na premissa de que **textos científicos bem preparados e organizados** valorizam os resultados e a qualidade do trabalho de pesquisa realizado.*

Aí, a questão da escrita é delimitada enquanto um gesto da estrutura e da organização, normalmente tratados por esses documentos como exigências estruturais e orientações sobre normas de formatação. O que opera, portanto, é um efeito de evidência da escrita, que, por sua vez, sustenta e é sustentado pelas noções de sujeito como um sujeito autônomo e pensante e de língua como um objeto de comunicação, a ser usado funcionalmente, objeto “idêntico a si mesmo, atemporal, não-visível, que poderá ser conhecido por toda e qualquer pessoa, desde que a ele tenha acesso” (SILVA, 2001, p. 141). O que acontece é um processo de naturalização da escrita pelo sistema de ensino, inclusive, pela Universidade. Como nos diz Silva,

A escrita alfabética foi inventada há cinco mil anos e precisa ser ensinada para que o indivíduo possa dela fazer uso. No entanto, a escola trata a possibilidade de aprender a ler e a escrever como uma coisa óbvia: a de fornecer ao aluno um instrumento que opera sustentado por uma propriedade combinatória de composição de unidades significantes através de regras de correspondência entre grafema e fonema e de composição de fonemas, sílabas e frases. Isto significaria que estamos diante de um sistema que deve dar conta da correspondência entre a língua oral e a escrita, ou seja, da representação do mundo da oralidade. (SILVA, 1998, p. 263)

O sistema de ensino toma a relação entre o sujeito e a escrita como uma relação direta e mecânica, cuja apropriação individual se daria de maneira autônoma e competente (*ibid.*) O lugar da Universidade no processo de escolarização é o de receber, portanto, um aluno que chega formado pela Escola, uma vez que ele teria apreendido a escrita na alfabetização e a treinado durante seus anos de ensino básico. Isso ganha forma pela letra da Lei, que assim formula como finalidade da educação básica: “Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum

²¹ Disponível em http://www.usp.br/prolam/ABNT_2011.pdf. Acesso em 08/03/2015 às 19h22.

indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996). Essa finalidade é reforçada pelos objetivos do Ensino Médio:

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, **possibilitando o prosseguimento de estudos**;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para **continuar aprendendo**, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da **autonomia intelectual** e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (*Ibid.*, grifos nossos)

A LDB retoma a pedagogia do *aprender a aprender* que, segundo John Dewey, citado por Silva (2007), domina os documentos oficiais e engloba teorias em voga, como a das competências, a do construtivismo, a do interacionismo. A pedagogia do aprender a aprender se inscreve no discurso que alia escolarização à desenvolvimento econômico e que, como vimos, demanda por um novo tipo de trabalhador, capaz de se adaptar à produção flexível. Assim, a escola deixa de ter por objetivo ensinar algo e “passa a ter como objetivo formar indivíduos predispostos a aprender qualquer coisa, desde que aquilo mostre-se útil ao processo de adaptação do indivíduo à vida social, isto é, ao mercado” (*ibid.*, p. 12). Exatamente o que formula a LDB: a formação de um sujeito autônomo, capaz de continuar aprendendo de modo que saiba se adaptar as demandas futuras.

Então, o aluno que entra na Universidade é esse aluno tomado como autônomo, formado, capaz de continuar aprendendo, agora adaptado às demandas do ensino superior. A seguir, o recorte do “Parecer de orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação” (BRASIL, 1997, Parecer nº 776/97) mostra como essa pedagogia da autonomia continua operando na Universidade. O Parecer traz princípios que “devem ser necessariamente respeitados por todas as instituições de ensino superior”, visando assegurar a qualidade da formação oferecida aos estudantes:

[...] 4) Incentivar uma sólida formação geral, necessária para que o futuro graduado **possa vir a superar os desafios de renovadas condições de exercício profissional e de produção do conhecimento, permitindo**

variados tipos de formação e habilitações diferenciadas em um mesmo programa;

- 5) **Estimular práticas de estudo independente, visando uma progressiva autonomia profissional e intelectual do aluno;**
- 6) Encorajar o reconhecimento de conhecimentos, habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar, inclusive as que se referiram à experiência profissional julgada relevante para a área de formação considerada;
- 7) Fortalecer a articulação da teoria com a prática, valorizando a pesquisa individual e coletiva, assim como os estágios e a participação em atividades de extensão [...]. (*Ibid.*, p. 3, grifos nossos)

Vemos, aí, que a pedagogia do aprender a aprender continua a funcionar no ensino superior, responsável por promover no “estudante a capacidade de desenvolvimento intelectual e profissional autônomo e permanente” (*ibid.*, p. 2) a fim de que ele seja capaz de “superar os desafios das rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições de exercício profissional” (*ibid.*). Para Duarte (2003), também citado por Silva (2007), o núcleo definidor do aprender a aprender reside “na desvalorização da transmissão do saber objetivo, na diluição do papel da escola em transmitir esse saber, na descaracterização do papel do professor como alguém que detém um saber a ser transmitido aos seus alunos, na própria negação do ato de ensinar” (DUARTE, 2003 *apud* SILVA, 2007, p.12). A Universidade está sustentada, portanto, por uma pedagogia que lhe retira a função de transmissão de um conhecimento objetivo (*ibid.*), transferindo-o a esse aluno que deve ser capaz de aprender de maneira autônoma e permanente.

Na questão da escrita, esse movimento de desresponsabilização nega espaço para compreender as contradições reais que se organizam no/pelo gesto de escrever, conferindo “a cada aluno a causa do seu fracasso” (SILVA, 1998, p. 25). Por efeito desse discurso de autonomia, apaga-se a condição política da instituição, ao mesmo tempo que se marca com os sentidos de erro, dificuldade, incapacidade, esse aluno que, “enquanto adulto, tem autonomia e responsabilidade para ser o que se é: marginalizado” (ORLANDI, 1990, p. 68). As Orientações de Combate ao Plágio²², emitidas pelo Conselho Federal da OAB²³, ratificadas e reproduzidas pelas principais agências de fomento à pesquisa – CAPES e CNPq²⁴ –, revelam o quanto estamos tomados por esse

²² Disponível em:

http://www.capes.gov.br/images/stories/download/diversos/OrientacoesCapes_CombateAoPlagio.pdf

Acesso 07/06/2017.

²³ Ordem dos Advogados do Brasil.

²⁴ CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior; CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

efeito de evidência da escrita. Com alta circulação e grande relevo, o documento re-produz esse discurso de que “o problema da escrita” é o aluno:

Muitos de nossos alunos **não sabem escrever**, não sabe compor um texto, elaborar uma idéia original e, pior de tudo: não aprendem a pensar e desenvolver senso crítico.

A explicação é simples. Diante da tarefa de pesquisa, não lêem sobre o assunto, não raciocinam, não exteriorizam um pensamento, não exercitam a formatação da idéia sistematicamente.

De que adiantam verbas para a educação e bons professores, se nossos alunos não escrevem e não aprendem?

Atualizam-se, aí, antigos dizeres de um processo histórico de legitimação da Língua Portuguesa enquanto Língua Nacional do Brasil; processo que apaga as heterogeneidades constitutivas da língua falada no Brasil, dando a essas diferenças o estatuto de erro. Assim, segundo Silva:

Neste sentido, esses discursos, legitimados pelas práticas científicas, constituem-se em lugares de “circulação” de antigos dizeres, de uma nova maneira, onde se retoma um problema tido como velho e evidente: o da dificuldade do povo brasileiro para aprender a ler e a escrever, agora, adequadamente. Uma nova legibilidade do “problema” se constrói, evitando a mudança de terreno que poderia levar a transformações nas condições de trabalho de parte da população. São, pois, lugares de retorno dos pré-construídos, para se dizer e pensar a escolarização no Brasil, mobilizando sentidos pré-existentes. (SILVA, 2001, p. 9)

Esse é, enfim, o deslocamento permitido pela tomada de posição teórica da Análise de Discurso francesa. Deslocar-nos de concepções que reduzem as dificuldades de escrever a uma incapacidade do sujeito para uma noção de escrita que a tome como gesto de interpretação, atravessado e constituído por mediações e determinações históricas, “que são a experiência de linguagem de cada indivíduo que ocupa uma posição (histórica) de sujeito” (SILVA, 1998, p. 187).

Podemos, assim, voltar à questão da escrita na Universidade, negada na “simples explicação” de que o aluno não sabe escrever, para compreender como o funcionamento da evidência da escrita no ensino superior atende à “constante recomposição da hegemonia das classes dominantes e ao permanente esforço de escamoteamento das contradições do capitalismo” (DUARTE, 2013 *apud* SILVA, 2007, p. 12); como o funcionamento da escrita no ensino superior realimenta as exclusões de nossa formação

social, mesmo que incluindo o aluno no acesso a Universidade. Mariza Silva, citando Pêcheux sob o pseudônimo de Herbert, lembra-nos a importância da ideologia na produção e manutenção das diferenças em nossa sociedade. Eles nos dizem:

Observo, ainda, a presença de um pragmatismo e neotecnicismo crescentes em que a medicalização – patologização mesmo – do chamado fracasso escolar – e da realimentação das posições de sujeito fracassado reafirma a importância da ideologia, *enquanto um mecanismo que produz e conserva as diferenças necessárias ao funcionamento das relações sociais nas sociedades de classe, e antes de tudo a ‘diferença’ fundamental: trabalhador/não-trabalhador* (HERBERT, 1995), hoje, entre trabalhador manual/trabalhador intelectual, fazendo com que cada um ocupe seu lugar em um sistema de produção dado. (SILVA, 2006, p.133)

Reafirmando, assim, a escrita enquanto objeto histórico e político, podemos trabalhar o funcionamento das representações da autoria na Universidade como trabalho de memória, que se atualiza nas práticas cotidianas da instituição, dividindo os sujeitos entre aqueles que *sabem* e aqueles que *fazem*, entre “alunos acima da média” e *todos os outros*, entre autores e não-autores.

4. ALGO EXTRA AO QUE É IMPOSTO: AS REPRESENTAÇÕES DA AUTORIA NA ESCOLA

A Escola é “por excelência o lugar histórico (atual) da instituição da autoria” (PFEIFFER, 1995, p. 129). É sua responsabilidade inscrever o aluno nas práticas da escrita, através da Alfabetização e dos subsequentes anos do Ensino Básico. Para nós, como vimos, essas relações são lidas a partir de uma posição teórica: a escrita é um objeto histórico e político, e a Escola um “espaço discursivo, atravessado pela memória, em que se organiza uma desigualdade real na sociedade, de forma difusa, ambígua e opaca, mas eficaz na identificação, re-conhecimento e controle de seus cidadãos” (SILVA, 2002, p. 88). Esse controle opera pelo funcionamento de representações imaginárias, que nos enredam em relações de sentidos que permitem nos identificarmos a certos lugares e não outros.

É esse jogo de representações imaginárias que está na base da assunção da autoria: “são as formações imaginárias que precedem a relação do aluno com a escrita na constituição da autoria: a Imagem do que é um livro; a Imagem do seu (des) ‘conhecimento’; a Imagem do sentido de um texto” (GALLO, 1989, p. 118). Interessa-nos compreender, então, como as construções imaginárias produzidas na/pela Escola atravessam e constituem a prática de escrita na Universidade.

Para isso, este Capítulo propõe um trabalho teórico-analítico com os enunciados que compõem a Parte I das Entrevistas sobre as práticas de escrita na Escola. Nosso movimento inicial é o de refletir sobre como essas representações imaginárias de “autor” são produzidas por um dizer institucionalizado, que, na Escola, se configura como Discurso Pedagógico (ORLANDI, 2011). Esse discurso, descrito por Orlandi como um discurso autoritário (*ibid.*), promove uma injunção à paráfrase, através da contenção da polissemia. Assim, primeiro apresentamos suas características e seu funcionamento e, em seguida, damos atenção às tensões nele e por ele constituídas. Os enunciados repetem, com *regularidade*, um jogo de oposições entre “cópia” e “autoria”, em que a autoria é significada como não-cópia; essa oposição é reescrita por uma tensão entre um eu (meu) e um outro (não-meu). Os enunciados trabalham, também, maneiras (in-conscientes) de resistir às formas autoritárias do DP: trata-se não de deixar de fazer o que se ordena, mas

fazer “mais do que o necessário”. O sujeito-aluno encontra, assim, espaços para se reconhecer como autor, mesmo à revelia de uma Escola que o ordena a repetir.

4.1 O autoritarismo do Discurso Pedagógico: um modelo de resposta correta

A Escola, enquanto instituição, atua por um dizer institucionalizado: o Discurso Pedagógico (DP). Eni Orlandi (2011) propõe a compreensão do DP a partir de uma tipologia. Para autora, existem, fundamentalmente, três tipos de discurso: o lúdico, o polêmico e o pedagógico, determinados por suas condições de produção, isto é, pela relação entre os interlocutores e o referente (*ibid.*). Para tanto, Orlandi (1998) toma em consideração dois processos estruturantes do funcionamento da linguagem – a paráfrase e a polissemia. Discursivamente, “teríamos na paráfrase a reiteração do mesmo. Na polissemia, a produção da diferença” (*ibid.*, p. 15). Isso significa que a produção de sentidos se dá em um jogo de tensão entre “o mesmo e o diferente” (ORLANDI, 2011). Por “tensão” entende-se a relação *contraditória* estabelecida entre esses dois processos: não há um sem o outro: para produzir diferentes sentidos, é preciso se inscrever no repetível (ORLANDI, 1998).

Trata-se, portanto, de um jogo – necessário e constitutivo – entre “o estabilizado e o sujeito a equívoco” (*ibid.*, p. 11): a “intromissão da prática e do referente, enquanto tal, na linguagem” (ORLANDI, 2011, p. 15) desestabiliza a repetição do mesmo e abre lugar para um *deslizamento* de sentidos, isto é, para a produção de outros e diferentes sentidos. Assim, Orlandi (2011) propõe caracterizar

os três tipos de discurso da seguinte maneira: o discurso lúdico é aquele em que o seu objeto se mantém presente enquanto tal e os interlocutores se expõem a essa presença, resultando disso o que chamaríamos de *polissemia aberta* (o exagero é o *non-sense*). O discurso polêmico mantém a presença do seu objeto, sendo que os participantes não se expõem, mas ao contrário procuram dominar seu referente, dando-lhe uma *direção*, indicando perspectivas particularizantes pelas quais se olha e se o diz, o que resulta na *polissemia controlada* (o exagero é a injúria). No discurso autoritário o referente está “ausente”, oculto pelo dizer; não há realmente interlocutores, mas um agente exclusivo, o que resulta na *polissemia contida* (o exagero é a ordem no sentido em que se diz ‘isso é uma ordem’, em que o sujeito passa a instrumento de comando). (*Ibid.*, p. 15)

De outro modo, pode-se dizer que o discurso autoritário procura estancar a reversibilidade entre seus interlocutores, enquanto o discurso lúdico vive dela e o polêmico a realiza sob condições (*ibid.*). Segundo esses critérios, o DP é classificado como um discurso do tipo autoritário: não há reversibilidade entre seus interlocutores (professor e aluno), mas um

agente único (professor) que *inculca* no aluno o que deve ser sabido. Essa dinâmica é descrita por Orlandi (2011) como uma quebra das leis discursivas propostas por Ducrot (1972 *apud* ORLANDI, 2011) – leis da informatividade, do interesse e da utilidade –, segundo as quais não se fala por falar, mas porque há uma utilidade ao fazê-lo. Sendo assim, se se quer informar algo, é preciso que o interlocutor desconheça esse fato e que se interesse por ele. O DP mascara a quebra dessas leis através da *motivação*: ele cria interesse, cria uma visão de utilidade, justificada pelo *é porque é* (*ibid.*). Cria, assim, um *saber devido* (se deve saber porque se deve saber), *legitimado* pela instituição:

Não se trata de explicar fatos mas de se mostrar a perspectiva de como podem ser vistos. No entanto, ao que é fortuito e ocasional (a perspectiva) atribui-se um estatuto de necessidade, através da avaliação que a escola produz, instituindo um conhecimento que é considerado valorizado ou, em outras palavras, um *saber legítimo*. (*Ibid.*, p. 21)

Desse modo é que o DP anula o conteúdo referencial do ensino, substituindo-o por conteúdos ideológicos: ele se dissimula como transmissor de informações (*ibid.*). Apresentando-se como científico em oposição ao senso comum, o DP apaga sua condição de mediador entre o aluno e a ciência, apaga seu processo de apropriação do conhecimento científico. Assim, a voz do professor se confunde com a do cientista, criando uma equivalência entre dizer e saber. Por isso, “o que o professor diz se converte em conhecimento” (*ibid.*, p. 31).

Esse funcionamento autoritário do DP aparece, com *regularidade*, em nosso *corpus*. Considerando cada resposta das entrevistas como um enunciado, trazemos, aqui, recortes desses enunciados. Colocá-los em relação, trabalhar a *repetição*, permite-nos desconstruir o voluntarismo que justifica as ações pedagógicas e compreender a escola enquanto uma instituição política, que constitui e é constituída por relações históricas, políticas, simbólicas.

Em nosso momento inicial de análise, então, refletimos sobre como esse autoritarismo acontece em sala de aula, dando evidência às suas diferentes formas, sobretudo as que não formulam uma ordem explícita. Para o nosso estudo da autoria enquanto um processo de *autorização*, é fundamental reconhecer outras maneiras de cercear, coagir, interditar – não autorizar.

Escolhemos como primeiro recorte um enunciado que trabalha um movimento de coerção operado pelo DP, em que se controla o sujeito sem lhe tirar a ilusão de liberdade:

[E2RA] *Creio que as práticas de escrita escolares não nos incentivam a ser agentes, mas, sim, meros copistas passivos. Nesse sentido, percebo que fui mais “treinada” a copiar conteúdos da lousa do que de fato trabalhar com questões de autoria. Assim, nas avaliações escritas, eu lembro-me de escrever **aquilo que sabia que o professor considerava correto** como resposta às questões abertas, por exemplo.*

Na discursividade da escola, dá-se o nome de [questões abertas] em oposição a “questões fechadas” – àquelas que estabelecem respostas predeterminadas, das quais normalmente apenas uma é considerada como correta. A adjetivação fechado/aberto explora, portanto, os sentidos de não-livre/livre. Nesse recorte, vemos o autoritarismo do DP funcionando enquanto coerção – há, pois, uma ilusão de abertura, liberdade, escolha, mas a resposta já está predeterminada: aquilo que o professor considera correto. Funciona, aí, aquilo que Orlandi descreve como quebra das leis do Discurso, em que a fala do professor, porque informa, constrói interesse e utilidade:

É assim que se “resolve” a lei da informatividade e, de mistura, a do interesse e da utilidade: a fala do professor informa, e, logo, tem interesse e utilidade. O professor *diz que* e, logo, *sabe que*, o que autoriza o aluno, a partir de seu contato com o professor, a dizer que sabe, isto é, ele aprendeu. (ORLANDI, 2011, p. 21)

Esse funcionamento é sustentado pelas representações do professor como aquele que tem a posse do saber (autoridade) e do aluno como aquele que não sabe (tutelado) (*ibid.*). No recorte do enunciado, essa relação coercitiva é materializada pela conjugação do verbo [treinar] na voz passiva [fui ‘treinada’]. Sintaticamente, a passividade do verbo indica um Sujeito Paciente, que sofre a ação realizada por um Agente da Passiva (ser treinada por alguém/algo). Assim, em [fui mais “treinada” a copiar conteúdos da lousa do que de fato trabalhar com questões de autoria], há um Sujeito Paciente (eu), que sofre a ação (ser treinado) realizada por um Agente da Passiva apagado na oração. Então, apesar de as questões abertas oferecerem espaço, liberdade, para que o aluno formule uma resposta não predeterminada, ele é levado, treinado, *pela escola – pelo professor, pelo livro didático* –, a responder o que é considerado (por um outro) como correto.

Abaixo, no recorte [E4RC] do enunciado 4, outras formas repetem o mesmo funcionamento de coerção do DP, isto é, um movimento de contenção da polissemia.

[E4RC] *Durante o ensino médio, apenas aprendi a produzir três gêneros: carta, dissertação e narrativa. Acredito que essa restrição devia-se ao que era cobrado nos vestibulares. Nós éramos treinados para escrevermos dentro dos padrões de avaliação do ENEM e do vestibular da Unicamp, por exemplo. Além disso, também escrevia durante as resoluções de exercícios, mas seja na área de humanas, exatas, ou biológicas, as respostas eram sempre direcionadas, havia uma resposta esperada.*

Retomando o recorte anterior [E2RA], mais uma vez o jogo de sentidos se faz por uma metáfora espacial [aberto, fechado, direção]. A relação entre os dois recortes trabalha esse movimento de cerceamento, de imposição de limites, operado pelo DP: é aberto, mas há uma direção, *uma resposta esperada*. A [resposta esperada] ou [aquilo que o professor considera correto] não é fonte de uma individualidade – da atuação de um determinado professor ou de uma determinada escola; por isso, essas formas são repetidas por diferentes sujeitos. Trata-se do funcionamento do aparelho escolar e, portanto, de um processo político-histórico de *sedimentação* de sentidos (o correto, o esperado), que, institucionalizando-se, ganham legitimidade. Orlandi assim explica esse processo de legitimação dos sentidos:

Historicamente, há sedimentação de processos em termos de sua dominância. O processo que, dadas certas condições, é dominante, é aquele a produzir a sedimentação histórica de um ou outro sentido. É da *institucionalização* que o sentido dominante sedimentado deriva seu estatuto de *legitimidade*. Fixa-se, então, como sendo o **centro**. Estabelecer-se-ia, dessa forma, o sentido “oficial”. (ORLANDI, 1984, p. 20, grifo nosso)

A *resposta correta* é, portanto, efeito desse processo histórico de institucionalização e de legitimação: sentidos produzidos na/pela escola como sendo o único possível – daí afirmar-se que o DP opera um cerceamento dos sentidos. Note-se que a ação de cercear é formulada por uma das acepções de dicionário²⁵ como: “1. Diminuir o volume ou tamanho (de alguma coisa) cortando ou raspando em redor”²⁶

²⁵ Nossa ida ao dicionário como parte de um exercício analítico não tem o objetivo de buscar o “sentido verdadeiro” das palavras, mas, ao contrário, de compreender como os sentidos são construídos enquanto *relação a* (CANGUILHEM, 1994 *apud* MARIANI, 1998).

²⁶ “**cercear**”, in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008 2013, <https://www.priberam.pt/dlpo/cercear> [consultado em 25-01-2017].

. É, então, o movimento de cortar/raspar o redor, a margem, impelindo, justamente, a um *centro*.

No discurso autoritário, como se classifica o DP, “se procura absolutizar um sentido só de tal maneira que aquele não se torne apenas o dominante mas o único” (ORLANDI, 1984, p. 20). Assim, quando legitima “sentidos oficiais”, quando os torna *centro*, o DP faz de qualquer outro sentido (interpretação) margem: *marginalizado*. Impele ao centro porque faz significar como errada qualquer interpretação que não reproduza o sentido – historicamente – dominante. No recorte do enunciado, esse processo de cerceamento é descrito por um campo semântico de austeridade: [restrição; cobrança; treinamento; padrão; avaliação].

Esse autoritarismo, trabalhado por um jogo de sentidos nos recortes, isto é, por formas de coerção não explícitas, é evidenciado como ordem no recorte a seguir:

[E1RB] *Além disso, tinha as aulas de redação e interpretação de texto, que demandavam muita escrita. As atividades dessas aulas se baseavam praticamente em fazer redações escolares (narração, dissertação...) e atividades de interpretação de texto. Essas atividades eram corrigidas pelo professor, buscando mais olhar o conteúdo das respostas e como as ideias foram articuladas do que questões gramaticais e muito restritas às normas. No entanto, eram respostas que não fugiam muito das respostas da apostila que tiravam as melhores notas, não sendo permitidas interpretações distintas sobre determinada atividade.*

A formulação dá evidência ao funcionamento autoritário do Discurso Pedagógico: embora se afirme a *abertura* de um lugar para a discussão das ideias, *não são permitidas interpretações distintas*: há uma *única* interpretação possível. Opera aí um processo de naturalização dos sentidos que faz produzir evidências (sobre o que seja interpretar, escrever, trabalhar as ideias etc.), a ponto de não se fazer perceber a contradição de [olhar para a articulação das ideias, sem ser permitido interpretar]. Nos cabe, portanto, neste exercício analítico, trabalhar, justamente, o processo – político, histórico – de produção dessas evidências. Retomamos a passagem a seguir para explorar a produção de sentidos sobre (o que seja) interpretar:

[E1RB] *Além disso, tinha as aulas de redação e interpretação de texto, que demandavam muita escrita. As atividades dessas aulas se baseavam praticamente em fazer redações escolares (narração, dissertação...) e atividades de interpretação de texto.*

Retomando o recorte, uma divisão é materializada pela conjunção aditiva [e], que articula os dois Objetos do verbo [fazer]: [fazer redações escolares] e [atividades de interpretação de texto]. Logo, não está pressuposto que fazer redações escolares *seja* uma atividade de interpretação de texto, por isso, funcionam sintaticamente como Objetos distintos. As atividades assim denominadas fazem parte de uma tradição escolar – exercícios de interpretação – que (se) sustenta (em) uma noção de interpretação enquanto desvendamento de um conteúdo oculto (o sentido verdadeiro; o único sentido; a resposta correta).

Como exposto no Capítulo 2 deste trabalho, a AD recusa essa concepção quando recusa a noção de um sujeito que controla o seu dizer. Não somos nós que escolhemos quando interpretar, não há momentos em que a interpretação está suspensa: diante das coisas no mundo, somos instados a atribuir sentidos (ORLANDI, 1996), ainda que não nos demos conta desse movimento. A existência de atividades de interpretação reforça a ilusão de literalidade dos sentidos, como se houvesse uma relação direta, uma colagem, entre as palavras e as coisas. Haveria, então, textos “interpretáveis” e textos literais, “não interpretáveis”. Essa divisão é permitida por um efeito de homogeneidade construído pelo DP:

As divisões são estanques e a perda da unidade é recuperada em um outro conceito que toma seu lugar: o da “homogeneidade”. A homogeneidade é criada a partir da instituição. É no espaço da instituição que o conhecimento é homogêneo, pois a instituição do saber como um todo (o sistema de ensino, tendo no cume a Universidade) abriga todas as divisões. Essas divisões se agrupam: sala, aula, série, disciplina, nível (primário, médio, superior), faculdade, universidade. (ORLANDI, 2011, p. 20)

Assim, tradicionalmente o ensino escolar se organiza dividido em matérias, divisões estanques, que não se põem em relação: a soma dessas unidades daria conta de um todo do conhecimento. O trabalho da/com a escrita ficaria reservado às aulas de redação, e o trabalho da língua, às aulas de português. Como vimos no Capítulo 3, opera na base do sistema escolar uma noção de escrita enquanto instrumento – a ser apreendido na alfabetização e treinado durante os anos de escola – e de língua enquanto sistema abstrato e controlável. Fora das aulas de português, apenas *aplicaríamos* esse conhecimento, apenas usaríamos esse instrumento, tomado como neutro, objetivo, transparente.

Apaga-se completamente a condição política e simbólica da escrita. Ler e escrever são tomados como meros gestos de decodificação (*não é possível não saber, não é possível hesitar*). Com esse achatamento, o DP “cria a noção de erro e, portanto, o sentimento de culpa, falando, nesse discurso, uma voz segura e auto-suficiente. A estratégia final aparece como **esmagamento do outro**” (ORLANDI, 2011, p.17, grifos nossos). A relação entre os três recortes resume esse funcionamento do DP, aqui sintetizado:

[E2RA] aquilo que sabia que o professor considerava correto

[E4RC] as respostas eram sempre direcionadas, havia uma resposta esperada.

[E1RB] não sendo permitidas interpretações distintas sobre determinada atividade.

Os dois últimos recortes são formulados na voz passiva – [era direcionada], [não sendo permitida]. Como vimos, a passividade do verbo é estruturada por um Sujeito Paciente que sofre uma ação (Verbo Auxiliar + Verbo Principal) realizada pelo Agente da Passiva (SP + V + AP). Nos dois enunciados, o Agente da Passiva não está explícito nas orações. Discursivamente, interpretamos essa ausência do Agente da Passiva como efeito da eficácia do DP, através de uma naturalização do seu autoritarismo (*é assim que acontece*). A inversão das orações da Voz Passiva para a Voz Ativa faz exigir a presença do Sujeito da oração, deixando evidente que a ação não acontece *naturalmente*, mas como resultado da atividade de um agente.

[E4RC] não permitia (V) interpretações distintas (OD)

[E1RB] direcionava (V) as respostas (OD)

Quem ou o que não permitia? Quem ou o que direcionava? Retomando o primeiro recorte – [aquilo que o professor considerava correto] – e os colocando em relação, propomos as seguintes paráfrases:

[P1 E4RC] O professor (S) não permitia (V) interpretações distintas (OD)

[P1 E1RB] O professor (S) direcionava (V) as respostas (OD)

As paráfrases deixam evidente a ausência de interação entre interlocutores; não há uma disputa de sentido (polissemia) entre eles. Ao contrário, há um agente exclusivo (o professor) que controla a direção dos sentidos (resposta correta). O funcionamento de

evidências nega espaço para compreensão do referente, justificando-se, através das relações de poder (“é porque é”). Produz-se, então, uma injunção à repetição (paráfrase), à cópia, apenas permitindo a reprodução de sentidos autorizados pelo professor.

Trazemos, agora, recortes que trabalham outras formas de funcionamento do autoritarismo do Discurso Pedagógico. Formas que não manifestam uma ordem deliberada, mas que atuam como cerceamento.

[E2RB] *No Ensino Médio, comecei a ter aulas de redação voltadas exclusivamente ao vestibular. Nelas, mais do que incentivar, novamente, a autoria dos alunos, os professores ensinavam como escrever uma boa redação para o vestibular. Assim, era quase como se existisse uma fórmula para escrever: um parágrafo de introdução, dois de desenvolvimento, e um final de conclusão. Em cada parágrafo de desenvolvimento, precisávamos defender um ponto de vista (apenas um argumento) e encontrar exemplos pertinentes para dar fundamento a isso. Hoje sei que a escrita não deve ser ensinada como uma fórmula.*

No recorte, o aluno descreve uma situação escolar típica das “aulas de redação”, o estabelecimento de um formato de texto: quantos parágrafos deve ter a redação, quantos argumentos usar, como começar e finalizar um parágrafo. O cerceamento do que o aluno deve dizer (interpretação) acontece pelo cerceamento de como o aluno deve dizer. Essa coerção da forma, quantitativa, espacial, impede que ele se responsabilize pelo funcionamento do próprio texto. É importante destacar, mais uma vez, que esse funcionamento não é fruto da ação de um indivíduo professor autoritário, mas é estruturante do aparelho escolar; por isso, sua dinâmica não tem a ver com as boas (ou más) intenções do professor. Solange Gallo esclarece essa diferença, marcando a distinção entre atitudes autoritárias e formas discursivas autoritárias:

Podemos nos perguntar, então, o que significa um discurso ter formas autoritárias como predominantes? Não se trata, nesse caso, de atitudes autoritárias, mas de formas discursivas autoritárias, ou seja, formas que tendem para um sentido único, uma única interpretação. Por exemplo, ao levar para seus pequenos alunos, ainda no jardim da infância, folhas de papel com um desenho que se repete (todos os alunos receberão o mesmo desenho) sobre o qual constam marcas coloridas em cada parte do desenho, apontando qual a cor que deve ser usada para colorir o desenho, a professora, mesmo que cheia de boas intenções, está mobilizando formas discursivas autoritárias, impedindo a polissemia. Nesse caso, o que se espera, por parte do sujeito-aluno, é um gesto mecânico de interpretação sem reflexão. A seção do livro didático dedicada à interpretação de texto costuma ser construída por exercícios que se organizam por formas autoritárias, para os quais apenas uma interpretação do texto lido (e sempre a mesma) é a correta. Esses exercícios fazem desaparecer

o possível encantamento dos alunos pela descoberta. (GALLO, 2012, pp. 63-64)

Vê-se que esse funcionamento autoritário acontece em todo o processo de formação escolar, sob diferentes proposições (*preencha as lacunas; ligue os pontos; complete a resposta; escreva segundo esse modelo*). O espaço aberto para que o aluno escreva (produza sentidos) é sempre controlado, fazendo re-produzir essa ilusão de univocidade, homogeneidade, transparência, literalidade da língua e dos sentidos. Cláudia Pfeiffer nos mostra, a seguir, como essas representações são produzidas pelo funcionamento dos exercícios em sala de aula:

Sempre que na enunciação do professor evidencia-se a não relação direta e unívoca entre as palavras e as coisas, o professor "controla" a lacuna com "pistas" que restringem o campo das possíveis interpretações a uma só. Ou seja, a representação da língua e de sua metalinguagem, conseqüentemente, é tão forte na sua condição de imutável, literal, unívoca, controlável (...) que, nos momentos em que sua opacidade vem à tona, é preciso eliminá-la através de uma total transparência, como se essa fosse, constitutivamente, característica da linguagem. (PFEIFFER, 1995, p. 67)

De outra forma, essa ilusão de “total transparência” também opera em [e encontrar exemplos pertinentes para dar fundamento a isso]. O adjetivo “pertinente” produz sentidos a partir de uma referência: pertinente para alguém e/ou em relação a algo. Desse modo, o que é pertinente para o aluno pode não ser pertinente para o professor. Essa referência está discursivamente *implícita*, no entanto, por um processo de naturalização, é apagada, funcionando como se a pertinência fosse óbvia: “sem sustos, dúvidas, ou questões sem resposta” (ORLANDI, 2011, p. 30). É essa produção de implícitos que, como nos mostra Orlandi, dá sustentação ao funcionamento do autoritarismo:

O autoritarismo está incorporado nas relações sociais. Está na escola, está no seu discurso. Pois bem, uma forma de interferir no caráter autoritário do DP é questionar **os seus implícitos**, o seu caráter informativo, sua “unidade” e atingir os seus efeitos de sentido. Com os implícitos, o discurso coloca algumas “informações”, informações que aparecem como dadas, predeterminadas, e não deixa espaço para que se situe a articulação existente entre o discurso e o seu contexto mais amplo. Esses implícitos prendem os interlocutores no espaço do instituído. Especificamente, em relação ao DP, uma forma não autoritária é explicitar o jogo dos efeitos de sentido em relação a “informações” colocadas nos textos e dadas pelo contexto histórico-social. (*Ibid.*, p. 32, grifos nossos)

O funcionamento do implícito pressupõe o partilhamento – e uma concordância – do saber entre os interlocutores. Ele não é explicitado porque é *evidente*: incontestável,

indiscutível. Logo, através da produção de evidências, o DP impede a formulação de discordâncias, questionamentos, promovendo, mais uma vez, a autorização da paráfrase e a contenção da polissemia. Os sentidos aparecem como dados, naturais: “desconhecesse a história dos conceitos, ou melhor, que os conceitos têm uma história” (*ibid.*, p. 21). Nega-se, assim, a compreensão da constituição histórica, social e política dos sentidos.

Para a eficácia desse funcionamento, o aparelho escolar limita o acesso do aluno a um pequeno *arquivo*, “entendido em sentido amplo como campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão” (PÊCHEUX, 1994, p. 56). O aluno é, na maioria das vezes, exposto somente ao material didático, que, por sua vez, traz pequenos fragmentos de textos, já escolhidos por serem pacíficos quanto às questões trabalhadas. Logo, o arquivo permitido pelo funcionamento institucional tenta deixar de fora o que pode ser conflituoso, contraditório, ambíguo. Para nós, isso é impossível, porque a ambiguidade é constitutiva da língua e, portanto, dos sentidos. Desse modo, é necessário trabalhá-la para que o aluno possa ser capaz de estabelecer relações e historicizar o seu dizer:

Se o mesmo [o aluno] tiver contato com uma multiplicidade de documentos pertinentes sobre uma questão, ele poderá construir e assumir a responsabilidade pelo intradiscorso, inscrevendo-o no interdiscorso. Também, poderá expor seu ponto de vista, pois, na relação com vários sentidos acerca de um mesmo objeto discursivo, o sujeito vai construindo uma memória discursiva que é acessada na produção textual e, dessa maneira, ele pode/sabe tecer seus textos, partindo da interpretação sobre os fatos que sua posição discursiva lhe permite realizar. (PACÍFICO; ROMÃO, 2011, p. 5)

A escola não apenas nega esse espaço como pune o aluno quando ele é pego pela diferença. O recorte abaixo trabalha a restrição desse arquivo:

[E2RC] *Em relação às anotações em classe, apenas no Ensino Médio eu comecei a fazê-las. Contudo, elas somente eram feitas com professores que não escreviam na lousa e apenas discursavam oralmente o conteúdo.*

O gesto de fazer anotações, que poderia convocar o aluno a escrever algo que lhe produz sentido, é limitado a uma transcrição – [anotar o que os professores discursavam oralmente]. Escrever, aí, é transcrever a fala de um outro, a fala do professor. A passagem de Pfeiffer, a seguir, nos mostra como a restrição do aluno à cópia da fala do professor é uma tradição da Escola:

Observando algumas atividades, fica-nos claro a "pequenez" do arquivo que se permite construir: ao aluno cabe copiar as respostas e não as construir; ainda lhe cabe apenas prestar atenção em certas informações que são pré-ditas pelo professor – ele direciona a compreensão do aluno para certas informações que estão no texto. (PFEIFFER, 1995, p.69)

Essa limitação é suportada por uma falta de circulação (GALLO, 1989) dos textos da/na escola. O que é oferecido ao aluno como leitura são fragmentos de textos descontextualizados e o que é demandado como escrita é uma simulação. Quando se pede, por exemplo, que o aluno escreva uma carta, ele está, na verdade, simulando a escrita de uma carta e não a escrevendo de fato. Isso porque seu texto não cumpre a função de uma carta: não é escrito por uma demanda real e postada a ser entregue a um interlocutor específico. É escrita com uma finalidade pedagógica (aprender o uso dos advérbios, por exemplo), construindo, assim, uma situação artificial de comunicação, realizada por interlocutores fictícios. Esse texto não será lido pelo destinatário da carta, mas pelo próprio professor, cujo propósito é fornecer uma avaliação: “nada da Escola é publicado, nada da Escola circula, porque pretensamente esses textos produzidos na Escola não atingem o nível formal necessário para uma legitimação” (GALLO, 2012, p.57). O nome dado às dissertações trabalhadas na escola materializa essa falta de circulação: redações escolares são textos escritos na escola para a escola, não existem fora dela. Ou seja, fora da escola eles não produzem sentido, não têm legitimidade (*ibid.*). A seguir, Gallo argumenta que mesmo os textos que atendem as exigências da norma só são legítimos dentro da Escola:

Se, no entanto, o aluno consegue, por um exercício alucinado de cópia, leitura, etc., produzir textos modelares e corretos do ponto de vista da NORMA, ainda assim seu texto, por não ser legítimo (como seria o texto de um jornalista, de um publicitário, de um escritor), não produzirá um efeito de sentido “único”, ao contrário, produzirá um sentido ambíguo e inacabado, ou seja, um texto de Discurso Oral. Na verdade, a Escola faz parecer que o texto, quando produzido segundo as normas de “correção” e “clareza”, é um texto legítimo. O que é um grande engodo. Na verdade, ele só é legítimo dentro dos portões da Escola, onde foi produzido! (GALLO, 1989, p. 70)

Os recortes até aqui trabalhados materializam essa “pequenez” do arquivo disponibilizado pela/na Escola. Retomamo-los para dar evidência a essa repetição:

[E1RB] *As atividades dessas aulas se baseavam **praticamente** em fazer redações escolares (narração, dissertação...) e atividades de interpretação de texto.*

[E2RB] *No Ensino Médio, comecei a ter aulas de redação voltadas **exclusivamente** ao vestibular. Nelas, mais do que incentivar, novamente, a autoria dos alunos, os professores ensinavam como escrever uma boa redação para o vestibular.*

[E4RC] *Durante o ensino médio, **apenas** aprendi a produzir três gêneros: carta, dissertação e narrativa. Acredito que essa restrição devia-se ao que era cobrado nos vestibulares. Nós éramos treinados para escrevermos dentro dos padrões de avaliação do ENEM e do vestibular da Unicamp, por exemplo.*

Os três recortes trazem formas linguísticas [praticamente; apenas; exclusivamente] que marcam uma restrição das práticas de leitura e de escrita na escola. Nos novos recortes abaixo, é possível explorar esse funcionamento.

[E3RC] *Um momento mais dedicado as práticas de escrita eram as aulas de Oficina de Comunicação, as famosas aulas de redação com um nome um pouco diferente. Nessa disciplina **sim**, as duas professoras que tive, excelentes por sinal, trabalhavam muito com a escrita dos mais diversos tipos de texto. Do esquema à dissertação de vestibulares. Elas corrigiam os textos e os devolviam com muitos comentários e sugestões de escrita, incentivando a reescrita.*

Esse recorte, diferente dos anteriores, informa uma diversidade de textos. No entanto, analisá-lo enquanto parte de uma regularidade permite-nos trabalhar a contradição entre a informação do enunciado e os efeitos de sentido produzidos por ele. Ao afirmar uma diversidade, o enunciado também afirma uma restrição, porque constrói essa diversidade como uma exceção. O advérbio [sim] retoma uma informação não explícita na oração; então, propomos o trabalho dessa elipse na seguinte paráfrase:

[E3RC] *Nessa disciplina **sim**, as duas professoras que tive, excelentes por sinal, trabalhavam muito com a escrita dos mais diversos tipos de texto.*

[P1 E3RC] *Nessa, e não em outras disciplinas, as duas professoras que tive, excelentes por sinal, trabalhavam muito com a escrita dos mais diversos tipos de texto.*

Gramaticalmente, a locução [por sinal] é definida por um valor de casualidade: aliás; a propósito; já que se trata disso. No recorte, porém, tal locução é determinante na relação entre a excelência das professoras e a excepcionalidade da diversidade de textos trabalhados. “As professoras” funcionam como Sujeito das orações [as professoras trabalhavam; as professoras corrigiam; as professoras devolviam os textos]; sua excelência, portanto, não funciona como um adjetivo casual, mas como razão da diversidade de textos trabalhada:

[P2 E3RC] Não se trabalhava muito com os mais diversos tipos de textos, mas, nessa disciplina, já que as professoras eram excelentes, elas trabalhavam com os mais diversos tipos de texto.

Interessa-nos, então, compreender quais sentidos estão significando a palavra “diversidade” no enunciado. Para isso, propomos a paráfrase abaixo:

[E3RC] Trabalhavam com **os mais** diversos tipos de textos

[P3 E3RC] Trabalhavam com diversos tipos de textos

A ausência de determinantes [os mais] na paráfrase proposta produz um efeito de sentido de variedade não limitada [vários tipos de textos são trabalhados]; já a formulação original constrói um limite, um espectro, delimitado pela sequência do enunciado: [*do esquema à dissertação de vestibulares*]. Essa amplitude, no entanto, não ultrapassa a demanda da própria escola: o esquema e a dissertação são gêneros tipicamente escolares. Torna-se importante escrever dissertações porque a escola diz que é importante. Está em funcionamento, aí, a noção de “saber útil” construída pelo DP. É também essa noção que opera no recorte abaixo.

[E3RA] *Na maioria das disciplinas, a escrita era utilizada em 3 momentos distintos: -anotações da explicação da lousa no caderno (todas as disciplinas) -respostas de exercícios e de avaliações (todas as disciplinas também) -escrita de trabalhos (prática bem menos eventual).*

Na estrutura desse recorte, a escrita de anotações e exercícios não conduzem a um outro lugar (*fazer isso para isso*) mas se encerram em si mesmas: anotar por anotar; responder o exercício para respondê-lo. Trata-se de um processo de apagamento dos instrumentos que servem de mediação à prática escolar, de tal modo que eles passam de instrumento a objeto: não interessa saber utilizar o material didático *para algo*, mas *saber* o material didático (ORLANDI, 2011, p.22), porque a própria escola o estabelece como útil.

Toda essa dinâmica do DP é sustentada pela ideia de que o desenvolvimento do processo escolar é paralelo ao processo de maturação do aluno (*Ibid.*). Durante o período escolar, o aluno ainda não teria maturidade para decidir sobre o que lhe é útil e sobre o que lhe interessa. Abaixo, o recorte trabalha [E4RA] o funcionamento dos sentidos de (i)maturidade, relacionando-os aos sentidos de “ser autor”.

[E4RA] *Lembro-me muito pouco do meu Ensino Fundamental II. Durante esse período, produzia textos para pesquisas, no entanto, **ainda muito imatura**, usava mais o discurso*

*dos autores, que serviam como fonte para meus trabalhos. Minha professora de português costumava pedir fichamentos de livros, nesse caso, **minha autoria era mais evidente**, gostava, inclusive, de ilustrar meus trabalhos.*

Como vimos, a relação de ensino e aprendizagem, no DP, funciona como inculcação (*o professor inculca algo no aluno*). Esse recorte trabalha a eficácia desse processo: o próprio aluno se sente imaturo, incapaz de “usar o próprio discurso”, quando esse o único lugar que se permite a ele. Para o Discurso Pedagógico funcionar, é preciso que o aluno ocupe o lugar de não-saber, de não ser capaz. No recorte, os sentidos de “imaturidade” reafirmam uma ilusão de pureza, de um texto completamente puro – livre do [discurso de outros autores] –, pureza que se atingiria com a então maturidade. A seguir, Orlandi trabalha a relação entre a dinâmica da inculcação e a ideia de maturação do aluno:

Na interlocução, o DP se caracteriza pela quebra de leis discursivas, como as enunciadas por Ducrot: interesse, informatividade e utilidade. A quebra dessas leis se resolve pela motivação pedagógica e pela legitimidade do “conhecimento” escolar (daí sua utilidade) escorada na ideia de que há um desenvolvimento no processo escolar paralelo ao da **maturação** do aluno. Enquanto ele for aluno “alguém” resolve por ele, ele ainda não sabe o que *verdadeiramente* lhe interessa, etc. Isso é inculcação. As mediações, nesse jogo ideológico, se transformam em fins em si mesmas e as imagens que o aluno vai fazer de si mesmo, do seu interlocutor e do objeto de conhecimento vão estar dominadas pela imagem que ele *deve* fazer do lugar de professor. (ORLANDI, 2011, p.31, grifo nosso)

Desse modo, funciona o processo de interdição da autoria ao aluno: a representação de autor é negada ao aluno, através de um sentido de adiamento – *depois, quando você for maduro, não agora; depois, quando você for capaz de falar por si mesmo, não agora*.

Aqui, chegamos em um ponto fundamental da nossa discussão: as representações da autoria na Escola. É nosso objetivo compreender como essas representações acontecem nas/pelas tensões entre um discurso institucional (o ideal de autoria da escola) e o lugar do aluno nessa instituição (o ideal de autoria do sujeito-aluno), isto é, como o DP atravessa e constitui os sentidos de ser autor na escola.

4.1.1 Cópia X Autoria

O Discurso Pedagógico, como vimos, é classificado como um discurso do tipo autoritário (ORLANDI, 2011) porque promove uma contenção da produção de novos/diferentes sentidos (polissemia) ao obrigar a reprodução de sentidos autorizados institucionalmente (paráfrase); daí dizer-se que o DP funciona como uma injunção à cópia. Nossas primeiras

análises nos mostram como esse autoritarismo é realizado por diferentes formas de coerção (da ordem explícita à significação do aluno como incapaz de interpretar por si mesmo) – sobretudo, pela presença de um modelo (*a resposta correta*), legitimado pelo livro didático e/ou pela fala do professor.

Agora, nossas análises seguem o propósito de compreender como esse funcionamento autoritário do DP determina os sentidos de ser autor. O que percebemos é uma tensão entre a instituição e o aluno, em que o ideal de autoria do sujeito-aluno (não-cópia) significa a negação do ideal de autoria da Escola (cópia). Nosso interesse, portanto, é compreender o que está sendo significado como “cópia” e, em sua negação, como “autoria”. Para tanto, retomamos o enunciado [2] completo, colocando-o em relação com novos recortes.

[E2RA] *Creio que as práticas de escrita escolares não nos incentivam a ser agentes, mas, sim, meros copistas passivos. Nesse sentido, percebo que fui **mais** “treinada” a copiar conteúdos da lousa **do que** de fato trabalhar com questões de autoria. Assim, nas avaliações escritas, eu lembro-me de escrever aquilo que sabia que o professor considerava correto como resposta às questões abertas, por exemplo. [E2RB] No Ensino Médio, comecei a ter aulas de redação voltadas exclusivamente ao vestibular. Nelas, **mais do que** incentivar, novamente, a autoria dos alunos, os professores ensinavam como escrever uma boa redação para o vestibular. Assim, era quase como se existisse uma fórmula para escrever: um parágrafo de introdução, dois de desenvolvimento, e um final de conclusão. Em cada parágrafo de desenvolvimento, precisávamos defender um ponto de vista (apenas um argumento) e encontrar exemplos pertinentes para dar fundamento a isso. Hoje sei que a escrita não deve ser ensinada como uma fórmula. [E2RC] Em relação às anotações em classe, apenas no Ensino Médio eu comecei a fazê-las. Contudo, elas somente eram feitas com professores que não escreviam na lousa e apenas discursavam oralmente o conteúdo.*

Há, no enunciado, formas linguísticas de um sujeito em avaliação das suas experiências: [creio que], [percebo que]; as aspas em [“treinada”]; [do que de fato]. Enquanto aluno do curso de Letras, esse estudante tem acesso a um *arquivo* de leituras sobre educação, escola, escrita, autoria. Sua fala é atravessada pela compreensão teórica de um ideal de ensino e marca um posicionamento sobre o funcionamento tradicional da Escola. Ele fala do lugar de professor em formação e se inscreve teoricamente: [Creio que as práticas de escrita escolares não nos incentivam a ser agentes, mas, sim, meros copistas passivos]. Esse posicionamento constrói um jogo de oposições, articulado por uma estrutura de

comparação (*isso mais do que aquilo*) – destacadas em negrito no enunciado. Discriminamos essas oposições no quadro a seguir:

Quadro 2 - Jogo de oposições E2RA

Jogo de oposições E2RA	
<p>Meros copistas passivos</p> <p>Treino (“treinada”) Copiar conteúdos da lousa O que sabia que o professor considerava correto</p> <p>O que os professores ensinavam como uma boa redação para o vestibular Fórmula (um ponto de vista, um só argumento)</p>	<p>Agentes</p> <p>Trabalho Questões de autoria</p> <p>Autoria</p>

Com a visualização das oposições em um quadro, nota-se uma desproporção na caracterização da primeira coluna em relação à segunda. Tomemos como trabalho o trecho [meros copistas passivos] em oposição a [agentes]: há um excesso de adjetivação de “copistas” [mero; simples; passivo] enquanto “agentes” não recebe nenhuma qualificação. Se “agente” está para “autoria”, ela está sendo, portanto, definida pela negação, pelo que ela não é: ser autor é não ser um mero copista passivo.

Assim, para compreender os sentidos de “autoria” é preciso compreender os sentidos de “cópia”. O Quadro nos ajuda a visualizar como essa rede de sentidos vai sendo reescrita através das relações estabelecidas no/pelo enunciado. Ser [copista] está relacionado a [treinar], em [fui mais “treinada” a copiar conteúdos da lousa **do que** de fato trabalhar com questões de autoria]. “Treinar”, por sua vez, está em oposição a [trabalhar]. Embora a ação de treinar possa ser significada como um ato de trabalho, ou seja, embora em outra e determinada Formação Discursiva, treinar e trabalhar possam produzir o mesmo sentido, ser tomados como sinônimos, o enunciado, aqui, reafirma uma diferença: treinar não é igual a trabalhar. Diferença construída por uma estrutura sintática de comparação – [mais do que] – e marcada pelas aspas no verbo [“treinar”].

É justamente o funcionamento dessa rede de sentidos que faz significar essa diferença – então *cópia-treino-passividade X autoria-trabalho-agência*. Logo, se ser autor é não copiar, é não ser passivo, é não ser treinado; ser autor é, então, trabalhar, agir. Essa tensão entre “passividade” e “agência” acontece, materialmente, na língua, pela língua, na conjugação das vozes – *passiva* e *ativa* – dos verbos mobilizados pelo enunciado. Nas gramáticas tradicionais; a voz do verbo é tradicionalmente explicada, justamente, como a forma assumida pelo verbo para indicar se o sujeito pratica a ação (agente) ou se ele sofre a ação (paciente). Como vimos na seção anterior, o verbo “treinar” está na voz passiva – [fui treinada] –, significando um sujeito que recebe, sofre, a ação: o aluno é treinado *pela escola, pelo professor, pelo livro didático*. Já o verbo trabalhar em [trabalhar com questões de autoria], ainda no infinitivo e acompanhado de uma preposição, abre espaço para ser conjugado na voz ativa, por exemplo: o aluno trabalha com questões de autoria; o aluno trabalha questões de autoria; eu trabalho questões de autoria. Quando se trata de seres humanos, dificilmente o verbo é conjugado na voz passiva (o aluno foi trabalhado pelo professor), sendo mais utilizado com objetos (o texto foi trabalhado em sala de aula). Nessa tensão, a autoria está sendo significada, pelo/no lugar de aluno, como a possibilidade de agir, atuar, de operar (n)a própria voz.

O recorte de enunciado abaixo [E4RB] também opera essa tensão atividade/passividade e, embora não ponha em questão a relação cópia/autoria, nos permite trabalhá-la através dos exercícios parafrásticos.

[E4RB] *Durante o Ensino Médio, sempre fiz muitas anotações em sala, principalmente quando tinha aula de literatura e de história, eram as matérias que mais gostava. Eu costumava escrever minuciosamente a explicação das minhas professoras e fazia isso em qualquer espaço que sobrava na folha. Esse era o único momento em que praticava uma escrita espontânea, já que era obrigação escrever em provas ou nas aulas de redação.*

Nos trechos [sempre fiz anotações], [costumava escrever minuciosamente] e [fazia isso em qualquer espaço que sobrava na folha] os advérbios [sempre] e [minuciosamente] e o pronome indefinido [qualquer] constroem, justamente, sentidos de atividade: se escreve muito, a toda hora, em qualquer lugar. Tomando esse recorte como parte de uma regularidade, propomos parafrasear [escrever minuciosamente] por [escrever ativamente]. Isso nos leva a refletir sobre a presença de uma outra relação com a escrita que não uma relação de passividade. Nesse cenário de práticas em que o aluno se sente

passivo diante da escrita e da produção de conhecimento, o que abriu lugar para esse *escrever ativamente*? Analisemos a seguinte passagem do recorte:

[E4RB] *Durante o Ensino Médio, sempre fiz muitas anotações em sala (1), principalmente quando tinha aula de literatura e de história (2), eram as matérias que mais gostava. (3)*

Há aí uma relação de subordinação entre a primeira e a segunda oração. Em seguida, separada por vírgula, há uma terceira oração “solta”, isto é, sem termos conectivos que a relacionem com as duas primeiras orações. Um gesto analítico pouco cuidadoso poderia levar a “completar” essa lacuna com uma formulação óbvia:

[P1 E4RB] *Durante o Ensino Médio, sempre fiz muitas anotações em sala, principalmente quando tinha aula de literatura e de história, porque eram as matérias que mais gostava.*

Entretanto, isso seria ignorar a materialidade da língua, do enunciado: analiticamente, essa falta de conectivo é significativa. Qual a relação do gostar, do prazer, com a escrita? É dada ao aluno, em salas de aula, a possibilidade de que o prazer seja *causa* da escrita? Há espaço para que o prazer seja o motivo da escrita – “*escrevo porque eu gosto*”?

Essa condição de prazer é inscrita no enunciado, na língua, pela/na voz ativa – [eram as matérias que mais gostava]. Já a ausência do gostar funciona em uma estrutura de voz passiva [era obrigação escrever]: ser obrigado *por alguém* a fazer algo. Há, então, uma relação determinante entre sentir prazer e sentir-se não passivo, atuante, agente, autor. Assim, atualizamos o quadro de oposições:

Quadro 3 - Jogo de oposições “Cópia X Autoria” atualizado

Jogo de oposições “Cópia X Autoria”	
Cópia	Autoria
Treinar	Trabalhar
Passivo	Agente
Obrigação	Espontaneidade/Prazer

A importância de compreender essas oposições é poder refletir sobre quais espaços o aluno encontra para se reconhecer/mostrar como autor em um discurso autoritário que funciona como uma injunção à cópia. O DP, como vimos, (se) sustenta (em) uma representação do aluno como incapaz de dizer por si mesmo, daí a presença de um modelo de resposta correta. O autoritarismo é conflitante com as relações de desejo [gostar], justamente porque isso implica dar autoridade, autorizar, o aluno a atuar na própria voz. Como acabamos de ver, “desejar”, “gostar”, são verbos que implicam a voz ativa: não se pode *obrigar* alguém a desejar; o desejo é onde o sujeito resiste.

Os enunciados [6] e [7] abaixo trabalham esse conflito. Embora exponham no nível do conteúdo uma relação de prazer com a escrita, operam, discursivamente, uma interdição. A presença de uma relação de prazer co-incide com o que chamamos de “fragmentação”, um efeito de divisão do objeto. Vejamos o enunciado [6]:

[E6RA] *Peso que as práticas de escrita que eram somente cópias do conteúdo da lousa não refletiam a minha identidade, exceto pela organização do caderno e pelo uso de canetas coloridas. Eu era daquelas alunas que gostavam de escrever do modo mais organizado possível, separando título, subtítulo e conteúdo por cores diferentes. Talvez nesse sentido, tais práticas refletiam minha identidade estudantil.* [E6RB] *Já nas aulas de redação, creio que a tese defendida por mim, bem como os argumentos selecionados para dar fundamento a tal tese, refletiam, sim, minha identidade. Como exemplo, lembro-me que me dava melhor em temas considerados mais “sociais” do que “filosóficos”, pois sempre tive mais facilidade em defender teses relacionados ao primeiro tipo devido a minha criação familiar e bagagem cultural.*

Logo no início do enunciado, no recorte [E6RA], a expressão [somente cópias] formula um sentido de inteireza e, conseqüentemente, de fração. Essa expressão faz parte de uma Oração Subordinada Adjetiva Restritiva – destacada abaixo em negrito –, cuja função é, como diz o nome, de restringir o termo antecedente a que se refere. Nas gramáticas tradicionais, as Orações Adjetivas Restritivas são conceituadas em oposição às Adjetivas Explicativas, diferenciadas pela presença de uma pausa, marcada na escrita pelas vírgulas. As Adjetivas Explicativas são consideradas como um apêndice, uma especificação do referente antecedente e, portanto, como não modificadoras do seu sentido. Diz-se, por isso, que as Adjetivas Explicativas podem ser dispensadas sem prejuízo do total da

mensagem²⁷. Para trabalhar esses dois funcionamentos, propomos parafrasear a formulação original (O. S. Adj. Restritiva) em um Oração Subordinada Adjetiva Explicativa, através do acréscimo de vírgulas.

[E6RA] *Peso que as práticas de escrita **que eram somente cópias do conteúdo da lousa** não refletiam a minha identidade, exceto pela organização do caderno e pelo uso de canetas coloridas.*

[P1 E6RA] *Peso que as práticas de escrita, que eram somente cópias do conteúdo da lousa, não refletiam a minha identidade, exceto pela organização do caderno e pelo uso de canetas coloridas.*

Na paráfrase [P1 E6RA], com o acréscimo das vírgulas, a oração passa a funcionar como um aposto, uma explicação, do termo antecedente. Aí, escrita e cópia são uma só coisa, escrever é copiar. Na formulação original, a oração é modificadora e funciona como uma restrição. Trata-se das práticas que são somente cópia, e não de outras. Essa formulação põe em funcionamento uma gradação: ser somente cópia; ser totalmente cópia; ser parcialmente cópia. É possível então, ser cópia e, ao mesmo tempo, não ser cópia, ser somente “um pouco cópia”.

São as práticas “inteiramente cópia” que o aluno não reconhece como capazes de [refletir sua identidade]. Entretanto, há aí uma outra divisão, uma exceção: [a organização do caderno e o uso de canetas coloridas]. Isto é, apesar de não se identificar com o que copia, o aluno se reconhece na maneira *como* se apropria dessa cópia. Nos interessa, aqui, o fato de que não é o espaço reservado pela Escola para a produção de textos o lugar com que o aluno se identifica. O texto é um lugar interdito: é na organização desse texto que ele se vê. O “gostar” estabelece relação com o modo de escrever e não com o escrito. Está funcionando, aí, uma divisão – ilusória – entre “forma” e “conteúdo”.

Na sequência, o enunciado formula: [creio que a tese defendida por mim, bem como os argumentos selecionados para dar fundamento a tal tese, refletiam, sim, minha identidade]. Note-se que não se fala em [texto], mas em [tese], em [argumento], de novo como se houvesse uma separação entre “ideias” e “palavras”, como se essa tese e esses

²⁷ BECHARA, E. Gramática escolar da língua portuguesa. – 1ª ed. – Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

argumentos existissem “em si”, como se eles não acontecessem formulados em texto, como se pudessem ser destacados, *fracionados*, do texto.

Se cópia e autoria estão discursivamente relacionadas por oposição, esse efeito de fragmentação determina os sentidos de ser autor. É possível, então, ser “parcialmente autor” – autor das ideias, mas não das palavras, autor dos argumentos, mas não do texto. Entendemos esse efeito como um gesto de resistência: como se o aluno encontrasse lugar, à revelia de uma instituição que o ordena a copiar, para se sentir falar por/de si – para se sentir autor, *ao menos de uma parte*.

O enunciado [7] a seguir funciona como uma amarra do que trabalhamos até aqui. Ele deixa evidente esse efeito de divisão que faz circunscrever o prazer a uma “parte” do gesto de escrever, não autorizando ao aluno uma identificação plena como a escrita em sala de aula; ao mesmo tempo, trabalha a tensão agência X passividade, permitindo-nos compreender a relação entre atuar, identificar-se, ter prazer e se sentir autor.

[E7RA] *Escrever sempre foi algo muito prazeroso para mim. Fazer anotações no caderno durante as aulas sempre foi o melhor meio que eu tinha de aprender. Absorvia mais escutando e copiando o que o professor dizia e anotava, do que propriamente lendo o livro didático. No entanto, abandonei essa prática na faculdade e acho que não tenho nem um caderno inteiro cheio com conteúdo da faculdade.* [E7RB] *Escrever as respostas de exercícios e de avaliações eram meios de verificar o quanto eu sabia, mas principalmente de me exercitar na forma de como colocar o que eu sabia em texto.* [E7RC] *Agora, com toda certeza, a prática que eu mais me identificava era as redações da aula de Oficina de Comunicação. Sempre eram as atividades que eu mais gostava de fazer, tanto os gêneros argumentativos, quanto narrativos. Ficava horas criando minhas histórias e pensando argumentos diferentes. Minhas professoras valorizavam muito a criatividade tanto em argumentar, quanto em narrar. Na verdade, incentivavam esse trânsito entre as tipologias: uma boa história pode-ser um ótimo argumento. Acho que essa marca ficou muito em meu modo de escrever textos acadêmicos, uma argumentação altamente narrativa.*

Como vimos na primeira seção deste Capítulo, a eficácia do Discurso Pedagógico é sustentada na/pela produção e funcionamento de implícitos. Isto é, por um processo de naturalização dos sentidos que apaga os processos históricos, simbólicos e políticos que os constituem, fazendo-os significar como evidentes. É esse efeito de evidência que vemos operar no primeiro recorte do enunciado. Mobilizam-se aí os verbos [aprender, ensinar, ler, escrever] – termos/práticas que constituem a vida escolar e que sustentam os

discursos de sala de aula. O DP produz um efeito de transparência e homogeneidade, como se houvesse um só sentido, uma só “maneira” de aprender, ensinar, ler, escrever – e como se isso fosse óbvio. Nos cabe, então, como analistas, nos deslocar desse lugar e colocar em questão essas evidências: o que nesse enunciado está sendo significado como “aprender”?

[E7RA] *Fazer anotações no caderno durante as aulas sempre foi o melhor **meio** que eu tinha de aprender. **Absorvia** mais escutando e copiando o que o professor dizia e anotava, do que propriamente lendo o livro didático.*

Nesse recorte, a segunda frase explica, detalha, a afirmação formulada pela primeira; há, portanto, uma relação de equivalência entre “absorver” e “aprender”. Os termos se reescrevem: aprender é absorver. Absorver, no dicionário²⁸, apresenta como primeiras entradas os usos “não figurados”:

vtd

1 Reter, incorporar ou assimilar em si substâncias líquidas, gasosas ou fluidas: As paredes do porão absorveram toda a umidade da casa vizinha.

vtd

2 Sorver, como na ação osmótica, capilar, química, solvente etc.

No enunciado, então, o verbo absorver estaria funcionando em sentido figurado (absorver/ação química – reter o líquido; absorver/sentido figurado – “absorver o conteúdo”). Na AD, entretanto, não falamos em sentido figurado, porque não entendemos que há um sentido literal, isto é, uma relação direta entre as palavras e as coisas no mundo. Entendemos a produção de sentidos, sempre, como um processo metafórico, como explica Orlandi:

O sentido é sempre uma palavra, uma expressão ou uma proposição por uma outra palavra, uma outra expressão ou proposição; e é por esse relacionamento, essa superposição, essa transferência (metaphora), que elementos significantes passam a se confrontar, de modo que se revestem de um sentido. Ainda segundo este autor, o sentido existe exclusivamente nas relações de metáfora (realizadas em efeitos de substituição, paráfrases, formação de sinônimos) das

²⁸ Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=absorver>. Acesso em: fevereiro de 2017.

quais uma formação discursiva vem a ser historicamente o lugar mais ou menos provisório. (ORLANDI, 2001, p. 44)

Interessa-nos, então, compreender como “aprender” e “absorver” se confrontam e se transferem sentidos. Propomos, para essa tentativa de compreensão, o seguinte exercício de reescritura:

[P1 E7] Absorver = reter o líquido
 Aprender = absorver
 Aprender = reter [o que o professor dizia e anotava]

Nessa relação metafórica, de *transferência de sentido*, aprender *está para* ação osmótica. De fato, essas expressões constituem a memória de um discurso do ensino: “absorver o conteúdo”, “aprender por osmose”. Osmose²⁹: processo químico espontâneo de equilíbrio das células, que consiste em uma passagem do solvente de uma solução pouco concentrada, em direção a outra mais concentrada, através de uma membrana semipermeável. Como esses sentidos podem reescrever os sentidos de aprendizagem, por uma relação de sinonímia? Como esses sentidos de retenção/osmose podem reescrever o sentido de “aprender”?

Como vimos na primeira seção deste Capítulo, o DP sustenta e é sustentado por representações do professor como aquele que tem a posse do saber (autoridade) e do aluno como aquele que não sabe (tutelado), um eco da imagem de uma passagem/transferência de um meio mais concentrado (professor) para o menos concentrado (aluno), ou de um elemento com “mais conteúdo” para um com “menos” ou “nenhum conteúdo”.

Há, ainda, o sentido da ação osmótica como espontânea, que, no uso coloquial, é significada como “sem esforço”. Neste nosso exercício de análise, esse “espontâneo/sem esforço” estabelece relação com o que destacamos como regular nos enunciados – a tensão entre passividade (cópia) X atividade (autoria). O que está em questão nessa regularidade é um aluno que não se sente ativo/agente, e que condiciona os sentidos de autoria a essa atuação/agência. Vemos, aqui, como a imagem das relações em sala de aula reafirmam essa interdição: aprender é reter o que o professor diz. Não existe espaço aí

²⁹ Disponível em:

https://www.google.com.br/search?newwindow=1&espy=2&q=osmose&oq=osmose&gs_l=serp.3..0i67j0l2j0i67j0l6.21368.21881.0.22513.3.3.0.0.0.0.248.483.2-2.2.0....0...1c.1.64,serp..1.2.483.hu_Wd2w0d0w
 Acesso em: fevereiro de 2017.

para uma apropriação, para que o aluno ponha ressignificações em funcionamento, para que ele atue – aprender é uma *ação osmótica*, sem esforço: passiva. Retomemos o recorte do enunciado:

[E7RA] *Fazer anotações no caderno durante as aulas sempre foi o melhor meio que eu tinha de aprender. Absorvia **mais** escutando e copiando o que o professor dizia e anotava, do que **propriamente** lendo o livro didático.*

[Propriamente] é um advérbio formado por derivação – próprio (adjetivo) + sufixo -mente. Por isso, funciona aí uma adjetivação: há algo *próprio* dessa aprendizagem: [a leitura do livro didático]. Então, propomos o seguinte exercício de reescrita, dando evidência ao pré-construído que sustenta o recorte:

[Pré-construído] O meio próprio de aprender é ler o livro didático.

[P2 E7RA] O meio próprio de aprender é ler o livro didático (X), **mas** eu absorvia mais escutando e copiando o que o professor dizia e anotava. (Y)

Na paráfrase [P2 E7RA], reescrevemos a estrutura comparativa [mais que] explorando a relação de adversidade entre X e Y. Em um primeiro olhar, surpreende essa relação de “concorrência” entre professor e livro didático, uma vez que, tradicionalmente, em sala de aula, a voz do professor e a voz do livro didático se espelham e se confundem (ORLANDI, 2011). Entretanto, uma leitura mais atenta à materialidade linguística nos permite compreender que não são esses os elementos concorrentes: trata-se da **escrita** do que o professor diz e da **leitura** do livro didático. Concorrem, então, ler e escrever. Na sequência, outro recorte do enunciado nos permite avançar nessa questão:

[E7RB] *Escrever as respostas de exercícios e de avaliações eram meios de verificar o quanto eu sabia, mas principalmente de me exercitar na forma de como colocar o que eu sabia em texto.*

Embora nessa passagem se trate de uma outra atividade [escrever as respostas de exercícios e avaliações] e não mais de [fazer anotações no caderno durante as aulas], entendemos que há aí uma possibilidade de compreensão dessa relação de concorrência. Aqui, [escrever] é descrito como um **meio** de atingir dois diferentes objetivos; diferença marcada pelo paralelismo regido pela preposição “de”, em negrito, que estabelece dois

complementos nominais distintos. Para destacar isso, reescrevemos o recorte [P1 E7RB], colocando em elipse os trechos entre parêntesis:

[P1 E7RB] *Escrever (as respostas de exercícios e de avaliações) eram meios de verificar o quanto eu sabia, mas principalmente de me exercitar **na forma de como colocar o que eu sabia em texto.***

Chegamos, assim, à seguinte reformulação:

[P2 E7RB] Escrever era um meio de verificar o quanto eu sabia
e

[P2 E7RB] Escrever era um meio de me exercitar na **forma** de **como** colocar o que eu sabia em texto

Fica evidente aí a relação da escrita com a **forma** de escrever, sentidos que repetem a divisão entre forma e conteúdo trabalhada anteriormente no enunciado [6]. Essa relação também ecoa no recorte a seguir [E5RA].

[E5RA] (X) *Já as anotações que fazia em sala de aula transmitiam muito a minha **identidade**,* (Y) *pois procurava escrever de **forma** que eu entendesse determinado assunto, e não na linguagem técnica apresentada pelo professor, como em química, física e biologia.*

A oração (Y), iniciada pela conjunção “pois”, estabelece com (X) uma relação de explicação – Oração Coordenada Sindética Explicativa. Assim, [procurar escrever da forma que entendesse] explica a identificação: o aluno se identifica porque escreve da forma como ele entende. E essa *forma* está em oposição à [linguagem técnica apresentada pelo professor]. Propomos, então, as seguintes relações entre os recortes:

Quadro 4 - Relação de concorrência (mais isso que aquilo) em funcionamento nos recortes [E7RA] e [E5RA]

Relação de concorrência (mais isso que aquilo)		
[E7RA]	<i>Absorvia mais escutando e copiando o que o professor dizia e anotava, ...</i>	<i>... do que propriamente lendo o livro didático.</i>
[E5RA]	<i>Procurava escrever de forma que eu entendesse determinado assunto,...</i>	<i>... e não na linguagem técnica apresentada pelo professor, como em química, física e biologia.</i>

O Quadro expõe a repetição de uma estrutura de comparação [mais que], que faz trabalhar o que estamos chamando de relação de concorrência. Para dar evidência a essa regularidade, propomos, agora, reescrever o recorte [E7RA] do enunciado [7] em relação ao recorte [E7RB] do mesmo enunciado. Retomamo-lo na íntegra para expor a relação de continuidade entre os recortes destacados:

[E7RA] *Escrever sempre foi algo muito prazeroso para mim. Fazer anotações no caderno durante as aulas sempre foi o melhor meio que eu tinha de aprender. Absorvia mais escutando e copiando o que o professor dizia e anotava, do que propriamente lendo o livro didático. No entanto, abandonei essa prática na faculdade e acho que não tenho nem um caderno inteiro cheio com conteúdo da faculdade.*

[E7RB] *Escrever as respostas de exercícios e de avaliações eram meios de verificar o quanto eu sabia, mas principalmente de me exercitar na forma de como colocar o que eu sabia em texto.*

Entendemos que os recortes [A] e [B] estão, no enunciado, em uma relação possível de reescritura; por isso, reescrevemos o Quadro substituindo a entrada do recorte [B] para o verbo “escrever” pela entrada do recorte [A] também para o verbo “escrever”, transpondo, assim, o recorte [B] para a estrutura comparativa de [A].

Quadro 5 - Relação de concorrência (mais isso que aquilo) em funcionamento nos recortes [E7RA] e [E5RA] atualizada

Relação de concorrência (mais isso que aquilo) – Atualizado		
Recorte do enunciado [E7RA] rescrito por paráfrase em relação com recorte [E7RB]	<i>Absorvia mais ao me exercitar na forma de como colocar o que eu sabia em texto</i> ...	<i>... do que propriamente lendo o livro didático.</i>
Recorte do Enunciado [E5RA]	<i>Procurava escrever de forma que eu entendesse determinado assunto,...</i>	<i>... e não na linguagem técnica apresentada pelo professor, como em química, física e biologia.</i>

O Quadro expõe a regularidade entre os enunciados [5] e [7]. O que chamamos de concorrência entre leitura e escrita ([*“mais isso do que aquilo”*; *“isso e não aquilo”*]) é formulado por uma outra oposição: um “eu” *versus* um “outro” [livro didático; professor; linguagem técnica]. A escrita parece abrir lugar para que o aluno se identifique, se sinta autor, de uma “parte” dessa ilusória divisão, para que ele se sinta autor da “forma” uma vez que lhe é interdito de se apropriar do “conteúdo”, nesse caso realizado por uma voz institucional – livro didático, professor, linguagem técnica. A leitura, em “concorrência”, parece ser completamente dominada pela voz do outro, não oferecendo lugar para que o aluno se sinta falar a partir de um “eu”. Essa tensão trabalharemos na seção a seguir.

4.2 Meu X Não-meu

Depois de compreender o funcionamento autoritário do Discurso Pedagógico, preocupamo-nos em refletir sobre como esse autoritarismo (injunção à cópia) determina – para o lugar de aluno – os sentidos de ser autor. Neste segundo momento das nossas análises, trabalhamos a tensão entre os sentidos de cópia e de autoria, que se repete como regularidade nos enunciados. Vimos que essa tensão, reescrita por um jogo de oposições, formula os sentidos de autoria como negação da cópia (autoria = não cópia), que, por sua vez, é significada como passividade, como impossibilidade de agir, atuar, na própria voz. Essa tensão é, portanto, sustentada por uma oposição entre um “eu” (autoria) e um “outro” (cópia). Agora, pretendemos dar evidência a essa resistência, trabalhando as diferentes formas em que aparece nos enunciados. Para isso, continuamos com o recorte do enunciado [E5RA] e seguimos o relacionando a outros recortes.

[E5RA] *As práticas de escrita que eram realizadas durante as aulas de redação e interpretação de textos eram respostas mais fechadas, sem transmitir a minha identidade. Já as anotações que fazia em sala de aula transmitiam muito a minha identidade, pois procurava escrever de forma que eu entendesse determinado assunto, e não na linguagem técnica apresentada pelo professor, como em química, física e biologia*³⁰.

³⁰ Não deixamos de notar, nesse recorte, o efeito de transparência, também característico do DP. Na passagem [*e não na linguagem técnica apresentada pelo professor, como em química, física e biologia*], as disciplinas [química, física e biologia] – tradicionalmente conhecidas como disciplinas de exatas ou biológica – reescrevem o termo [linguagem técnica]. Para nós, essa reescritura apaga a condição de linguagem técnica de qualquer outra disciplina (as consideradas da área de humanas, por exemplo), como se, nesses casos, não se tratasse de uma linguagem técnica. Interessa-nos pensar como o estudo da língua (na escola: português, redação e literatura) é inscrito nesse apagamento por um processo de naturalização da própria língua. Socialmente, vemos o efeito desse processo no constante apagamento da profissão de Linguista como profissional apto e adequado para responder pelas questões sobre/da língua que regularmente surgem na mídia. Com muita frequência, pessoas de quaisquer titulações respondem a essas

Esse recorte trabalha uma relação entre identidade [identificar-se] e linguagem [entender-se], operada pela conjunção [pois] – marcada no recorte em negrito –, que estabelece entre as orações uma relação de explicação (Oração Coordenada Sindética Explicativa). O gesto de [procurar escrever na forma que eu entendesse] justifica a [transmissão da identidade]. Sua negação, isto é, a impossibilidade de [escrever na forma que se entendesse] é descrita pela adjetivação [fechada] em [respostas mais fechadas]. Esse adjetivo aparece com regularidade nos enunciados e já foi trabalhado na análise do recorte [E2RA], em reflexão sobre o funcionamento autoritário do DP. Nesse exercício analítico, propomos a compreensão da expressão [questões abertas], em relação a [questões fechadas], sustentada pelos sentidos de [livre X não livre]. Esses sentidos de cerceamento (em oposição à liberdade) se repetem sob outras formas em outros enunciados – [cristalizadas, quadradas, direcionadas]. O recorte agora trabalhado nos dá lugar para entender a eficácia do autoritarismo do DP e a violência simbólica operada por ele porque capaz de determinar a relação de identificação entre o aluno e o que ele escreve. Isto é, capaz de determinar os seus processos de reconhecimento enquanto sujeito(-aluno): de autorizar ou interditar sentidos, imagens, com os quais esse sujeito pode se identificar.

Esse recorte também repete outra forma linguística já trabalhada em análises anteriores: o advérbio “muito” em [transmitiam muito a minha identidade]. Como vimos, o funcionamento do advérbio instaura uma escala, uma quantificação (muito/pouco), que produz um efeito de divisão, fragmentação, do objeto quantificado. Para nós, é justamente esse efeito que sustenta a interdição do aluno a determinados sentidos/imagens. Não lhe é autorizado a se identificar plenamente, *inteiramente*, com os sentidos de autoria, com as imagens de autor.

É importante notar que as práticas de escrita realizadas nas [aulas de redação e interpretação de texto], isto é, práticas centrais na/da dinâmica escolar, em que se espera trabalhar o exercício da autoria, não são lugares em que esse sujeito-aluno se reconhece; já as [anotações], atividade menos reconhecida socialmente como lugar de autoria, menos

questões, como se esse conhecimento não fosse, justamente, “técnico”, isto é, como se o simples fato de falar a língua autorizasse qualquer pessoa a responder teoricamente por ela. Na escola, esse efeito de *naturalização* produz uma violenta imposição de que o aluno não hesite, não erre, não tenha dúvidas sobre isso que seria natural e, “logo”, deveria ser óbvio, negando a possibilidade de compreensão da constituição histórica, política e ideológica da língua e de seus instrumentos.

valorizada – e até certo ponto ignorada – como produção em salas de aula, é o lugar em que o aluno se vê, se identifica. Isso mostra como as relações de identificação – e, portanto, de representação da autoria – não estão implicadas no gênero textual. Não é com o gênero que o aluno se identifica, não é o gênero que faz o aluno (sentir-se) autor.

O processo de identificação está relacionado ao gesto do sujeito de [procurar escrever de forma entendesse determinado assunto], em oposição à [linguagem técnica apresentada pelo professor]. Como vimos, essa oposição é ancorada por uma tensão entre um “eu (meu)” e um “outro” (não-meu). Retomemos especificamente a passagem do recorte que que trabalha essa tensão:

[E5RA] *Já as anotações que fazia em sala de aula transmitiam muito a minha identidade, pois procurava escrever de forma que eu entendesse determinado assunto, e não na linguagem técnica apresentada pelo professor, como em química, física e biologia.*

Como vimos, a segunda oração formula uma justificativa em relação à primeira. O verbo que a estrutura – [procurar] – funciona no enunciado como Verbo Transitivo Direto; exigente, portanto, de um complemento (Objeto Direto). Assim, toda a sequência após o verbo opera como Objeto Direto de [procurar], sendo [escrever] o Núcleo do Objeto. O que acompanha o núcleo atua como adjunto adverbial de modo, o que significa que funcionam como termos modificadores do verbo [escrever] – o modo como se escreve. O adjunto adverbial é constituído por dois elementos, marcados pela presença da conjunção aditiva “e”. Reorganizamos graficamente o recorte para dar visibilidade a esses elementos:

[E5RA] *Já as anotações que fazia em sala de aula transmitiam muito a minha identidade, pois procurava*

*escrever de forma que eu entendesse determinado assunto,
e não na linguagem técnica apresentada pelo professor, como
em química, física e biologia.*

Vê-se, com essa reorganização gráfica, o funcionamento dos elementos que constituem o adjunto adverbial; vê-se que eles são simétricos, ambos relacionados ao verbo escrever. Assim, para trabalhar essa relação, uma paráfrase possível é:

[P1 E5RA] *Já as anotações que fazia em sala de aula transmitiam muito a minha identidade, pois procurava*

*escrever de forma que eu entendesse determinado assunto, e não
escrever na linguagem técnica apresentada pelo professor, como em química, física e biologia.*

O que nos interessa, com essa reorganização, é dar visibilidade ao funcionamento da conjunção aditiva “e”. Interpretamos aí a produção de um efeito de coocorrência entre os dois elementos. A transmissão da identidade é resultado da ocorrência *simultânea* dos dois gestos: [escrever de forma que se entendesse] e [não escrever na linguagem técnica apresentada pelo professor]. Um gesto está implicado no/ao outro: [escrever da forma que eu entendo] é [não escrever na linguagem técnica apresentada pelo professor]. Então: *se é a linguagem do professor, não é a minha linguagem. Se é a minha linguagem, não pode ser a linguagem do professor.* Interpretemos essa tensão como uma dificuldade, uma impossibilidade, de identificar-se, de se reconhecer na presença do outro, no não-meu.

O recorte do enunciado [E9RA] abaixo repete o mesmo movimento de deslizamento de um cerceamento (fechado; cristalizado; direcionado) para a tensão entre o que é “meu” e o que é do “outro”.

[E9RA] *Me reconhecia como autor nas minhas anotações de sala de aula, pois não manifestava aquele esquema quadrado de respostas de apostilas que preparam para o vestibular. Nas anotações conseguia me colocar numa linguagem própria de forma que conseguia colocar muitas vezes a minha própria opinião sobre o assunto, o que não era permitido nas atividades de redação e interpretação de texto que tinham um modelo bem fechado de resposta correta.*

Esse recorte tem um funcionamento muito semelhante ao do recorte anterior: é estruturado por uma relação de coordenação, articulada pela conjunção explicativa “pois” – [não me reconheço como autor porque...]; coloca as [anotações de sala de aula] em oposição às [atividades de redação e interpretação de texto]; descreve o lugar em que não pode manifestar uma [linguagem própria] como um espaço [quadrado, fechado].

Também funciona aí a ilusão de separação entre “forma” e “conteúdo”, já trabalhada em enunciados anteriores. Essa ilusão está inscrita no recorte pela relação entre “linguagem” e “opinião” em [Nas anotações conseguia me colocar numa linguagem própria de forma que conseguia colocar muitas vezes a minha própria opinião sobre o assunto]. Nessa formulação, o [muitas vezes] marca uma não coincidência entre [linguagem própria] e

[minha própria opinião]. De novo, como se “opiniões” existem “em si”, como se elas não acontecessem formuladas em linguagem. Essa separação produz o efeito de sentido de que nem sempre se colocar numa linguagem própria permite conseguir colocar a própria opinião.

A repetição da adjetivação “própria” funciona como um *excesso*, sintomático de um movimento de delimitação do “eu”. Próprio, no dicionário³¹³², tem como primeira entrada: “1. Que pertence exclusivamente a alguém.”. Assim: “uma linguagem que pertença exclusivamente a mim”; “uma opinião que pertença exclusivamente a mim”. No enunciado, [próprio] se opõe a [esquema quadrado de respostas de apostilas que preparam para o vestibular] e [modelo bem fechado de resposta correta]. Há, então, uma [resposta correta] que não é a “própria resposta”, que não é a “minha resposta”: um “eu” que se marca distante do [modelo] (outro), quadrado, fechado.

O recorte do enunciado [8] abaixo também apresenta esse *excesso* de marcação da primeira pessoa. Vejamos:

[E8RA] *Acredito que nas dissertações eu conseguia transmitir **minha** identidade e o que eu pensava, pois eu tinha que argumentar sobre **meu** ponto de vista. Entretanto, o tema sempre era dado, portanto, também não se tratava de uma escrita espontânea, já que era um método para avaliação. Apesar disso, ainda esse era um espaço em que podia expressar algo mais subjetivo.*

A primeira pessoa é repetida quatro vezes pelo pronome pessoal [eu] e pelos pronomes possessivos [minha; meu]. Como no recorte anterior, esse excesso coocorre com uma tensão, uma disputa, entre um “eu” e um “outro”. Aqui, essa tensão é marcada sintaticamente por uma estrutura de oposição [entretanto; ainda que]. Também como nos recortes anteriores, vemos uma relação de coordenação articulada pela conjunção explicativa [pois]. O sentido de [identidade] é justificado pela possibilidade [de argumentar sobre o próprio ponto de vista]. Isso, [entretanto], esbarra com a [espontaneidade] da escrita. Por se tratar de [um método para avaliação], essa escrita

³¹ "Própria", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008 2013. Disponível em: <http://www.priberam.pt/dlpo/pr%c3%b3pria>. Acessado em 12 de julho de 2016.

³² Insistimos, mais uma vez, que a nossa ida ao dicionário não se faz em busca de um sentido literal ou “verdadeiro”, mas constitui parte de um exercício teórico-analítico de confrontação de sentidos *legitimados* – e, por isso, dicionarizados – com o trabalho de sentidos produzido discursivamente no/pelo enunciado.

deixa de ser considerada [espontânea]: o tema era sempre *dado* – por alguém, por um *outro*. Temos, então, um processo de construção de identidade (eu), que se opõe à presença do *outro*. [Apesar disso] – de novo, uma estrutura de oposição –, a falta de espontaneidade não impede que o aluno [expresse algo mais subjetivo].

Assim, o enunciado relaciona identidade/espontaneidade/subjetividade. Para evidenciar essas relações, propomos a seguinte paráfrase:

[P1 E8RA] Transmitia minha identidade, **mas** não era espontâneo.
 Não era espontâneo, **mas** ainda assim podia expressar algo mais subjetivo.

Trabalhamos, desse modo, a relação de adversidade construída entre o eu (meu) e o outro (não-me), como se eles não pudessem se relacionar sem se contradizer, como se não pudessem estar em uma relação de complementação, adição ou mesmo de indiferença. A presença do “eu” está implicada na oposição ao “outro”. Trata-se de um desencontro:

[P2 E8RA] Eu, porém, o outro.

Essa paráfrase sintetiza a relação de tensão que se repete com regularidade nos enunciados. Também nesse recorte essa tensão acompanha um efeito de gradação, materializado pelo advérbio “mais” em [mais subjetivo] – não totalmente subjetivo: não totalmente ‘eu’, um pouco mais ‘eu’. E embora à primeira lida essa formulação pareça funcionar diferentemente dos recortes anteriores – sem trazer uma separação entre “forma” e “conteúdo” –, esse efeito de gradação/divisão opera também na primeira frase do recorte. Vemos que apesar de mobilizar “dissertações” enquanto totalidade/texto, seu lugar na oração é de circunstância. Isto é, as dissertações aparecem como um lugar, um suporte, para a “transmissão” da identidade e do que se pensa, não são elas mesmas as “transmissoras” dessa identidade. Reescrevemos a primeira frase da oração, reordenando seus termos para expor seu funcionamento sintático.

[E8RA] *Acredito que nas dissertações eu conseguia transmitir minha identidade e o que eu pensava, pois eu tinha que argumentar sobre meu ponto de vista.*

[P3 E8RA] (SO) Conseguiu (VTD) transmitir (VTD) minha identidade e o que eu pensava (OD) nas dissertações (AADVL).

Temos, então, uma oração com Sujeito Oculto (Eu); “minha identidade e o que eu pensava” como Objeto Direto; e “nas dissertações” como Adjunto Adverbial de Lugar. O adjunto é classificado pelas gramáticas como um termo acessório da oração; são termos não considerados indispensáveis para o entendimento do sentido. Desse modo, “dissertações” funciona como informação acessória, não-fundamental: imprime uma circunstância, que, enquanto tal, poderia ser outra. Reescrevemos o recorte, dando a “dissertações” função de Sujeito da Oração para trabalhar os diferentes efeitos de sentido produzidos pelas duas formulações.

[P4 E8RA] As dissertações (S) conseguiam (VTD) transmitir (VTD) minha identidade e o que eu pensava (OD)

Nessa paráfrase, “dissertações” ocupa o lugar de Sujeito da Oração, estabelecendo uma relação *essencial* entre “texto” e “identidade”. A [transmissão da identidade e do pensamento] funciona como ação praticada pelo Sujeito. Já na formulação original, essa relação se dá entre [identidade] e [ter que argumentar sobre o seu ponto de vista]. Mais uma vez, a relação de identificação/autoria se dá, para o aluno, na direção de um processo e não de um produto-texto, como demandado pela escola. O recorte de enunciado [E10RA] abaixo dá força a esse nosso gesto de interpretação da materialidade:

[E10RA] Apenas me reconhecia como autora nas dissertações escritas para a aula de redação, e, mesmo assim, sentia que havia mais vozes dos professores e corretores em meu texto do que minha própria voz. É o tal do dialogismo que aprendemos na faculdade, certo? Portanto, creio que as práticas de escrita tradicionalmente escolarizadas não incentivam as questões de autoria. Contudo, sei que a autoria é de algum modo (mesmo que em pouca quantidade e qualidade) trabalhada na escola pelo simples fato do aluno tentar escrever textos sem copiar conteúdos da lousa. (SA2)

Ao final do recorte, a formulação relaciona diretamente [autoria] ao [simples fato de tentar escrever sem copiar]. O que está em questão é a tentativa (processo) e não o êxito (produto); movimento inverso à demanda da Escola, reconhecida por tradicionalmente avaliar produtos em detrimento dos processos de aprendizagem. Os sentidos de autoria não estão para o resultado final (o texto entregue a ser avaliado, corrigido etc.) mas para o processo de tentar usar a [própria voz].

Na passagem inicial, o sujeito-aluno reconhece, na referência ao [tal do dialogismo] a relação necessária entre diferentes vozes na constituição do texto. A formulação marca a esforço do sujeito-aluno para controlar essas relações, entretanto, embora a referência demonstre a consciência – [certo?] – de uma relação necessária, constitutiva, entre um “eu” e um “outro”, entre diferentes vozes na constituição do texto, o funcionamento do enunciado nos mostra como a produção dos sentidos escapa à intenção e ao controle do sujeito. Assim, apesar de se referir ao dialogismo assumindo essa relação entre as diferentes vozes, os sentidos de autoria produzidos no/pelo enunciado nos parece contradizer essa afirmação.

O sentido de [se reconhecer como autor] é constituído pelo funcionamento da formulação. A afirmação da primeira frase é modificada pela ressalva construída pela locução adverbial de valor concessivo-adversativo [mesmo assim]. O advérbio [assim] retoma a afirmação anterior, modificando-a, na locução, por um sentido de oposição. No esquema de re-escritura abaixo, desdobramos esse movimento de retomada:

[E10RA] *Apenas me reconhecia como autora nas dissertações escritas para a aula de redação, e, mesmo assim, sentia que havia mais vozes dos professores e corretores em meu texto do que minha própria voz.*

[P1 E10RA] ***Apenas** me reconhecia como autora nas dissertações escritas para a aula de redação, e, **mesmo me reconhecendo** como autora, sentia que havia mais vozes dos professores e corretores em meu texto do que minha própria voz.*

Há, então e mais uma vez, uma relação de oposição entre [reconhecer-se como autor] e [sentir que há mais as vozes dos professores e corretores no texto]. Uma tensão entre um “eu” (meu) e um “outro” (não-me). De novo, essa tensão é acompanhada de um excesso de marcação da primeira pessoa. Em [minha própria voz], por exemplo, há, gramaticalmente, uma redundância, uma vez que o pronome possessivo [minha] já cumpre a função do adjetivo [própria] de marcar o que é relativo a [mim; pertencente à minha pessoa³³].

³³ “Meu”, in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, <http://www.priberam.pt/dlpo/meu> [consultado em 15-07-2016].

Para encerrar o trabalho com essa regularidade, retomamos o recorte [E4RA], trabalhado na discussão sobre o autoritarismo do Discurso Pedagógico. Esse recorte nos permite retornar ao nosso propósito de compreensão da relação entre o funcionamento autoritário do DP e as representações da autoria para o lugar do sujeito-aluno na Escola. Como o autoritarismo do DP determina essas representações? Passemos, então, ao recorte:

[E4RA] *Lembro-me muito pouco do meu Ensino Fundamental II. Durante esse período, produzia textos para pesquisas, no entanto, **ainda muito imatura**, usava mais o discurso dos autores, que serviam como fonte para meus trabalhos. Minha professora de português costumava pedir fichamentos de livros, nesse caso, minha autoria era mais evidente, gostava, inclusive, de ilustrar meus trabalhos.*

Temos, aí, uma relação de coordenação, articulada por uma conjunção adversativa [produzia textos para pesquisas, no entanto (...) usava mais o discurso dos autores] e um verbo em elipse [ainda (era) muito imatura]. A ausência desse verbo na formulação do enunciado não nos permite entender se a imaturidade funciona como circunstância (oração subordinada adverbial temporal) ou como motivo (oração subordinada adverbial causal) de escrever textos [usando mais o discurso dos autores]. Vejamos as orações reescritas considerando esses dois funcionamentos:

[P1 E4RA] Durante esse período, quando ainda era muito imatura, produzia textos para pesquisas, no entanto, usava mais o discurso dos autores.

[P2 E4RA] Produzia textos para pesquisas, no entanto, usava mais o discurso dos autores, porque ainda era muito imatura.

Vê-se que, embora sintaticamente esses funcionamentos não estejam marcados, há uma inegável relação entre [imaturidade]-[usar o discurso dos autores]-[autoria], produzindo um efeito de proporcionalidade entre eles, que trabalhamos na paráfrase a seguir:

[P3 E4RA] Quanto mais maduro, menos se usa o discurso de outras pessoas, mais se é autor.

Assim, podemos explorar os pré-construídos que sustentam essa relação:

[Pré-construídos] É possível produzir textos, mas não ser autor deles.
Ser autor é usar o próprio discurso.

Tem-se, portanto, que escrever não implica autoria, ou seja, é possível haver um texto “vazio” (e daí a gradação) de autoria: eu escrevo, mas eu não sou o autor – ser autor é usar o próprio discurso. Vemos em funcionamento, aí, ecos de uma cobrança social por originalidade em que ser original teria a ver com um texto puro, sem interferência das vozes de outros autores, sem cópia. Para a AD, como vimos, “a função autor se realiza toda vez que o produtor da linguagem se representa na origem, produzindo um texto com unidade, coerência, progressão, não contradição e fim” (ORLANDI, 1996, p. 69). Isso não se confunde, entretanto, com a ideia de originalidade, justamente, porque a origem aí é um efeito e não uma empiria. Assim é que “no aluno acaba se produzindo a idéia da necessidade da originalidade e da sua conseqüente incapacidade de realização de tal originalidade; o que produz medo, ansiedade e horror do texto” (PFEIFFER, 1995, p. 127).

Entendemos que é essa ideia de originalidade que opera nos sentidos de autoria como [não usar o discurso de outros autores], trabalhando essa ilusão de pureza em que o “outro” se opõe a um “eu”. Podemos, desse modo, atualizar o Quadro de tensões entre “cópia X autoria”, inscrevendo essa contradição entre “eu” X “outro”.

Quadro 6 - Jogo de oposições “Cópia X Autoria” atualizado

Jogo de oposições “Cópia X Autoria” – Atualizado	
Cópia	Autoria
Treinar	Trabalhar
Passivo	Agente
Obrigaçã	Espontaneidade/Prazer
Outro (não-me)	Eu (meu)

Expondo-se, assim, a relação entre eu/autoria X outro/cópia, interessa-nos, agora, compreender como, no funcionamento desse discurso que injunge à cópia, ao outro, o aluno encontra espaço para se reconhecer como autor.

4.3 Mais que o necessário

A compreensão do Discurso Pedagógico como um discurso autoritário nos leva a refletir sobre como funcionam os espaços de resistência a esse autoritarismo. A análise dos enunciados nos mostra que uma maneira de resistir a essa injunção não é (apenas) deixar de fazer o que a Escola pede, mas fazer a mais, *fazer mais que o necessário*.

No último recorte da seção anterior, discutimos sobre a tensão entre um “eu” e um “outro” que, na relação construída pelo enunciado, opera entre (i)maturidade/outro/autoria, em que: quanto menos se usa a voz de outros autores, mais se é maduro, mais se é autor. A última frase do recorte faz trabalhar, através da articulação do advérbio [inclusive] na formulação, esses sentidos da autoria como *algo a mais*. Vejamos:

[E4RA] *Lembro-me muito pouco do meu Ensino Fundamental II. Durante esse período, produzia textos para pesquisas, no entanto, ainda muito imatura, usava mais o discurso dos autores, que serviam como fonte para meus trabalhos. Minha professora de português costumava pedir fichamentos de livros, nesse caso, minha autoria era mais evidente, gostava, inclusive, de ilustrar meus trabalhos.*

Sintaticamente, a última frase não apresenta um conectivo que marque a relação entre as duas últimas orações – ou seja, entre a [evidência da autoria] e a [ilustração dos trabalhos]; essa relação, entretanto, é construída pelo funcionamento do recorte. O advérbio [mais] em [mais evidente] tem como referente a [produção de textos em que se usava mais o discurso de outros autores]: no pedido de fichamentos, *a autoria era mais evidente que na produção de textos para pesquisas*. Assim, a ilustração dos trabalhos está em um paralelo semântico – e inversamente proporcional – ao uso do discurso de outros autores, em que ambos funcionam como explicação, tal como evidenciado pela/na paráfrase a seguir:

[P4 E4RA] Na produção de textos para pesquisas, minha autoria não era tão evidente *porque*, ainda muito imatura, usava mais o discurso de outros autores como fonte para meus trabalhos. Minha professora de português costumava pedir fichamentos de livros, nesse caso, minha autoria era mais evidente, *porque* eu podia, inclusive, ilustrar meus trabalhos.

Desse modo, em paralelo semântico, [usar o discurso de outros autores] e [ilustrar meus trabalhos] se reescrevem, transferindo-se sentidos. Desse modo, ilustrar os trabalhos é usar menos a voz do outro: usar mais a própria voz.

A presença do advérbio [inclusive] modifica os sentidos do verbo [gostar]: aquilo que evidencia a autoria aparece como uma inclusão, como uma informação não prevista pela sequência de ideias da formulação. Logo, a possibilidade de ilustração dos desenhos é uma informação não prevista na/pela atividade de fichar livros; é significada como algo adicional, *incluído*.

No recorte abaixo, a expressão [até] parece operar o mesmo funcionamento:

[E1RA] *Na escola, sempre fui de anotar tudo que o professor escrevia na lousa e o que ele falava nas aulas, às vezes, até mais que o necessário, além de fazer várias anotações em post it no meio das apostilas e materiais que utilizava nas aulas.*

Nesse recorte, opera um jogo de contradição entre o advérbio de tempo “sempre” e o pronome indefinido “tudo”, e o advérbio “até” e a locução denotativa – cujo funcionamento se assemelha a um advérbio – “além de”. Sempre anotava tudo que o professor escrevia e falava, isto é, qualquer coisa, todas as coisas, em todos os momentos. Entretanto, o que vai *além de* tudo?

Agrupamos esses dois recortes porque os entendemos com um funcionamento semelhante. Os dois produzem um sentido de subversão a uma ordem de escrita, materializado pelas expressões [inclusive] e [até mais que o necessário], respectivamente. Essas expressões revelam um sujeito extrapolando, indo além, rompendo com a exclusividade de uma regra – a de escrever somente o que é pedido, apenas o que é necessário. Isso que é descrito como necessidade, como imprescindível, como ordem, são as atividades de anotar o que o professor diz e fichar livros, ambas, atividades de *reprodução* de uma outra voz (a fala do professor; a história do livro). No enunciado a seguir [E11RA] esses efeitos de sentido são formulados pela expressão [algo extra]:

[E11RA] *Tanto escrevendo resumos, quanto nas anotações, quanto nas respostas nunca me pensei como autor, porque há pouco espaço para desenvolver algo extra aquilo que é imposto: a estrutura do gênero e o conteúdo. São práticas muito cristalizadas e com o conteúdo muito fechado. Portanto, apesar de serem textos, nunca considerei como produções textuais.* [E11RB] *Agora, os textos das aulas de Oficina de Comunicação, que eu conseguia impor meu estilo, tinha espaço para trazer conteúdos de fora, para colocar minha experiência, brincar um pouco com a forma, criar títulos malucos, aí sim sempre me considerei um autor.*

Nesse enunciado [E11RA], os sentidos de autoria como aquilo que excede o que é demandado (imposto) pela escola são construídos pela relação entre a palavra [autor] e o adjetivo [extra], através da conjunção explicativa [porque]:

[E11RA] Nunca me pensei como autor, porque há pouco espaço para desenvolver algo extra aquilo que é imposto

A reformulação da frase da negativa para afirmativa torna essa relação mais evidente:

[P1 E11RA] Me pensei como autor, porque há espaço para desenvolver algo extra aquilo que é imposto

Ao contrário do que é esperado pela dinâmica escolar, o cumprimento da tarefa não leva o aluno a se reconhecer como autor: escrever um texto atendendo às exigências impostas – do gênero e de conteúdo – não é suficiente. Sua relação com a autoria está no desenvolvimento de algo adicional, algo *extra*-ordinário, algo não previsto pelas ordens da tarefa. Opera, aí, uma contradição entre a noção de autoria idealizada pela instituição escolar – que seria realizada pelo cumprimento das tarefas – e a representação da autoria para o sujeito aluno. Essa contradição entre o autor idealizado/demandado pela escola e a representação que o sujeito-aluno tem da autoria (atravessada pelas relações de identificação e de prazer) é materializada pela construção de uma diferença entre os sentidos de [texto] e [produção textual].

[E11RB] *Portanto, apesar de serem textos, nunca considereei como produções textuais.*

Esses termos, que podem funcionar como sinônimos em outros lugares, são mobilizados no enunciado enquanto coisas distintas: há textos e há textos. Interpretamos essa cisão como uma tentativa, do lugar de sujeito-aluno, de dar sentido à contradição entre escrever e não ser autor, evidenciadas nos seguintes trabalhos parafrásticos:

[P1 E11RB] Apesar de serem textos escritos por mim, nunca considereei como produções textuais minhas.

[P2 E11RB] Apesar de serem considerados textos para a escola, eu nunca os considereei como textos

Interessa compreender como essa diferença entre termos comumente usados como sinônimos é construída pelo enunciado. Qual é a diferença entre texto e texto, entre texto e produção textual? O que, então, é texto e o que é produção textual? Na paráfrase abaixo, invertamos a ordem dos termos para trabalhar as diferenças de sentido entre elas:

[E11RB] *Portanto, apesar de serem textos, nunca considereei como produções textuais.*

[P3 E11RB] *Portanto, apesar de serem produções textuais, nunca considereei como textos.*

Na formulação original, o uso da palavra [produção] traz para essa relação os sentidos de *atuação, agência, trabalho, criação* – sentidos, que, como vimos, nessa discursividade, são constituídos em oposição aos sentidos de *cópia, passividade, treinamento*. Produzir *versus* reproduzir. Logo: há produções textuais e há reproduções textuais, textos-criação e textos-cópia. Na sequência, o enunciado explica o que torna o texto uma produção textual – [aí sim sempre me considereei um autor]. Retomamos:

[E11RC] *Agora, os textos das aulas de Oficina de Comunicação, que eu conseguia impor meu estilo, tinha espaço para trazer conteúdos **de fora**, para colocar minha experiência, brincar um pouco com a forma, criar títulos malucos, aí sim sempre me considereei um autor.*

A recorrência da imagem de *imposição* nas diferentes proposições [algo extra ao que é **imposto**] e [conseguir **impor** meu estilo] materializa uma disputa de forças, cabo de guerra, resistência: de um lado, a escola impõe o que e como escrever (conteúdo e estrutura); do outro, o aluno, resiste, tentando impor seu estilo, suas experiências, sua forma. *Trazar conteúdos de fora, brincar, criar um título maluco* trabalham os sentidos de *desarranjo, desordem, subversão* – e é nesse gesto, [aí sim], que o sujeito-aluno se reconhece como autor.

Em [tinha espaço para trazer conteúdos de fora, para colocar minha experiência] opera um trabalho ideológico de produção de um efeito de evidência que não nos faz questionar a ausência de referência de [de fora]: de fora de onde? A que dentro se está referindo? Na sequência da frase, os termos [minha experiência] se alinham sintaticamente a [conteúdos de fora], construindo uma relação de implicação: se coloco a minha experiência, então, trago conteúdos de fora. Logo, a experiência do sujeito-aluno é entendida, por ele, como alheia ao processo de autoria autorizado pela escola e normal (não-maluco). Nos cabe pensar como essas margens são violentamente *impostas* pela Escola, fazendo o sujeito se

sentir *fora* da sua própria escrita (*há textos e há produções textuais; escrevo mas não sou autor*), relações em que “se incluir em seu texto” é significado como loucura.

No recorte a seguir, esses sentidos de subversão são reescritos pela forma material [criatividade].

[E12RA] *Durante o Ensino Fundamental, através dos fichamentos de livros, e no Ensino Médio, produzindo narrações ou dissertações, eu me sentia autora, pois eram momentos em que eu **também** utilizava minha criatividade. No entanto, todas essas produções eram sempre direcionadas, fosse pelo tema, ou por critérios, sempre culminando em algum tipo de avaliação. Portanto, eu **até** me sentia autora dos textos, mas não era uma produção espontânea.*

A relação entre sentir-se autor e utilizar a criatividade é construída pela conjunção [pois], que estabelece entre as orações uma relação de explicação (Oração Coordenada Explicativa). Os sentidos são aí modificados pelo advérbio de inclusão [também], modificação evidenciada no trabalho parafrástico a seguir:

[P1 E12RA] Me sentia autora, porque utilizava minha criatividade.

[P2 E12RA] Me sentia autora, porque **também** utilizava minha criatividade.

Sentir-se autor, portanto, não está para a utilização da criatividade, mas implicado à ocorrência de duas ações (*x e também y*), entre as quais a [utilização da criatividade] é posta como uma adição. Ocorre que, sintaticamente, a referência à primeira ação está ausente: *além de* utilizar a criatividade, o que *mais* se faz? Para trabalhar, discursivamente, essa ausência materializada pela formulação do enunciado, propomos relacionar esse recorte [E12RA] aos recortes anteriores na paráfrase a seguir:

[P3 E12RA] *Durante o Ensino Fundamental, através dos fichamentos de livros, e no Ensino Médio, produzindo narrações ou dissertações, eu me sentia autora, pois eram momentos em que, **além de atender as exigências impostas**, eu **também** utilizava minha criatividade.*

Essa paráfrase traz para a formulação a relação entre uma imposição [o que é pedido (E4RA), necessário (E1RA), imposto (E11RA)] e algo adicional [inclusive (E4RA); até mais que o necessário (E1RA); algo extra (E11RA)]. Essa *regularidade* trabalha os

sentidos de ser autor como possibilidade de fazer algo a mais, que não está previsto pelas ordens da tarefa. Interpretamos esse movimento como uma maneira de resistir aos cerceamentos da instituição, porque não é reconhecido por ela como um descumprimento: uma maneira de não cumprir a ordem, cumprindo a mais do que se propõe. Logo, é nesse espaço não previsto, não *regulado*, que o sujeito-aluno reconhece a possibilidade de atuar, de agir, de escolher – sobre o que lhe faz sentido, sobre o que escrever e como escrever.

A última frase do recorte materializa o efeito de gradação/divisão também trabalhado aqui como uma regularidade e que acompanha a tensão entre o “eu” e o “outro” (*eu, porém, o outro*). Reorganizamos o recorte para evidenciar essas relações:

[P4 E12RA] Produzindo narrações ou dissertações, eu me sentia autora, pois eram momentos em que eu também utilizava minha criatividade, **no entanto**, todas essas produções eram sempre direcionadas.

Eu até me sentia autora dos textos, **mas** não era uma produção espontânea.

A condição para existência desse “esconderijo” – um espaço “livre” da regulação do DP – é a impossibilidade de se identificar *inteiramente* com a autoria: *eu até me sentia autora, mas*. O uso da preposição “até” exige a presença de um termo adversativo. A consequência da relação de negação entre o ideal de autoria da Escola (cópia) e o ideal de autoria do sujeito-aluno (não-cópia) é que, negando/resistindo ao institucionalizado, o aluno parece não se autorizar a mostrar-se *completamente* autor. Parece, então, que não há esconderijo que o autoritarismo do DP não há alcance. Não atender às suas ordens é ser marcado pela insegurança de se dizer/fazer autor.

5. ENTRE O QUERER ESCREVER E O ESCRITO: O PROCESSO DE AUTORIZAÇÃO NA UNIVERSIDADE

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases, “Art. 21. A educação escolar compõe-se de: I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II - educação superior” (BRASIL, 1996). A Universidade é, portanto, uma instituição do Aparelho Ideológico Escolar (ALTHUSSER, 1985) e constitui o processo de escolarização. Esses dois níveis de ensino – básico e superior – estão, pois, em relação, mas não necessariamente em uma relação de continuidade. A conclusão do ensino médio é um requisito (BRASIL, 1996) para o ingresso no ensino superior³⁴, esse, porém, não encerra seu objetivo. Conforme destacam autores como Cury (2002, p. 28), a partir da LDB o ensino médio passa a ser uma etapa conclusiva da educação básica e, por isso, independente:

A novidade é que o ensino médio tornou-se a etapa conclusiva da educação básica e seu teor deve expressar uma qualidade própria independente do ensino superior ou da inserção no mercado de trabalho. Vale bem o sentido etimológico de *base* e de *básico*: fundamento e marcha. (CURY, 2002, p.28)

Apesar dessa *independência*, sabe-se que o ensino médio é tradicionalmente organizado em torno dos exames de admissão na Universidade. Também se sabe que esses exames normalmente são compostos por questões objetivas e por uma redação, na maioria das vezes dissertativa-argumentativa³⁵. Essa seleção estrutura o funcionamento de um discurso que significa o aluno universitário como um aluno formado, pronto, autônomo, que chega ao ensino superior “sabendo escrever”. Opera, aí, como vimos, um apagamento da questão da escrita: ela é tomada como evidente, transparente, negando sua espessura histórica e política.

Neste capítulo, mobilizando os enunciados da Parte II das entrevistas sobre as práticas de escrita na Universidade, interessa-nos compreender como esse aluno, formado por

³⁴ Falamos aqui do ingresso em cursos de graduação. A lei ainda prevê como abrangência da educação superior: cursos sequenciais por campo de saber de diferentes níveis de abrangência; cursos de pós-graduação; cursos de extensão (BRASIL, 1996). Cada um formula requisitos específicos.

³⁵ Embora não seja o único, esse é modelo mais comum de prova; assim se estrutura, por exemplo, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) – atualmente o maior exame do país. Outros vestibulares têm autonomia para propor outros modelos de prova. É o caso da Universidade Estadual de Campinas – onde estudaram os alunos participantes da entrevista desta pesquisa –, cuja prova de Redação propõe o trabalho com diferentes gêneros textuais.

práticas pedagógicas autoritárias que o injungem a repetir se inscreve, agora, em salas de aula que – atravessadas por um discurso da produtividade - o convocam escrever, publicar, não plagiar?

5.1 Da Escola para a Universidade: continuidade e ruptura

Os enunciados a seguir trabalham a relação contraditória – continuidade e ruptura – entre Escola e Universidade.

[E13RA] *Na universidade, as práticas de escrita eram mais trabalhos acadêmicos das disciplinas, acredito que fiz somente 3 provas durante todo o curso. Os trabalhos eram mais resenhas críticas sobre um artigo ou mesmo análise de dados. Somente uma vez, em uma disciplina de Teoria Literária foi solicitado um ensaio. As anotações em sala de aula diminuíram muito do começo do curso até o final. **Continuei anotando muita coisa, mas no decorrer dos anos, passei a anotar** somente os conteúdos das disciplinas que mais me chamavam a atenção e que eu acreditava serem mais uteis para a minha vida profissional*

Esse recorte descreve as práticas de escrita na/da Universidade: trabalhos acadêmicos, provas, resenhas críticas, análise de dados, ensaio. Uma comparação, a nível de conteúdo, entre a descrição das práticas de escrita na Escola e na Universidade pode ser produtiva, mas o nosso olhar se direciona, aqui, para o furo, para o detalhe que escapa, na língua, e faz abrir espaço para trabalho do funcionamento dos sentidos. Assim, em [continuei anotando muita coisa, mas no decorrer dos anos, passei a anotar...], marcado em negrito no recorte, o verbo [continuar] não apresenta uma referência sintática, isto é, está ausente o termo ou expressão que indique o “antes” a que se refere a manutenção da ação. A sequência das partes da entrevista (Parte I – Escola, Parte II – Universidade) permite compreender que a referência do verbo é a prática escolar, como evidenciado na paráfrase a seguir:

[P1 E13RA] ... Tal como na escola, continuei anotando muita coisa, mas no decorrer dos anos, passei a anotar somente os conteúdos das disciplinas que mais me chamavam a atenção e que eu acreditava serem mais uteis para a minha vida profissional

Entretanto, a repetição desses sentidos em outros enunciados nos permite entender que o que sustenta esse apagamento da referência não é (apenas) a sequência imediata das partes

da entrevista³⁶, mas o funcionamento de saberes *já ditos antes, em outros lugares, independentemente*. Assim, o [começo do curso] na universidade é formulado, de outro modo, como o final da educação básica, como se houvesse uma emenda entre eles, uma continuidade. Ao mesmo tempo, porém, que se formula essa continuidade, se formula também uma ruptura: passa-se a anotar só somente o que lhe chama a atenção e o que é útil para a vida profissional. Não se põe em questão, aí, a causa dessa ruptura, como se ela fosse *natural* ou de ordem pessoal – [só anotava o que eu acreditava que era útil].

É interessante, aqui, pensar a adjetivação “acadêmico” em [trabalhos acadêmicos], como aquilo próprio do que se faz na Universidade, e em relação à “escolar”, como, por exemplo, em “redações escolares”. Na Escola, redações escolares; na Universidade, trabalhos acadêmicos. Interessa-nos pensar, então, como essa adjetivação – enquanto “qualidade daquilo que” – aponta para as diferentes demandas, próprias a/de cada instituição: a prática de escrita não é neutra nem transparente, mas atravessada e constituída pelo funcionamento da instituição em que se realiza. Assim, essa passagem (das práticas de escrita) da escola para a universidade não é natural nem pessoal, mas determinada pelo político, condição do institucional.

O recorte do enunciado abaixo [E15RA] trabalha a eficácia desse processo de naturalização da escrita e das relações institucionais, mostrando um sujeito que imputa as tensões dessas relações a si mesmo:

[E15RA] *Sempre foi um questionamento que me fiz durante a faculdade foi se eu realmente estava aprendendo, porque durante a escola eu sempre anotei muitas coisas, enchia os cadernos com muita facilidade. Amava um esquema, um padrão de cores, um padrão de organização do conteúdo. No entanto, parece que foi entrar na faculdade e esqueci tudo isso. Acho que juntando todas as anotações de quatro anos de faculdade, não consigo encher um caderno de 100 páginas. Essa foi uma mudança drástica. Anotar tudo na escola significava de certa forma aprender, ou pelo menos, uma forma de guardar o conhecimento. Agora na faculdade, se eu esquecer os conteúdos, não tenho o que me faça lembrar.*

Nesse recorte, mais uma vez, a escola é tomada como referência, parâmetro, para a avaliação do sujeito de suas práticas de escrita na universidade. Essa relação é construída na primeira frase pela conjunção explicativa [porque], que formula a segunda oração

³⁶ Antes, a nossa própria formulação das perguntas da entrevista já é sustentada por esse *já dito* (continuidade/ruptura).

como explicação da primeira: *não sei se eu estava aprendendo na faculdade, porque eu não fazia anotações como fazia na escola*. O funcionamento das práticas escolares é significado como o único possível, impedindo a ressignificação da sala de aula da Universidade enquanto outra realidade institucional. Por isso, as diferenças produzem sentidos de ruptura – [essa foi uma mudança drástica]. Desse modo, essas diferenças são tomadas como uma falta que o aluno imputa a si mesmo – [sempre foi um questionamento que me fiz durante a faculdade foi se eu realmente estava aprendendo]. Apaga-se o fato de que a Universidade demanda outra relação com a produção de conhecimento.

Como dissemos, essa relação não é abstrata nem transparente, é mediada pela instituição e tem sua materialidade, a escrita. Significa que a nossa relação instrumental com escrita está implicada pela instituição. A Universidade demanda outras relações com a *organização do conteúdo*, com as *formas de aprender*. Por isso, essa impossibilidade de organizar o conteúdo da mesma maneira faz com que o aluno impute essa impossibilidade a si mesmo, uma violência simbólica operada pela ilusão de transparência da escrita, que desestabiliza sua relação com o aprender: retira desse sujeito-aluno a possibilidade de se reconhecer aprendendo.

No recorte a seguir [E14RA], embora também se produza os efeitos de sentidos continuidade/ruptura, o sujeito-aluno acessa as diferenças entre as práticas institucionais:

[E14RA] *Ao chegar à universidade, especialmente no curso de Letras, percebi que o gênero resenha era muito solicitado pelos professores, embora eu nunca tenha escrito uma resenha na escola. Assim, percebi que para ser “autor” na universidade, o estudante não poderia ter somente boas ideias, boas relações de coesão e coerência, e pensamento crítico, como nos foi ensinado nas aulas de redação do Ensino Médio. Era preciso sempre embasar as suas ideias e críticas em teorias da área, citando autores academicamente renomados. Desse modo, eu não poderia falar de dialogismo sem citar Bakhtin, por exemplo.*

Na primeira frase do recorte, é a conjunção concessiva [embora] que põe em relação as diferentes demandas de cada instituição. Os sentidos de ruptura se dão, justamente, sob uma expectativa de continuidade. Trabalhamos esses sentidos na paráfrase abaixo, centrada na primeira frase do recorte:

[P1 E14RA] Apesar de nunca ter escrito uma resenha na escola, o gênero resenha era muito solicitado pelos professores na Universidade. (...)

A concessão admite uma contradição: *a escola deveria ter ensinado o gênero resenha, porque é isso que é pedido na universidade*. Note-se nessa formulação o uso do verbo “ensinar”; entendemos aí um sintoma de um movimento de ensino-aprendizagem que limita a escrita a conteúdo: deve-se decorar o que uma escrita/texto deve ser/ter em vez de trabalha-la enquanto prática, instrumento material, escrituração. Na sequência, o recorte formula uma reflexão sobre o que a Escola e a Universidade demandam como autoria. Há um reconhecimento de diferenças no processo de autorização. Além de fazer o que é ensinado na escola (ter boas ideias, boas relações de coesão e coerência, e pensamento crítico), é preciso [embasar as suas ideias e críticas em teorias da área, citando autores academicamente renomados]. O sujeito-aluno acessa aí o funcionamento do(s) discurso(s) acadêmico-científico³⁷: “em nossa história social, a forma do discurso científico é a que dispõe que, na relação de conhecimento, a explicitação do intertexto, ou seja, a exposição da relação entre os diferentes discursos, é que dá a marca da cientificidade” (ORLANDI, 2007, p. 146). Assim, a citação a outros autores *constitui* o discurso científico, “faz parte do mecanismo estruturante do modo de produzir ciência. Não é um fenômeno marginal, mas substantivo” (*ibid.*, p. 143).

No Capítulo anterior, trabalhamos o Discurso Pedagógico enquanto um dizer institucionalizado, vinculado à Escola (ORLANDI, 2011). Agora, para compreender as condições de produção das práticas de escrita na universidade, devemos pensar a forma institucional dos seus discursos. Comumente, os diferentes saberes produzidos na universidade são chamados de discurso acadêmico-científico. O nome composto é substituído, muitas vezes e indiscriminadamente, pelo singular: ora discurso acadêmico, ora discurso científico, tomados como sinônimos. As autoras Marci Fileti Martins e Carolina Neotti (2009), em um trabalho de leitura discursiva sobre os casos de plágio em trabalhos monográficos, propõem³⁸ uma diferenciação entre cada um desses discursos, que se constituiriam, então, por/em funcionamentos específicos. Haveria, assim, um

³⁷ Logo a seguir, trabalharemos o funcionamento de dois diferentes discursos: o Discurso Acadêmico (DA) e o Discurso Científico (DC); o nome composto, aqui, se presta a marcar a relação de imbricação que, no funcionamento institucional da universidade, se dá entre eles.

³⁸ A despeito de ser essa uma divisão pouco comum, não fica claro no trabalho se essa é uma proposta formulada pelas próprias autoras nem a partir de quais discussões se sustenta essa divisão.

Discurso Acadêmico (DA) e um Discurso Científico (DC), que podem estabelecer relações de conflito e de aliança (*ibid.*).

Para descrever o funcionamento desses discursos, as autoras retomam o trabalho de Orlandi (2011) sobre o Discurso Pedagógico. Como vimos, segundo Orlandi, o DP é um discurso autoritário, porque trabalha a contenção da polissemia, que se sustenta na irreversibilidade entre os locutores (inculcação/professor – agente exclusivo) e no apagamento da ciência enquanto seu referente. Nas formações imaginárias que operam (n)esse discurso, o professor ocupa o lugar daquele que sabe e, por isso, ensina, e o aluno o lugar daquele que não-sabe e, por isso, deve reproduzir (repetir) os sentidos autorizados pelo professor. Não há disputa pelos sentidos: é porque é, é porque o professor diz que é. Esse efeito de verdade produzido pela voz do professor vem da ocultação da ciência enquanto fonte do seu dizer. Como explicam as autoras, sintetizando Orlandi (*ibid.*):

O conhecimento repassado pelo professor assim se constitui num simulacro de cientificidade, pois ao tomar para si o que está no discurso da ciência, o professor o faz como se originasse dele. O dizer desvinculado de sua fonte se organiza como se tivesse uma origem em si mesmo, ou seja, na voz do professor. (MARTINS; NEOTTI, 2009, p. 6)

O Discurso Científico, diferentemente, não opera esse apagamento e, por isso, abriria espaço para o funcionamento do polêmico. As autoras, porém, defendem que esse funcionamento do DC pode funcionar de diferentes modos a depender das relações estabelecidas. Em uma relação interdiscursiva, como em relação ao “senso comum”, por exemplo, o DC funciona como um discurso autoritário, porque domina o referente, impondo um único sentido – daí o efeito de ciência enquanto voz da verdade, inquestionável. De outro modo, em uma relação intradiscursiva, o DC funciona como um discurso menos autoritário, porque abre espaço, entre os seus interlocutores (cientistas) para a disputa de sentidos, argumentação. As autoras explicam:

Isso se deve ao fato de o cientista e de seus pares procurarem, cada um a seu modo, dominar o referente, dando-lhe uma direção, indicando perspectivas. Há nesse funcionamento uma relativa autonomia na medida em que, ao incorporar a voz do conhecimento, cada cientista pode elaborar, manipular e modificar relativamente o saber estabelecido. Mostra disso são as diferentes correntes científicas que concorreram e se transformaram ao longo da construção do que denominamos conhecimento científico na nossa sociedade. (*Ibid.*, p. 7)

O Discurso Científico abre, então, espaço para o polêmico. Esse funcionamento fica evidente no recorte a seguir, que mostra como o sujeito-aluno reconhece, nas práticas de escrita na Universidade, uma abertura para disputar pelos sentidos:

[E14RC] *Uma prática de escrita que era recorrente na universidade, e que eu nunca havia feito na escola, era a anotação de pensamentos ou dúvidas na lateral dos textos impressos enquanto eu realizava a leitura. Servia como uma forma de relembrar o conteúdo do texto na hora da aula.*

No recorte, o sujeito-aluno aponta uma diferença na prática de leitura na Universidade, em relação à Escola: agora, ele anota na *lateral* dos textos suas dúvidas e pensamentos. Essa disposição gráfica é simbólica: *o que ele pensa* ao lado, disputando espaço, com os sentidos dominantes da leitura. Há lugar, portanto, para que ele se inscreva no texto lido, lhe dê sentido, se aproprie dele, questione-o, em vez de reproduzi-lo, repeti-lo, parafraseá-lo.

Assim, retomando os critérios estabelecidos por Orlandi (2011), o DC, interdiscursivamente, apresenta maior reversibilidade entre os locutores e maior abertura para a polissemia. Já no discurso acadêmico, essas características estariam controladas pela aliança com o Discurso Pedagógico, porque o DA se inscreve em um sistema disciplinarizado, que produz normatizações (MARTINS; NEOTTI, 2009):

Nesta rotina geradora de materiais científicos das universidades, vemos funcionar também o que denominamos Discurso Acadêmico (DA). Esse discurso, mesmo organizado de forma a produzir normatizações, estatutos, através de um sistema disciplinarizado e seriado que determina uma gradação no modo como se adquire o conhecimento, indicando sua relação de aliança com o DP, vai, no que diz respeito ao modo como produz sentidos sobre a ciência, se mostrar diferentemente do DP. No DA se mantém a presença do referente (a ciência não está oculta), já que os participantes (alunos, professores, pesquisadores) procuram dominar o referente (*ibid.*, p. 8)

Entendemos, daí, que o que diferencia o DA do DC é sua inscrição em uma condição de ensino, em que o discurso teria como função, ao mesmo tempo, falar *sobre* a ciência (objeto) e *a partir do lugar* da ciência. Pensamos, assim, em um *continuum* entre esses três discursos, cujas relações constituiriam os diferentes espaços de produção de conhecimento na Universidade. Tal *continuum* está ilustrado na figura a seguir:

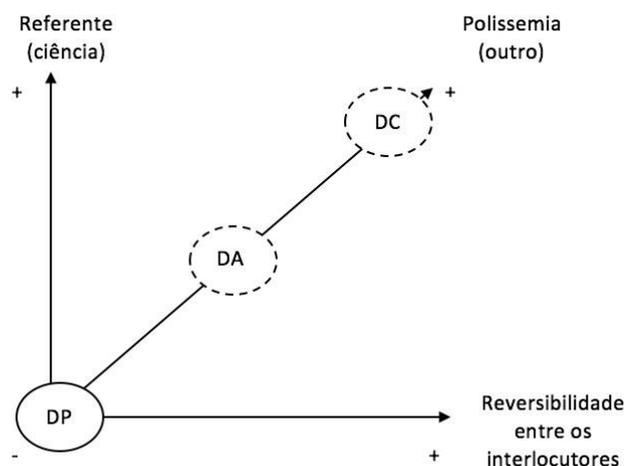


Figura 1- Continuum de Discurso Pedagógico, Acadêmico e Científico

Esse *continuum* é organizado pelo eixo da polissemia, resultado da relação entre o grau de reversibilidade entre os interlocutores e a presença do referente³⁹. Desse modo, como vimos, o Discurso Pedagógico produz uma polissemia contida, porque há irreversibilidade entre os locutores (agente exclusivo) e o referente está ausente, oculto pelo dizer (ORLANDI, 2011), logo, constitui-se como um discurso autoritário (injunção à paráfrase). O Discurso Científico, outro polo do *continuum*, produziria uma polissemia controlada, porque o referente está presente, em disputa pelos interlocutores, que procuram controlá-lo, dando-lhe uma direção (*ibid.*), constituindo-se, então, como um discurso aberto para o polêmico. Já o Discurso Acadêmico se constituiria pela *tensão* entre o Discurso Pedagógico e o Discurso científico, logo, pela disputa entre paráfrase e polissemia, entre o autoritário e o polêmico.

O aluno é injungido, pelo lugar de aluno universitário, a sair da paráfrase (“ter pensamento crítico”, “falar algo seu”, “não plagiar”), mas ainda é regulado, pela dinâmica de sala de aula, a seguir uma direção de sentido, a reproduzir certos saberes e não outros.

³⁹ O trabalho gráfico do *continuum* retoma e põe em relação os critérios propostos por Orlandi (2011) para a classificação do DP, mas não encerra a constituição desses discursos. Como nos mostram as discussões deste trabalho, outros fatores operam e determinam os funcionamentos discursivos do DA e do DC. Trata-se, portanto, de uma proposta inicial de sistematização da discussão, que pretende dar base para o prosseguimento e o aprofundamento de estudos sobre esses funcionamentos discursivos.

Constitui o imaginário de Universidade a existência de uma “gradação” de “originalidade”, em que o direito de falar algo “original” viria com o final da pós-graduação, no doutorado. Fala-se em uma “progressão” que vai dos trabalhos de graduação para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), depois para o Mestrado e, então, para o Doutorado⁴⁰. Entendemos, aí, um processo de passagem da condição de aluno para a condição de pesquisador; portanto, da inscrição no Discurso Acadêmico para o Discurso Científico. No *continuum*, as linhas tracejadas⁴¹ do DA e do DC representam, ao mesmo tempo, a abertura para o polêmico e a abertura para o atravessamento entre esses discursos, que não se constituem nem funcionam isoladamente, mas em uma relação de imbricação⁴². Entendemos que vem, daí, o equívoco do/no termo “acadêmico-científico”, que aponta para duas práticas, sem que se saiba, ao certo, qual a diferença entre as duas.

E é essa relação de imbricação que deve ser considerada na discussão e no trabalho sobre/do Discurso Acadêmico, em relação aos Discursos Pedagógico e Científico. Como trabalhar essa tensão de modo que paráfrase e polissemia se equilibrem? O risco que se corre, quando esse equilíbrio se rompe, é ter o DP sobredeterminando o DC, fazendo o Discurso Acadêmico funcionar *como* Discurso Pedagógico. O recorte de enunciado abaixo mostra o funcionamento desse conflito:

[E15RB] *A escrita surgiu mais na produção de trabalhos e em algumas provas. Nunca achei que prova fosse uma coisa que combinasse com o curso de Letras. Porque voltava a um esquema escolar que não combina com o acadêmico. Fazer citação a caneta sempre me pareceu uma coisa meio idiota. Já os trabalhos sempre foram atividades que eu gostei muito de fazer. Lembro que o primeiro trabalho que entreguei nas primeiras semanas de graduação foi uma análise lexicográfica. Hoje sinto vergonha do trabalho, porque não tem nada de acadêmico e eu fiz igualzinho um trabalho escolar do ensino Médio. Ainda*

⁴⁰ Falamos, aqui, em um dizer específico que circula, constituindo o imaginário da Universidade, mas não ignoramos a incessante reorganização e redivisão do trabalho social de leitura (PÊCHEUX, 1994), isto é, do direito à interpretação. Sendo assim, o doutorado não encerra uma disputa por autorização: o sistema continua reorganizando e redividindo a autoria – vide os cursos de pós-doutorado, as diferentes titulações, premiações e qualificações que constituem a formação acadêmica e que seguem significando quem pode dizer o quê, ou quem pode *mais* dizer o quê. Nos perguntamos: estaria no “topo” dessa qualificação, na imagem “de todos os títulos”, a busca ilusória e narcísica por um dizer livre da paráfrase, livre da necessidade de dizer sem “recorrer” ao outro?

⁴¹ Diferentemente, a linha fechada do DP pretende representar, justamente, o movimento de fechamento, de contenção, operada pelo seu funcionamento autoritário.

⁴² Como vimos no Capítulo anterior, ensino e pesquisa são descritos como diferentes funções da Universidade, mas não há uma distinção clara entre eles; seria difícil distinguir, claramente, onde se encerra um e onde começa outro.

tirei uma boa nota e a professora comentou que eu tinha autoria e isso era importante para a prática acadêmica.

Em [E15RC], a relação entre [igualzinho a um trabalho escolar] e [nada de acadêmico] é construída por uma conjunção aditiva [e] e não, como poderia ter sido, por uma conjunção explicativa ou conjunção causal. São, então, duas condições distintas: ter algo de acadêmico e não ser igual a um trabalho escolar do ensino médio. Logo, se tem algo de acadêmico e é igual a um trabalho escolar, não *combina*, é contraditório. Contradição essa entre o funcionamento autoritário do DP e o polêmico do DC. Abaixo, outro enunciado trabalha essa tensão:

[E14RB] *Infelizmente, confesso que eu apenas fazia apontamentos em meu caderno quando sabia que precisaria daquela discussão feita em sala de aula para um trabalho ou prova final. Em outras palavras, a noção de que só preciso aprender aquilo que serei avaliada (que durante tantos anos fomos treinados a ser assim na escola) continuou refletindo as minhas práticas de escrita na universidade.*

O recorte descreve uma dinâmica de sala de aula de Universidade movida pela avaliação, por um [precisar aprender]: um dever, obrigação. A contradição entre esse autoritarismo, descrito pelo enunciado como próprio da Escola, e o funcionamento da Universidade é mobilizada pelos termos [infelizmente], [confesso]. Esse sujeito-aluno é sujeito do DC – ele sabe, por isso, confessa, que é preciso algo mais que apenas responder o que será avaliado –, mas é determinado pelo DP. Martins e Neotti (*ibid.*) discutem essa determinação:

De outro modo, se considerarmos que a escola, especificamente a universidade, se constitui também pelo DA, esperaríamos que o modo de produção dos trabalhos dos alunos se diferenciasse. De fato, os trabalhos exigidos nos cursos de graduação como, por exemplo, a monografia, sendo mais afetados pelo DA do que pelo DP, devem se caracterizar pela formulação de sentidos menos parafrásticos sobre ciência, já que a relação de interlocução (professor/cientista/aluno) é passível de reversibilidade. O referente (a ciência) estaria vulnerável e qualquer um dos sujeitos poderia lhe garantir um sentido. No DA o aluno pode, em determinadas condições, ser aquele que detém o saber.

Isto posto, surge uma questão incontornável e que parece contradizer a aceitação de um discurso com as características do DA na universidade, que é a própria produção monográfica destes alunos. Na maioria dos casos, esses materiais se constituem por textos parafrásticos, em que o aluno “não sabe” o que dizer. Além disso, a possibilidade de autoria por parte do aluno sofre uma transgressão quando encontramos nesse material o plágio. (MARTINS; NEOTTI, 2009, p. 9)

O que acontece, então, é que mesmo inscrito, pelas condições de produção, no Discurso Acadêmico, o aluno nem sempre tem se colocado como capaz de disputar pelos sentidos. Consideramos que agem aí, de um lado, a formação do aluno enquanto *sujeito-aluno* em práticas escolares autoritárias – formação, aqui, como constituição de uma *memória*; de outro, a reprodução dessas formas autoritárias nas relações em salas de aula da Universidade, consequência das normatizações institucionais. Sobre isso, a pesquisadora Obdália Silva, que problematiza o ato de escrever na Universidade⁴³, também tomando o curso de Letras como lugar de estudo – em seu caso, entendendo-o como um espaço de formação de professores –, discute uma escrita que, na Universidade, “ainda é uma trama tecida por modelos de escrita que disciplinam, cristalizam a escrita e enfraquecem os processos de autoria” (SILVA O, 2009, p. 5). Os prazos, normas e leis que regulam a vida acadêmica determinam a re-produção de um texto-produto, que nega a aluno e professor a possibilidade de compreensão do funcionamento da linguagem (SILVA O, 2012). Instaura-se, então, uma contradição entre o que é cobrado pela Universidade, em sua função de produção de conhecimento, e o que é realizado em/por sua prática:

Entretanto, parece que essa compreensão linguístico pedagógica tem existido apenas em termos teóricos, não tem se materializado como prática, já que as questões normativas, burocráticas e o texto como apenas produto ainda são colocados acima do processo de produzir, **da formação de um sujeito que se autoriza**. Pois, se o sujeito é obrigado a escrever texto apenas para ser julgado pelo professor e não para interagir, a escrita, nesse sentido, converte-se em um cumprimento de tarefa acadêmica: o texto “para” o professor, o artigo “do professor fulano de tal”, cujo objetivo é puramente curricular; os sentidos não são partilhados. É por esse caminho que ele firma uma contrariedade com o escrever, cria um bloqueio, um desvio. (SILVA O, 2012, p. 2539, grifo nosso)

Fala-se aí, como no recorte [E14RB], em uma obrigação de escrever, isto é, em condições de produção de práticas de escrita na Universidade que não abrem espaço para que o aluno *seja pego* pela disputa de sentidos, para que os sentidos lhe façam sentido (PFEIFFER, 1995) e que, assim, ele se lance no desejo de escrever, no desejo de (se) dizer. Fala-se, justamente, em um autoritarismo, em cerceamento. Cabe, então, fazer questionamentos já feitos à Escola (*ibid.*): será que a Universidade de fato possibilita a construção da função-autor a seus alunos? Que autor é este ao qual a Universidade abre espaço?

⁴³ Os estudos em questão se filiam aos postulados da Análise de Discurso francesa.

A discussão dessas respostas deve atravessar o óbvio. Como vimos, os Discursos Acadêmico e Científico são constituídos por uma abertura para o polêmico e, por isso, podem produzir o efeito de “conceder” a função-autor a qualquer um que neles se inscrevam. E esse efeito parece isentar a Universidade da possibilidade de que o lugar de “produção do conhecimento e do pensamento crítico” funcione enquanto um discurso autoritário, que não ofereça direito à interpretação. Como já discutimos, trata-se de um apagamento da condição política da escrita, ilusão de transparência, como se o gesto de escrever (interpretar) “fosse livre de determinações para produzir um sentido qualquer” (SILVA, 1998, p. 188). Mariza Silva (*ibid.*), em seu estudo sobre a história da alfabetização no Brasil, mostra-nos como a escrita/leitura sempre foram, historicamente, geridas, controladas:

Ao longo da história social do homem, a leitura sempre foi objeto de controle dos grupos dominantes política e ideologicamente. Não se deve deixar o impresso nas mãos de qualquer um, isto é, de crianças, de mulheres, de pobres, de operário, etc. Não se deve deixar o leitor entregue às palavras, que é, aliás, a relação necessária e, às vezes, suficiente para que a aprendizagem – a leitura – aconteça. Em uma sociedade letrada está-se, sempre, trabalhando para conter o que há de descontínuo, de violento, de desordem, de acaso, de perigoso... na escrita. Ela está disponível para todos, mas não cessa de ser organizada, protegida, cerceada. (SILVA, 1998, p. 180)

A Universidade, portanto, não é um espaço livre de determinações: nela, a escrita está disponível para todos, mas a função-autor não cessa de ser organizada, protegida, cerceada. Apesar de seu objetivo de produção de conhecimento, a Universidade é constituída por um jogo histórico que “divide o direito à interpretação e trabalha os modos de gerenciá-la” (ORLANDI, 1996, p.67). Nem todos têm direito à interpretação, nem todos têm direito a ser autor. Trata-se, como escreve Pêcheux, de um processo histórico de divisão social do trabalho de leitura (PÊCHEUX, 1994), que divide os que são autorizados a escrever (a ler, falar) em seus nomes e os que devem *repetir* esses sentidos, apagando-se detrás da instituição:

A outra vertente da leitura do arquivo - sem a qual a primeira não existiria provavelmente como tal - tem aderências históricas completamente diferentes: trata-se deste enorme trabalho anônimo, fastidioso, mas necessário, através do qual os aparelhos de poder de nossas sociedades gerem a memória coletiva. Desde a Idade Média a divisão começou no meio dos clérigos, entre *alguns* deles, autorizados a ler, a falar e escrever em seus nomes (logo, portadores de uma leitura e de uma obra própria) e *o conjunto de todos os outros*, cujos gestos incansavelmente repetidos (de cópia, transcrição, extração, classificação,

indexação, codificação etc) constituem também uma *leitura*, mas uma leitura impondo ao sujeito-leitor seu apagamento atrás da instituição que o emprega: o grande número de escrivães, copistas, e “contínuos”, particulares e públicos, constituiu-se através da Era Clássica e até os nossos dias, sobre este apagamento de si na prática silenciosa de uma leitura consagrada ao serviço de uma Igreja, de um rei, de um Estado, ou de uma empresa. (PÊCHEUX, 1994, pp. 51-52)

Note-se que Pêcheux fala em uma “leitura própria” e, por oposição, em uma repetição. Em nossa discussão, esse processo histórico de divisão social do trabalho de leitura está relacionado, portanto, ao polêmico (polissemia controlada) e ao autoritário (injunção à paráfrase), nos funcionamentos dos Discursos Pedagógico, Acadêmico e Científico. Seria a sobredeterminação do DC pelo DP parte do jogo de forças que opera a divisão social do trabalho de leitura? Como o sujeito-aluno formado por práticas escolares autoritárias que o injungem a *repetir* pode, na Universidade, quando convocado pelos DA e DC, ser capaz – ter o direito – de formular uma *leitura própria*?

Sobre isso, discutiremos a seguir.

5.2 Eu X Outro

No *continuum* que propomos como representação do funcionamento dos Discursos Pedagógico, Acadêmico e Científico, a polissemia está marcada enquanto relação com o outro (outro sentido; outro interlocutor). O outro instaura/é o diferente. Por isso, o funcionamento autoritário do DP é, justamente, um movimento de negação, apagamento, do outro, do diferente: uma injunção à repetição do mesmo. Ao contrário, o DC se constitui pela impossibilidade de negação do outro: a citação e a referência a *outros* dizeres estrutura o mecanismo de produzir ciência (ORLANDI, 2007).

Na Escola, não é tradição o trabalho nem o uso de referências. Não faz *diferença* ler determinada gramática ou outra, usar determinado livro de geografia ou outro, porque a voz do professor e dos materiais didáticos são significados como voz da verdade, “conhecimento puro dos fatos”. Nega-se a história dos conceitos, dos saberes. Por isso, não produz sentido fazer referência ao autor do livro ou ao autor da gramática. Como vimos, esse apagamento opera tanto na relação aluno/professor, como na relação professor/ciência. Apaga-se seu papel de mediador, e o conhecimento científico (que foi

produzido em outro lugar, pela figura do pesquisador) aparece como surgindo em sua voz.

Esse apagamento está na base da injunção à paráfrase operada pelo DP. A repetição dos sentidos dominantes exige a contenção do diferente, de outros sentidos. Como vimos, essa repetição, limitada ao mnemônico e formal, impede a historicização dos sentidos e, assim, a realização de um gesto de interpretação. Logo, o apagamento do outro *está* na interdição da autoria. Nas análises das práticas de escrita na Escola, vimos que essa contradição é formulada por um jogo de tensões entre ser autor e ser copista, que é reescrito pelas oposições agente X passivo, eu (meu) X outro (não-meio). Aqui, essas oposições são atualizadas por/em outras tensões: eu (meu) X professor (não-meio); literatura (liberdade, subjetividade, eu) X ciência (regra, outro).

O recorte abaixo repete o funcionamento do enunciado [E5RA], trabalhado no Capítulo anterior, em que a “minha linguagem” está implicada na negação da linguagem do outro (professor).

[E17RA] *Assim como as anotações da escola, as que fiz na universidade continuaram refletindo minha identidade, pois colocava numa linguagem que eu entendia e não que os professores utilizavam.* (SA1)

No recorte, há dois termos elípticos – sintaticamente previstos, mas ausentes: o objeto direto do verbo “colocar” e a preposição “em”, que cumpriria o paralelismo da regência do mesmo verbo. A paráfrase abaixo prevê esses termos:

[P1 E17RA] Pois **as** [Objeto Direto] colocava **numa** [em + uma] linguagem que eu entendia e não **na** [em + a] que os professores utilizavam.

A formulação exige que se pense sobre o funcionamento do pronome relativo [que]. Segundo as gramáticas, o pronome relativo tem a função de repetir um termo antecedente já dito, relacionando-o a uma segunda oração, então sob a fórmula: [termo antecedente + que + 2ª oração]. Assim, uma das formas de trabalhar o pronome é explicitar o termo que ele substitui, exercício que propomos com as paráfrases a seguir. A paráfrase três [P3 E17RA] trabalha os efeitos de sentido produzidos pelo enunciado, já a paráfrase dois [P2 E17RA], logo abaixo, é proposta para comparar as diferentes formulações.

[P2 E17RA] Eu colocava as anotações em uma linguagem que eu entendia e que os professores não utilizavam.

Nessa paráfrase, então, o relativo retoma [linguagem] em duas outras orações, que assim desdobramos: [Eu colocava as anotações em uma linguagem. Eu entendia a linguagem. Os professores não utilizavam a linguagem]. Aqui, a “linguagem que eu entendo” é diferente da linguagem que os professores utilizam, mas elas podem coexistir. A linguagem dos professores (outro) não exclui a minha linguagem (eu). Já a paráfrase a seguir, que mantém a estrutura [e não que] do enunciado, produz outros efeitos de sentido:

[P3 E17RA] Eu colocava as anotações em uma linguagem que eu entendia e não na que os professores utilizavam

Nessa paráfrase, que mantém a posição da negação e do relativo do enunciado, o uso do pronome é assim desdobrado: [Eu colocava as anotações em uma linguagem. Eu entendia a linguagem. Eu não colocava as anotações na linguagem que os professores utilizavam]. Aqui, a “linguagem que eu entendo” é a linguagem que os professores não utilizam. A “minha linguagem” é a que os professores não utilizam. Então: *se os professores utilizam, eu não entendo. Se os professores utilizam (outro), não é a minha linguagem (eu).*

Importa notar aí que, no recorte, a conjunção [pois] articula por coordenação as orações, funcionando com valor de conclusão. Assim, o enunciado constrói uma relação direta entre [identidade] e [linguagem]. Minha identidade = linguagem que eu entendia e que os professores não utilizavam.

A tensão entre o meu e o não-meu que operava nas práticas escolares se atualiza, aqui, materializando a resistência do sujeito-aluno em se reconhecer na presença do outro, representada pela figura do professor. O recorte abaixo descreve essa tensão:

[E16RA] *Sempre fiz muitas anotações⁴⁴ em sala, as quais utilizava posteriormente para estudo. O gênero que mais produzi na faculdade foi a resenha. **No entanto**, cada professor sempre avaliava esse gênero da sua maneira e por vezes me sentia insegura de escrever. Também fiz uma matéria cujo foco era o gênero ensaístico, **no entanto**, o professor era muito rígido e fez anotações em todo o meu texto, produzido como trabalho final, por isso, precisei refazê-lo e retirei praticamente tudo o que sentia que refletia meus sentimentos e o que eu pensava foi uma grande frustração!*

No recorte, a repetição da locução de valor adversativo [no entanto], destacada em negrito, materializa a concorrência entre a ação do aluno [produzi; fiz] e a figura do professor – *eu fiz, mas o professor; eu, porém, o outro*. Essa avaliação do professor, o seu olhar para o texto do aluno, o deixa inseguro, desestabiliza-o. Posteriormente, essa concorrência é formulada de maneira ainda mais evidente; trata-se de um de encontro: se o outro está, eu me retiro – a avaliação do professor leva o aluno a *retirar* [tudo o que sentia que refletia meus sentimentos e o que pensava].

A sequência dos enunciados [E17] e [E16] deixa claro, mais uma vez, que a relação entre sujeito e autoria atravessa o gênero textual, mas não se reduz a ele. Enquanto no recorte [E17], o sujeito-aluno toma as anotações em sala como um lugar de reconhecimento (identificação/autorização), no enunciado [E16], elas não produzem essa relação. Não é o fato de escrever determinado tipo de texto que faz o aluno (reconhecer-se) autor, trata-se de um *processo*. Está em jogo aí a determinação do sujeito-aluno por formações imaginárias (PÊCHEUX, 2009), isto é, pela imagem que tem de si, do seu lugar, e pela imagem que tem da imagem que o outro, professor, faz⁴⁵ dele, o aluno. Temos, assim, um sujeito-aluno “constituído pelo efeito de sentido que as exigências de escrita do professor exercem nele” (SILVA O, 2012, p. 2541), oprimido “pelo desejo do outro” (*ibid.*): “a noção de perda da liberdade de estilo causa-lhe **frustração** por ter de escrever conforme as determinações do professor” (*ibid.*, grifo nosso). Nessa relação entre professor e aluno, não há espaço para que o aluno dispute pelos sentidos, ele se apaga em uma completa sujeição ao outro:

A escrita acadêmico-científica não pode se restringir a uma prática que vise, principalmente, à obtenção de nota, a um produto acabado. Escrever, nesse sentido, torna-se truque em que a transformação cede lugar à deformação; ao invés do jogo entre sedutor e seduzido, há apenas a sujeição ao outro, e o prazer não se materializa na/pela escrita. (SILVA O, 2013, p. 386)

Importa pensar como essa sujeição, na Universidade, é determinada pelas representações imaginárias constituídas na/pela Escola, uma vez que os “sujeitos leitores terminam por internalizar os rituais coercitivos da leitura e da escrita” (SILVA O, 2008, p. 363). De

⁴⁵ A constituição dessas *representações imaginárias* não é consciente nem controlada pelo sujeito.

outro modo, trata-se de compreender a formação escolar enquanto processo de subjetivação. O que se vê, portanto, é a manutenção, na Universidade, de práticas em que o aluno ocupa o lugar de tutelado, daquele que não sabe e, por isso, deve repetir, reproduzir, sem espaço para disputar os sentidos. De um lado, como vimos, opera a reprodução institucional de práticas autoritárias; de outro, o funcionamento, no discurso do sujeito-aluno, de uma memória, de representações imaginárias constituídas na/pela Escola. Esses dois processos não acontecem separadamente, estão imbricados, mas também não se sobrepõem.

Com regularidade, a Literatura é tomada como espaço de escrita que em que o aluno sente prazer e liberdade; parecendo funcionar, portanto, como um lugar de resistência à sujeição ao outro. Essa significação se dá por oposição à Ciência, que é descrita como espaço de normas e regras. O nosso interesse, portanto, é compreender o quê, na Literatura, em oposição à Ciência, estaria funcionando para produzir no aluno os sentidos de prazer e de liberdade.

5.2.1 Literatura X Ciência

Os recortes trabalhados neste tópico fazem funcionar uma oposição entre Literatura X Ciência, reescrita por outros pares opositivos, como liberdade X questões teóricas, criatividade X regras, em que a contenção do “livre” está relacionada à figura do outro. No recorte abaixo, a repetição da estrutura concessiva [apesar de], é *sustentada* em/por pré-construídos, cujo funcionamento é fundamental para a compreensão da produção de sentidos de escrita na Universidade.

[E16RB] *No último semestre, fiz uma matéria de “produção criativa”. Apesar dos temas serem guiados, senti que foi o único momento na universidade em que produzi com maior liberdade. Como tratava-se da produção de textos literários, talvez essa sensação de maior liberdade estivesse atrelada a isso, pois não precisava usar ou discorrer sobre questões teóricas, as quais muitas vezes não dominava, como normalmente fazia em meus trabalhos. A professora fazia observações em todo texto produzido, mas, apesar disso, ela valorizava nossas tentativas, pois dizia que não éramos escritores prontos (como ninguém é) e por isso ela não cobraria que fossemos perfeitos. Não me lembro de outro momento em que me senti à vontade para escrever, mesmo sendo avaliada. Quando escrevi minha monografia, a preocupação em acertar também era grande, entretanto, apesar de ser uma escrita acadêmica, eu pesquisei sobre algo com o que eu me identificava e isso foi prazeroso.*

Esse recorte descreve uma relação de conflito entre o aluno e a escrita acadêmica: apenas em um *único* momento, durante toda a graduação, ele [se sente à vontade para escrever]. Há uma tentativa de explicar essa condição: ele se sente livre porque não seria preciso [usar ou discorrer sobre questões teóricas]. Constrói-se, assim, uma relação de oposição entre “teoria” e “liberdade”. Essa oposição está em funcionamento nos pré-construídos que sustentam as três estruturas concessivas [apesar de] que se repetem no recorte. A seguir, destacamos cada uma das três passagens para trabalhar esse efeito de sustentação. Nas gramáticas, o efeito de pré-construído é dito como uma quebra de expectativa; a concessão seria a admissão de um fato inesperado, uma contradição. Vejamos as três passagens:

[P1 E16RB] *Apesar dos temas serem guiados, senti que foi o único momento na universidade em que produzi com maior liberdade.*

O que queremos destacar é que, para que o [apesar de] faça sentido, algo foi dito *antes, em outro lugar*. Assim, o que sustenta o funcionamento da frase é o sentido de que não se produz com liberdade quando os temas são guiados. O direcionamento do tema (por um *outro*) cerceia o sujeito-aluno. Há uma expectativa, então, de uma escrita “não guiada”, cujo tema não seja direcionado. Vejamos a segunda frase:

[P2 E16RB] *A professora fazia observações em todo texto produzido, mas, apesar disso, ela valorizava nossas tentativas, pois dizia que não éramos escritores prontos.*

O sentido que sustenta a frase, aqui, é o de que as observações (de professores) são um indicativo de falta de valor do texto. A “contradição” da concessão estaria, aí, no fato de que um texto inteiramente marcado pelo professor, foi, *ainda assim*, valorizado enquanto tentativa. Essas observações estão sendo significadas, portanto, como um problema, e a intervenção do professor, como crítica.

A última frase destacada, abaixo, é fundamental, porque põe diretamente em questão a escrita acadêmica. Passemos a ela:

[P3 E16RB] *apesar de ser uma escrita acadêmica, eu pesquisei sobre algo com o que eu me identificava e isso foi prazeroso.*

Aqui, o que o sustenta o [apesar de] são os sentidos de uma escrita acadêmica que não abre espaço para que o sujeito-aluno pesquise/escreva sobre algo com que se identifique. Ao mesmo tempo, também está posta uma relação entre prazer e o movimento de identificação: é prazeroso porque o sujeito-aluno se identifica. Tem-se como pré-construído, portanto, uma escrita acadêmica que não abre, ao sujeito-aluno, espaço para o prazer.

Esses sentidos dito antes, em outro lugar, independentemente, funcionam nos enunciados como evidentes, ou seja, estão naturalizados. É importante destacar a operação de um autoritarismo sob formas não explícitas: a violência simbólica de ter como *natural* práticas de escrita que não abrem espaço para o prazer, que não permitem que o aluno escreva sobre o que lhe faz sentido.

O enunciado a seguir nos permite continuar trabalhando essas relações entre “questões teóricas”/outro (professor)/identificação.

[E20RB] *Acredito que durante a matéria de escrita criativa pude escrever com menos medo de errar e, por isso, senti que dominava **melhor** aqueles textos. Quando escrevia resenhas, muitas vezes, o medo da avaliação e de não **apresentar** as teorias da **melhor** maneira, me deixava tensa, nunca entregava meus trabalhos com tranquilidade. Já em relação à escrita criativa, eu sentia que os textos eram **realmente** meus, eu podia por minha identidade, ser livre de regras para produzi-los do modo como queria e até esperava pela avaliação para saber se havia cumprido bem a tarefa ou não.* (SA4)

Nesse recorte, o que nos chama a atenção é a repetição da palavra [melhor] em [senti que dominava **melhor** aqueles textos; apresentar as teorias da **melhor** maneira]. Seu uso é sustentado por um efeito de evidência: “melhor” funciona como comparativo de superioridade – mais bom, mais bem –, entretanto, são apagadas as referências de comparação: melhor comparado a quê? Melhor para quem? Importa pensar, então, com quais termos da oração esse comparativo está relacionado. Quando em [apresentar as teorias da **melhor** maneira], o verbo [apresentar] convoca a presença de um *outro*, marcada na regência do verbo. Enquanto verbo transitivo direto e indireto, “apresentar” exige objeto direto (apresentar algo) e objeto indireto (*a alguém*). Então, apresentar é expor algo a um outro olhar, que não o próprio. E essa exposição é significada, no

enunciado, como avaliação – [o medo da avaliação]. A figura do outro é, pois, uma figura de avaliador.

Um ponto fundamental, aqui, é que o [domínio melhor] dos textos não é medido por um critério de ordem técnica, mas em oposição a esse medo da avaliação, ao “medo de errar”: quanto menor o medo de errar, maior o domínio dos textos. E é a figura do *outro* (nesse caso, o professor) que instaura o medo de errar. Há, portanto, uma relação direta entre o aluno não se sentir dominando o texto – não se sentir confiante – e a presença do outro. Essa presença impede o sujeito-aluno de se reconhecer, de se apossar do que escreve, de sentir que os textos *são realmente seus*.

Na sequência, a escrita criativa é descrita, por *oposição* às resenhas, como esse lugar em que o sujeito-aluno [sentia que os textos eram realmente meus, eu podia por minha identidade, ser livre de regras para produzi-los do modo como queria]. Essa oposição entre Literatura e Ciência⁴⁶ é histórica e organiza, separa, o literário e o científico como duas diferentes formas de relação com os sentidos: “um, como universo de significações estabilizadas, o outro, sujeito a equívocos, a interpretação” (ORLANDI, 1996, p. 134).

Trata-se de uma negação da materialidade da língua, apagamento de sua inscrição na história (*ibid.*), produzindo um efeito de literalidade – a escrita científica seria literal e a literária sujeita à interpretação. A base materialista da Análise de Discurso, entretanto, nega essa transparência: os sentidos não são colados às coisas, mas constituídos sócio-historicamente. Daí a literalidade enquanto *efeito*: há sempre interpretação. O que acontece é que a escrita científica funciona como um “espaço discursivo estabilizado” através de técnicas materiais, técnicas de gestão social dos indivíduos (*ibid.*), que operam sob uma interdição à interpretação. São espaços que negam que o sujeito se reconheça interpretando.

Parece-nos, então, que o sujeito-aluno busca na escrita literária o direito ao equívoco, o direito à interpretação, negado às representações da escrita científica. Esse espaço que

⁴⁶ Separação sobredeterminada pela já discutida distinção entre “intérpretes”, os que tem direito à interpretação, e “escreventes”, os que fazem o trabalho cotidiano de sustentação, repetição, da interpretação que *deve ser* (*op. cit.*). Ambos os processos constituem, assim, a divisão social do trabalho de leitura (PÉCHEUX, 1994), uma administração sócio-histórica do modo de apreensão dos sentidos (ORLANDI, 1996).

comportaria a diferença (os diferentes sentidos) lhe livraria da noção de erro: não haveria como errar na escrita criativa, porque, nela, o processo seria permitido. O uso do advérbio [realmente] em [eu sentia que os textos eram realmente meus] funciona como reforço de uma afirmação: sentia que os textos eram de fato meus. Apenas em um espaço em que o sujeito se sente completamente isolado do outro é que ele se reconhece. E é essa condição que o dá confiança para se colocar diante da avaliação do outro – [até esperava pela avaliação para saber se havia cumprido bem a tarefa ou não].

Vê-se, assim, como o autoritarismo pode funcionar de/por formas mais sutis na Universidade. A cobrança por um texto-produto, um texto pronto, amedronta, acua, porque nega espaço para que o sujeito-aluno se reconheça em seu processo, apagando-o em regras e normas que ditam os sentidos corretos. Por isso, a escrita criativa é significada como um espaço livre da mediação institucional, [livre de regras]. Tudo isso reforça a ilusão de transparência da língua, como se houvesse uma relação direta entre o sujeito e o que ele *quer* dizer:

Vemos o ato da escrita – sua instância – como um produto acabado que tem de se apresentar de modo claro e objetivável (controlável); como se a relação do Homem com o "real" pudesse se dar de modo relacional biunívoco: sem mais nada funcionando **entre "o querer dizer" e o "dito"**- e sua relação com as coisas do e no mundo. (PFEIFFER, 1995, p. 55, grifos nossos)

Acrescentamos: como se não houvesse mais nada funcionando entre o querer escrever e o escrito. O apagamento da materialidade específica da língua impede que trabalhem sua condição *institucional*: a instituição media a relação entre o sujeito e a escrita; media, assim, a relação entre o sujeito e o seu desejo de escrever. Não há uma passagem direta entre desejo e escrita, mas processos – ideológicos e inconscientes – de determinação do dizer. Mesmo a Literatura não é livre de determinações; trata-se, como vimos, de um efeito. Assim, “para contornar esse apagamento, é preciso ocupar um lugar teórico: o de considerar a língua como uma materialidade específica, não transparente, nem para o literato e nem para o cientista” (ORLANDI, 1996, p.134). É preciso se colocar em um espaço polêmico das maneiras de ler (*ibid.*), “reconhecer que os fatos estão sujeitos à interpretação e que a língua, na medida em que é constituída pelo deslize, pela falha, pela ambiguidade, faz lugar para a interpretação” (*ibid.*, p. 97).

É essa ilusão de transparência da língua e dos sentidos que, no DC, injunge à negação da interpretação, levando o sujeito-aluno, sujeito (do) equívoco, a buscar se proteger no/pelo

arquivo particular da literatura (*ibid.*), negando-lhe, assim, o direito ao Discurso Científico. É essa ilusão que faz com que o sujeito não se reconheça na presença do outro (a instituição, o professor, os outros sentidos), sendo pego pela busca ilusória por um lugar “livre de regra”, “livre da presença do outro”.

A seguir, o enunciado [E24RA] também trabalha a relação entre o eu e o outro na disputa entre o literário e o científico.

[E24RA] *Penso que foi produzindo o texto literário que me reconheci **mais** como autora, pois não precisava em fazer paráfrases ou citações, preocupar-me com o modo de **apresentar** certa teoria. A abertura para a subjetividade era bem maior e o impulso criativo fluía.*

Nesse recorte, a autoria é diretamente relacionada, através da conjunção explicativa [pois], à voz do outro. Ser autor = não precisar fazer paráfrases ou citações. Em seguida, [preocupar-me com o modo de apresentar certa teoria] reescreve [fazer paráfrases ou citações], estabelecendo, assim, relação entre a mediação institucional e a voz do outro: não é necessário apenas citar, mas citar de certo *modo*. Há exigências, *regras*, determinações.

Jaqueline Authier-Revuz, a partir dos estudos da enunciação⁴⁷, trabalha a **presença do outro** no discurso, através da noção de heterogeneidades enunciativas. Trazendo para a Linguística a leitura lacaniana de Freud, Authier reconhece a dupla noção da Psicanálise de uma fala *fundamentalmente heterogênea* e de um *sujeito dividido*. Essas noções rompem – assim como a AD – com a noção clássica de sujeito centrado, que se ancora em uma oposição entre subjetividade (interior) X mundo (exterior). Essa oposição é desalojada (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 29) pela compreensão de que a exterioridade

⁴⁷ Authier-Revuz se inscreve em um lugar específico no quadro das teorias da enunciação quando reconhece a noção de *sujeito dividido* da Psicanálise: “Parece-me que estas noções estão, de fato, necessariamente ancoradas no exterior da linguística trazendo – de modo ingênuo ou teórico – concepções do sujeito e de sua relação com a linguagem; e que é inadequado para a linguística não explicitar sua relação com este exterior, pois quaisquer que sejam as precauções tomadas para delimitar um campo autonomamente linguístico, num domínio como o da enunciação, o exterior inevitavelmente retorna implicitamente ao interior da descrição e isto sob a forma ‘natural’ de reprodução, na análise, das evidências vivenciadas pelos sujeitos falantes quanto a sua atividade de linguagem. Assim, é explicitamente que eu gostaria de não recorrer a abordagens que, do exterior da linguística, seduzidas irreversivelmente pelas evidências narcísicas do sujeito fonte e senhor de seu dizer, para recorrer a um exterior pertinente para o campo linguístico da enunciação, a fim de poder trabalhar neste campo sem participar da ‘operação de salvamento do sujeito’ que P. Kuentz (1972) denunciava há dez anos” (AUTHIER-REVUZ, 1990, pp. 25-26).

está no interior do sujeito: o Outro *constitui* o sujeito e seu discurso (*ibid.*). Assim, o outro não seria objeto (exterior) do qual se fala, mas *condição* do próprio discurso (*ibid.*).

Authier-Revuz, então, propõe trabalhar a heterogeneidade em dois planos, de realidades específicas: a heterogeneidade constitutiva *do* discurso e a heterogeneidade mostrada *no* discurso. A primeira representa a ordem “dos processos reais de constituição dum discurso”; a segunda, a ordem “dos processos não menos reais, de representação, num discurso, de sua constituição” (*ibid.*, p. 32). A heterogeneidade constitutiva está para o Outro, não localizável, “em toda parte presente no discurso” (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 21.); e a heterogeneidade mostrada, como determina o nome, está para o outro, os outros, figura representável no discurso. Authier explica:

A uma heterogeneidade radical, exterioridade interna ao sujeito e ao discurso, não localizável e não representável no discurso que constitui, aquela do Outro do discurso – onde estão em jogo o interdiscurso e o inconsciente –, se opõe à representação, no discurso, as diferenciações, disjunções, fronteiras interior/exterior pelas quais o um – sujeito, discurso – se delimita na pluralidade dos outros, e ao mesmo tempo afirma a figura dum enunciador externo ao seu discurso. (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 32)

Assim, as formas de heterogeneidade mostrada *no* discurso – então, as formas que inscrevem a presença do outro na sequência do discurso, tais como: aspas, citação, itálico, discurso relatado (direto, indireto, indireto livre) etc. – são formas de negociação do sujeito com a heterogeneidade constitutiva *do* discurso. Essa negociação funciona como um mecanismo de denegação: “o locutor, quando marca explicitamente por formas da distância – *pontos* de heterogeneidade em seu discurso – delimita e *circunscreve o outro*, e, fazendo isso, *afirma que o outro não está em toda a parte*” (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 72). Dizer o outro é afirmar o um, o (m)eu.

Authier-Revuz defende, então, que estudar o funcionamento da heterogeneidade mostrada dá acesso a representações que traduzem o modo de negociação do sujeito com a heterogeneidade constitutiva (*ibid.*). As marcas de distância que diferenciam um interior (meu discurso) de um exterior (o discurso do outro) são “profundamente reveladoras” do próprio discurso: “de que outro é preciso se defender, a que outros é preciso recorrer para se constituir” (AUTHIER-REVUZ, 1990, p.31)? As formas de heterogeneidade mostrada são, portanto, uma operação de constituição de identidade para o discurso (*ibid.*).

Dentre as diferentes formas de heterogeneidade mostrada, Authier-Revuz trata, em **Palavras mantidas à distância** (2004), especificamente do uso das aspas. Essa discussão nos interessa, aqui, porque as aspas são um dos principais instrumentos de constituição do Discurso Científico, enquanto forma de citação da palavra do outro⁴⁸. Authier propõe a compreensão das aspas como margem, borda, zona de encontro com um *discurso-outro*:

Conceber as aspas como *marca, falta, imperfeição* é criar a fantasia de um discurso “*ideal*”, isento de qualquer colocação de aspas; é representar-se a fala “mantida”, que reconhece palavras como não apropriadas, como tendendo para um horizonte onde todas as palavras são perfeitamente adequadas seriam plenamente assumidas pelo locutor; [...]

Longe dessa fantasia de discurso perfeito da Verdade não conflitual, o que se pode dizer é que, se as aspas são a marca de uma imperfeição, trata-se de uma *imperfeição constitutiva*; se a palavra aspeada está “na margem” de um discurso, não é no sentido de que seria desprezível, mas no sentido de que uma margem *delimita e constitui*.

As aspas se fazem “na borda” de um discurso, ou seja, marcam o *encontro com um discurso-outro*. São uma balizagem dessa zona de demarcação mediante a qual, através de um trabalho sobre suas bordas, um discurso se constitui em relação a um exterior. (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 229)

Essa zona de relação interior (m-eu)/exterior (outro) não se dá por relações de justaposição, mas na forma de imbricação, invasão, tensão (*ibid.*). A “modalidade ‘normal’ discurso” (AUTHIER-REVUZ, 2004a) opera, portanto, como um equilíbrio instável. Seus desregramentos, a quebra do acordo, faria esse equilíbrio oscilar na direção de dois absolutos: “o de *uma fala ‘recoberta por suas bordas’* e o de *uma fala ‘sem borda’*” (AUTHIER-REVUZ, 2004b, p. 230); uma fala invadida pelas aspas e uma fala sem aspas.

Na hipertrofia das aspas, na fala em que as aspas são um excesso, há um sujeito *despossuído de palavras*, “um locutor que não tem mais palavras” (*ibid.*). No outro absoluto, na fala que não conhece as aspas, encontram-se duas formas opostas:

A de uma fala “isenta” de quaisquer aspas, que as *eliminou* – fala que se quer perfeitamente adequada, por construção, cujo exemplo é o discurso matemático –, e a de uma fala que *renunciou* às aspas, como à marca de um

⁴⁸ Em sua obra, Authier-Revuz trabalha diferentes valores de uso das aspas. De maneira simples, pode-se dizer que as aspas não são um instrumento homogêneo, mas têm diferentes funções que não a de somente “citar a palavra do outro”. No texto em questão (2004), a autora remete à diferença entre Autonomia e Conotação Autônoma (noção de Josette Rey-Debove), classificação que, posteriormente, revê e amplia em termos de Modalização Autônoma, mostrando a complexidade do funcionamento da representação do discurso outro. Não ignoramos esses diferentes valores de uso, mas não é nossa pretensão discuti-los.

ilusório domínio sobre as palavras – fala para a qual a questão da adequação não mais se coloca. (*ibid.*)

Authier-Revuz nos mostra, portanto, que não há como o sujeito escapar do domínio de uma fala fundamentalmente heterogênea⁴⁹. No excesso ou na falta, “o sujeito desaparece para deixar o lugar a um discurso que, liberado do outro ou invadido por ele, de qualquer maneira, **não lhe dá ‘um lugar’**” (AUTHIER-REVUZ, 2004b, p. 78, grifo nosso). Assim, chegando a um ponto fundamental de nossa discussão, podemos trabalhar a tensão entre o eu e outro que aparece como regularidade em nossas análises.

Retomamos, então, ao último enunciado descrito [E24RA], que formula uma relação de oposição entre autoria e a presença do outro.

[E24RA] *Penso que foi produzindo o texto literário que me reconheci **mais** como autora, pois não precisava em fazer paráfrases ou citações, preocupar-me com o modo de **apresentar** certa teoria. A abertura para a subjetividade era bem maior e o impulso criativo fluía.*

Interpretamos aí o funcionamento de um sujeito que desiste de *negociar*, pelas formas marcadas da presença do outro, com a heterogeneidade constitutiva, abrigando-se na linguagem poética, [no texto literário], como aquele discurso que **pode** “não apresentar nenhuma marca de heterogeneidade mostrada” (AUTHIER-REVUZ, 2004, p.74). A presença do outro não funciona, para esse sujeito-aluno, como uma “proteção necessária” (AUTHIER-REVUZ, 1998, p.33), face “à ameaça incontornável da heterogeneidade constitutiva” (*ibid.*, p.39). Ao contrário, parece que as especificidades, a densidade, entre esses dois planos se dilui, aproximando-os. O outro é ameaça: em sua presença, o sujeito não reconhece *abertura para a subjetividade*. Por quê, então, a presença do outro está sendo representada como ameaçadora, levando o sujeito a negá-la, sem alcançar a dimensão de que, renunciar as palavras do outro, [não fazer paráfrases ou citações], é renunciar às suas *próprias* palavras.

E afirma, pela *posição metalinguística* na qual ele se coloca, seu domínio de sujeito falante, em condição de separar o “um” do “outro”: seu discurso do

⁴⁹ Segundo Authier-Revuz, dois tipos de discursos rompem “com esse caminho comum de negociação com a heterogeneidade constitutiva” (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 78): o discurso poético e o científico. Entendemos que o que autora chama de discurso científico não coincide com a noção trabalhada nesta pesquisa, uma vez que o que aqui chamamos de DC se dá, justamente, sob filiação a outros discursos. A sua noção talvez se aproxime do que chamamos de “efeito de verdade” produzido pelo DC em relação ao senso comum.

discurso dos outros; e, mais ainda, ele e seu pensamento, da língua que ele observa do exterior como um objeto.

Face ao “isso fala” da heterogeneidade constitutiva responde-se através dos ‘como diz o outro’ e ‘se eu posso dizer’ da heterogeneidade mostrada, um ‘eu sei o que eu digo’, isto é, sei **quem** fala, eu ou um outro. (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 32)

Lançar-se na relação com o outro é saber/poder afirmar: eu sei o que eu digo, eu sei como eu falo, como utilizo as palavras: eu sei como eu escrevo. Então, nos perguntamos: há espaços, no processo de escolarização, na Universidade, para que o aluno se *autorize* a defender: eu sei o que eu digo? Como se dá esse processo de *autorização*?

A próxima seção faz trabalhar essa pergunta.

5.3 O processo de autorização

Nos estudos discursivos, Gallo (1989) trabalha o processo de autorização como um processo de assunção da **autoria**, processo de *passagem* de um Discurso Oral (DO) para um Discurso Escrito (DE), em que o aluno, reconhecendo os sentidos como arbitrários, seria capaz de produzir um fecho, um efeito de fim para o seu texto. Ou seja, ele seria, justamente, capaz de, diante das diferentes possibilidades de sentidos, dizer: eu sei o que eu digo. Gallo, narrando sua experiência de trabalho com uma turma de 5ª série, discute:

O que está envolvida é a questão do "acreditar-se" autor, "sentir" que produziu, realmente, um livro etc., o que, do ponto de vista da Análise do Discurso, é percebido pela forma de representação do sujeito que neste caso "coloca-se no lugar de autor", "representa-se como tal" ocupa uma "posição". Essa forma de constituição do sujeito é que permite reconhecer a assunção da autoria, realmente. (*ibid.*, p. 114)

O que, então, é necessário para que um sujeito se acredite autor? O que faz com que alguns se representem como autores e outros não? Os enunciados trabalhados neste tópico nos permitem discutir esse processo de reconhecimento e representação. Repetem-se, com regularidade, nesse conjunto de recortes, formas linguísticas que formulam uma fração, repetindo sentidos de gradação destacados, também, na primeira parte das entrevistas sobre as práticas de escrita na Escola. Fala-se em ser “mais autor”, “um pouco autor”; fato que interpretamos como interdição e, ao mesmo tempo, resistência: se o aluno parece nunca *se sentir* “completamente” autor, ao menos ele se sente *um pouco autor*. O enunciado abaixo [E18RA] mostra o funcionamento dessa fração/graduação:

[E18RA] *Penso que os trabalhos finais refletiam sim a minha identidade, já que era sempre necessário fazer recortes teóricos e análises, e, em minha opinião, selecionar/analisar já denota algum traço de autoria (SA2)*

No recorte, o advérbio [já] está em relação com o pronome indefinido [algum]. O [já] funciona como advérbio de modo, construindo um valor de suficiência: [selecionar/analisar **por si** denota algum traço de autoria]. Ao mesmo tempo, o pronome indefinido indica uma “quantidade indeterminada, mas não grande”⁵⁰, produzindo sentidos “fração”: ser “um pouco autor”, “mais autor”, “alguma coisa de autor”. E os sentidos de ser autor são construídos por deslizamento de [identidade] para [autoria]. Nas orações, essa relação é operada pela conjunção subordinativa causal [já que]. A autoria é, aí, significada pelos gestos de [fazer recortes teóricos e análises], que, por sua vez, são reescritos pelos verbos [selecionar/analisar]. Ser autor, então, está para um poder escolher, sentir-se capaz de decidir sobre o seu texto, *responsabilizar-se* por ele.

Pfeiffer (1995), em seu estudo sobre o funcionamento da autoria na Escola, discute a injunção à repetição pelo aparelho escolar, que, impedindo o sujeito de constituir os seus próprios gestos de interpretação, impede que ele seja afetado por *sentidos que lhe fazem sentido (ibid.)*:

Aqueles sentidos que a ele se apresentam não fazem sentido; portanto, aquela posição de autor não lhe permite que seja de fato autor, pois ele só está autorizado a repetir formalmente, não historicamente: aluno e professor. A escola, por um *processo de simulação*, faz o autor: impedindo-o de responsabilizar-se por seu texto. (*ibid.*, p. 129)

Assim, é condição do processo de autorização, isto é, do processo de reconhecimento e representação como autor, uma abertura para afetação pelos sentidos: poder falar, escrever, sobre o que lhe faz sentido; sem isso, “o sujeito é colocado à margem de seu próprio funcionamento constitutivo da/na linguagem” (*ibid.*, p. 64). O recorte abaixo apresenta a eficácia dessa condição.

⁵⁰ "Algum", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, <http://www.priberam.pt/dlpo/algum> [consultado em 30-09-2016].

[E24RB] *Quando escrevi minha monografia, fiz minhas próprias análises e me senti confortável em relação à minha linha teórica, a Análise de Discurso, por isso, nesse caso, também me senti mais autora do meu texto.* (SA4)

Aqui, o enunciado descreve, justamente, um sujeito afetado por sentidos que lhe fazem sentido, e isso é o que justifica ele se sentir mais autor – relação materializada pela conjunção explicativa [por isso]. A repetição do pronome possessivo de primeira pessoa [minha monografia; minhas próprias análises; minha linha teórica; meu texto] parece funcionar como sintoma de uma necessidade desse sujeito-aluno de se reconhecer no que escreve. Ainda assim, esse excesso de primeira pessoa não é suficiente para que ele se represente “inteiramente” autor. A relação entre os pronomes possessivos e esse “fracionamento” da autoria parece operar uma contradição entre autoria e assinatura (posse): *eu assino o texto, o texto é meu, mas não me sinto completamente autor dele.*

Essa contradição também opera no enunciado abaixo:

[E19RA] *As provas não. Porque mais uma vez o tipo de resposta é muito fechado e o conteúdo também. Nesse sentido, não tinha uma identificação pessoal com a resposta. Era mais uma verificação do que eu aprendi, do que das coisas que eu conseguia fazer com aquilo.*

*Já nos trabalhos era justamente o contrário. Quando digo trabalho, digo resenhas, artigos e ensaios. Nestes, eu podia pegar o conteúdo das disciplinas e aplicar de **alguma coisa do meu interesse. Só de** poder pegar algum objeto do meu interesse para analisar, já tinha minha identidade mais refletida. Também eles tinham uma estrutura que apesar de fixa, ainda davam espaços para a criatividade. Nomes dos títulos e dos subtítulos, epígrafes. A minha monografia foi um caso que apesar da estrutura da monografia ser fixa, consegui colocar os nomes dos capítulos de forma bem criativa, muitas epígrafes. Gostei muito também que fiz as considerações finais de uma maneira mais livre e adicionei um epílogo, como forma de fechar **não só** o texto, **mas** a minha graduação.* (SA3)

A forma linguística [só de] constrói, mais uma vez, um valor de suficiência: [apenas por poder pegar algum objeto do meu interesse para analisar, **por si**, já tinha minha identidade **mais** refletida]. E esse valor, de novo, é acompanhado de sentidos de fração – mais refletida, menos refletida, um pouco refletida. Há, aí, uma relação direta entre identidade e *interesse*: é preciso que o sujeito seja afetado pelos sentidos para que ele se reconheça. Como já havíamos discutido, esses efeitos de sentido apontam para um movimento de identificação com o processo de escrita, e não com o texto-produto. O se reconhecer como autor está para a *tentativa* de se inscrever no que escreve, e não necessariamente para o

texto pronto. Isso reafirma a necessidade compreender a dimensão simbólica da escrita e do processo de autorização.

Na sequência, a locução prepositiva “apesar de” constrói um jogo de oposições que retoma as tensões operadas pelo Discurso Pedagógico. “Criativo” é significado como oposto de “fixo, fechado”. Então, nas relações estabelecidas pelo enunciado: fixo/fechado/estrutura/não-identificação X criativo/livre/identidade/interesse. Importa notar que os lugares descritos como lugares de criatividade e liberdade (assim, de interesse e de identificação) são elementos considerados como elementos “pré-textuais”, *margens* do texto: nomes dos capítulos, epígrafes, epílogo. Parece, então, que o sujeito-aluno não se reconhece “inteiramente” autor, porque também não se sente com direito a “todo” o texto. A estrutura fixa o impede de se *apossar* do corpo do texto: de dar sentido ao escrito. Mas o sujeito resiste, (n)à margem. Recusa-se a se apagar *por detrás da instituição*. Aqui, vale retomar Orlandi em sua síntese da divisão social do trabalho de leitura, proposta por Pêcheux (1994):

A divisão que separa os que estão autorizados a ler, escrever e falar em seus nomes e todos os outros que, na cópia, na transcrição, na classificação, na indexação, na codificação, **repetem incansavelmente gestos (de interpretação) que os apagam por detrás da instituição**. (ORLANDI, 1996, p. 133, grifos nossos)

O sujeito se recusa a se apagar nas formas anônimas da repetição do “fixo”, inscrevendo sua história no texto. Esse movimento é materializado, ao final do enunciado, pela locução [não só, mas], que constrói entre os seus termos uma relação de expectativa e superação. Expectativa: fechar o texto; superação da expectativa: fechar a graduação. Há, assim, um sentido dado à escrita, que extrapola a expectativa do que é exigido, pela instituição, para o “texto” e é nesse extrapolar que o aluno encontra espaço para se identificar e “se interessar” pelo que escreve.

Esse gesto é fundamental para que o aluno realize o que Gallo chama de passagem do DO para o DE. Produzir “tal passagem implica na assunção da autoria” (GALLO, 1989, p. 114). Para isso, é condição que o aluno perceba “que o sentido e a coerência do seu texto não estão ‘sempre-já-lá’”, mas que “estão, sim, naquilo que a ele é **imputado pelas Instituições** e pelos sujeitos (inclusive por ele próprio, enquanto tal) e, colocar-se como

responsável pelo texto” (*ibid.*, p. 115, grifos nossos). Assim Gallo resume as condições para esse processo de autorização:

Podemos dizer que o processo da passagem do D.O. ao D.E., só acontece quando o sujeito que produz o texto:

- a) Está Inscrito em um discurso Institucional produtivo (livro, jornal, palestra, gibi etc.);
- b) Se situa no exato "Impossível" do D.P. e, por esse motivo, rompe seus limites em busca de um "possível" que será necessariamente assumido por esse sujeito;
- c) Reconhece uma ambiguidade permanente no sentido construído, mas apesar disso produz um "fecho" para o texto, compreendendo, finalmente, que a figura do Autor (a função-autor) é responsável pela produção do efeito de sentido de "fim" para aquilo que era somente um "fecho". (GALLO, 1989, p. 125)

Desse modo, entendemos que, quando o sujeito-aluno toma a decisão de [*fechar não só o texto, mas a minha graduação*], ele está no processo de reconhecimento da ambiguidade dos sentidos; porque, assumindo uma posição (que é uma e não outra) através da sua história, produz o efeito de “fim” para o que era, então, somente um fecho. Gallo defende que esse processo de explicitação da autoria “não consiste em uma compreensão teórico discursiva por parte dos alunos, nem tão pouco em um domínio consciente dos processos Linguísticos e Ideológicos que estão aí envolvidos” (*ibid.*, p. 115).

Como, então, se dá esse processo de passagem? Os recortes abaixo nos permitem trabalhar essa questão.

[E21RA] *Me reconhecia como autor nas anotações em sala de aula, pelos mesmos motivos das anotações da escola, além disso, **passei** a me reconhecer como autor em diversos trabalhos acadêmicos como resenhas e análises de dados, em que **passei** a colocar mais a minha opinião sobre o conteúdo e utilizar uma linguagem própria e não apenas reproduzir modelos já prontos, como nas redações e respostas escolares.*

Os verbos marcados em negrito no recorte flagram o funcionamento da noção teórica proposta por Gallo (1989). O sujeito-aluno descreve, justamente, uma passagem – ele **passa** a se reconhecer como autor em textos em que ele **passa** a colocar mais a sua opinião e utilizar uma linguagem própria. Essa passagem é uma ruptura como a injunção à repetição do Discurso Pedagógico: quando o aluno reconhece que não se trata de [apenas reproduzir modelos escolares já prontos], está se situando no exato impossível do DP.

O “e” de valor aditivo em [opinião e linguagem própria] opera uma separação e, ao mesmo tempo, uma *conjunção*. A autoria é significada como a ocorrência simultânea

desses dois elementos. Não basta colocar sua opinião, é preciso utilizar uma linguagem própria. Assim, a formulação, ao mesmo tempo que afirma uma cisão entre forma e conteúdo, nega-a, na exigência de que as duas coisas formem um *conjunto*. Esse funcionamento confirma o que Orlandi propõe sobre a função-autor. Segundo ela, na produção de um gesto de interpretação, o sujeito é responsável por uma formulação que faz sentido: “o **modo** como ele faz isso é que caracteriza sua autoria. Como, naquilo que lhe faz sentido, ele faz sentido, como ele interpreta o que interpreta” (ORLANDI, 1996, p. 97, grifo nosso).

[E23RA] *Com base o que eu respondi acima, as provas eu não me sinto autor, porque acho que o **grande** autor é quem faz a pergunta, porque delimita bem o trabalho de quem a responde.*

*Já nos trabalhos, sempre me considerei autor. Esse espaço para poder brincar e criar com os títulos, epígrafes e até epílogo sempre me foram fundamentais para eu tornar o texto em um texto meu. Também acho que durante a graduação, **fui me sentindo a vontade** para escrever esses trabalhos na primeira pessoa do singular, que me permitiu um envolvimento maior no texto. Eu me sentia como parte do que argumentava e isso me era muito importante. (SA3)*

Na primeira frase do enunciado, há um deslizamento de sentidos de [autor] para [grande autor]. Sintaticamente, os termos são articulados por uma conjunção explicativa [porque]. Assim, a segunda oração explica, justifica, a primeira, construindo entre os termos um valor de repetição: [as provas eu não me sinto autor, porque acho que (o grande) autor é quem faz a pergunta]. Esse efeito de repetição apaga o deslocamento de sentidos movido pela diferença entre os termos. Estaria esse “grande autor” retomando os sentidos de “grande Ciência”? Sentidos históricos de Ciência como voz da verdade – lugar de originalidade, genialidade, intelectualidade –, atualizados hoje por um discurso de produtividade científica que, como vimos, demanda por velocidade, inovação, quantidade (ZOPPI-FONTANA, 2013). Nesse apagamento, podemos trabalhar o efeito de fracionamento produzido por diferentes enunciados – [ser mais autor; um pouco mais autor; alguma coisa de autoria]. Estaria o aluno se sentindo incapaz de ocupar a imagem de “grande autor” da Ciência?

Pfeiffer, traz para a discussão sua leitura de duas obras de Foucault, **A vida dos infames** (1969) e **A Escrita de Si** (1969), em que destaca a relação histórica entre língua escrita e poder:

Esse processo histórico que traz à língua escrita a vida dos ordinários repercute, ainda hoje, o que podemos perceber na dificuldade que os alunos sentem em escrever. É como se só pudessem pegar à pena os grandes nomes e/ou autoridades (grandes autores/professores). O aluno se vê obrigado a realizar uma atividade **que não parece ser condizente com a posição que ocupa**. Assim como aquele "outro texto" deveria convencer eficazmente o monarca da importância de sua decisão, o aluno também se vê nesta mesma posição "subalterna" de tentar convencer seu professor ou outros possíveis leitores de que seu texto é "bom". Há todo um desequilíbrio de forças que faz com que o aluno se prenda às suas obrigações enquanto aluno e não enquanto autor. (PFEIFFER, 1995, p. 53, grifos nossos)

A imagem do “grande autor” é, portanto, histórica e constitui as relações de poder que se instauram na/pela escrita. Lagazzi-Rodrigues trabalha, justamente, como, no percurso escolar, a autoria se torna uma possibilidade nunca aventada pelos alunos:

Pouco tematizada durante o percurso escolar, raramente praticada no espaço da escola, a autoria fica estabelecida e repetida como "qualidade ou condição de autor" e o autor como "escritor de obra artística, literária ou científica". Uma possibilidade sonhada por alguns alunos: "um dia serei escritor!": Uma vontade muitas vezes guardada em poemas e contos que esperam o grande momento de virem a público e se tornarem um livro! E na grande maioria dos casos, uma condição nunca aventada por alunos! "Eu, autor?" Entre estes e a autoria, uma enorme distância! (LAGAZZI-RODRIGUES, 2006, p.83)

Parece-nos, então, que a autoria continua a representar para o aluno, na Universidade, uma posição não condizente com o seu lugar. No enunciado, ser um “grande autor” está para *fazer perguntas/delimitar as repostas*. Perguntar é inquirir por sentidos e, ao mesmo tempo, delimitar a resposta significa marcar o que o outro deve trazer para o (seu) texto. Então, a autoria é significada por esse movimento de controle do texto – escolher o que faz sentido. Na parte final do recorte [E23RA], importa notar o funcionamento do verbo [poder] em [poder brincar e criar com os títulos...]. O verbo forma uma locução verbal que funciona como adjunto adnominal de “espaço” (núcleo do sujeito) – [poder (Verbo Auxiliar) + brincar e criar (Verbo Principal)]. Interpretamos o uso da locução no lugar da forma verbal simples [espaço para brincar e criar] como um excesso – algo que sobra sintaticamente – e que produz diferentes efeitos de sentido. Trabalhamos essa diferença entre a locução e a forma verbal simples na paráfrase abaixo.

[Recorte do enunciado] Esse espaço para poder brincar e criar com os títulos, epígrafes e até epílogo sempre me foram fundamentais para eu tornar o texto em um texto meu.

[P1 E23RA] Esse espaço para brincar e criar com os títulos, epígrafes e até epílogo sempre me foram fundamentais para eu tornar o texto em um texto meu.

No recorte do enunciado, o verbo “poder” – ausente na paráfrase [P1 E23RA] – traz para a formulação sentidos de “ter a faculdade/possibilidade de” e, ao mesmo tempo, de “ter autoridade para”; trabalhando, assim, o processo de assunção da autoria como um processo de autorização – dar-se autoridade.

Esse processo também é marcado no enunciado como uma passagem, como se vê em: [durante a graduação, **fui me sentindo a vontade** para escrever esses trabalhos na primeira pessoa do singular]. O que Gallo (1989) entende como “explicitação da autoria”, isto é, o reconhecimento da arbitrariedade dos sentidos, Pfeiffer (1995) trabalha como uma desmitificação da língua. Assim, para realizar um gesto de interpretação, historizar os sentidos, é necessário que o sujeito se submeta à exigência de determinação da língua:

Estas críticas são baseadas nos textos produzidos pelos alunos sob condições de produção que venho tentando demonstrar, a saber: ao aluno cabe conseguir entrar na exigência da repetição formal – e só – para depois ser garantido para alguns privilegiados a abertura de espaços interpretativos, já que estes se colocam à vontade com sua escrita. **Sentir-se à vontade** significa dizer que o sujeito conseguiu naturalizar, ou desmitificar a língua, na qual ele está desde sempre imerso, sem vê-la como a reveladora de sua incompetência cognitiva, comunicativa e, portanto, social. Nós temos que deixar claro que os sentidos históricos que nos foram constituindo e constituindo a forma sujeito autor é o de selecionar alguns privilegiados que têm acesso aos espaços interpretativos ("o privilégio à interpretação"). Mas estes sujeitos têm que se submeter à língua, à sua exigência de determinação, para depois terem a ilusão de estarem livres, com sua autonomia e controle da linguagem. É somente este sujeito que se submeteu para ter a ilusão da sua autonomia que conseguiu ter acesso à interpretação! (PFEIFFER, 1995, p. 115, grifos nossos)

Marcamos em negrito a coincidência entre a descrição teórica que encontramos em Pfeiffer (1995) e a formulação do enunciado do nosso *corpus*: o aluno descreve, justamente, *sentir-se à vontade* para escrever na primeira pessoa do singular. Ele se autoriza a se singularizar. Esse movimento também está no trecho: [me foram fundamentais para eu tornar o texto em um texto meu]. A regência do verbo “tornar” não pede a preposição “em”; parece-nos, então, que ele funciona, aí, em equívoco com o verbo sinônimo “transformar” (transformar algo *em* alguma outra coisa). Trabalhamos esse equívoco na paráfrase abaixo:

[E23RA] Esse espaço para poder brincar e criar com os títulos, epígrafes e até epílogo sempre me foram fundamentais para eu transformar o texto em um texto meu.

A paráfrase trabalha o movimento de transformar o texto, objeto sempre já-lá, em um texto que *faz sentido* para o sujeito, que lhe afeta, lhe pertence. Movimento de inscrição na escrita. Note-se, na sequência, o funcionamento da regência nominal de [envolvimento] em [me permitiu um envolvimento maior no texto. Eu me sentia como parte do que argumentava e isso me era muito importante]. A formulação mobiliza a preposição [em] e não, como seria possível, a preposição [com]. Não se trata de um instrumento [envolvido com o texto], mas de estar envolvido *no* texto, de estar dentro dele, *fazer parte* dele, ser matéria prima de sua constituição.

Resta perguntar, então, o que ainda ficou por ser respondido. O que leva o sujeito a realizar essa passagem? O que faz alguns sujeitos, e não outros, se reconhecerem como autores? Por quê, mesmo quando participantes da mesma *experiência* com o texto em sala de aula, a autoria continua sendo “privilégio” de apenas alguns? Pfeiffer (1995) que, em sua pesquisa, pergunta *que autor é este ao qual a escola abre espaço*, finaliza seu trabalho, concluindo:

Resta perguntar porque há os que não se submetem. Será por vontade própria? Não. A submissão não é consciente como nada neste processo que venho tentando trazer à luz é consciente. O aluno que fica restrito à repetição formal que lhe impede que os sentidos lhe façam sentido, limita-se a esta posição por resistência ou em função de seu processo escolar lhe ter marcado um vácuo. Um buraco negro entre ele - sujeito - e a língua que está “ao seu inteiro dispor” caso ele saiba utilizá-la. Este é o ponto crucial de ser ou não autor. É um sujeito-autor aquele que consegue se colocar nessa função, aquele que se assujeita à linguagem a ponto de construir o efeito de liberdade, autonomia e controle sobre ela. Mas a passagem da repetição formal para a repetição histórica só se faz quando a língua não é tomada mitificadamente. O que significa dizer desvinculá-la de sua autonomia, desvinculá-la de uma concepção ahistórica, desvinculá-la da idéia de sua transparência, desvinculá-la da idéia de sua pureza e capacidade de total determinação.

É equivocado, ao meu ver, relacionar os raros alunos que chegam ao final de sua vida escolar tendo espaços interpretativos abertos com a exigência de professores que façam este trabalho de desmitificação. **Como o indivíduo consegue fazer esta passagem só ele sabe (inconscientemente). Só sabemos que são interpelados como sujeitos em outros espaços de modo diferente que o feito na escola e conseguem, por isso, estabelecer suas rupturas.**

A escola tem conseguido, quando muito, trabalhar bem a repetição formal. Mas as condições para que a passagem necessária para os alunos se posicionarem como sujeito seja realizada não são fornecidas por ela. Cabe à escola possibilitar tal passagem? Acredito que sim. Mesmo porque também é nela e para além dela, no âmbito acadêmico, que fazemos a separação entre aqueles que “escrevem seus textos” e aqueles que “copiam os textos dos outros”. Entra em questão o plágio e o meio-plágio (Orlandi. 1993). (PFEIFFER, 1995, pp. 115-116, grifos nossos)

Pfeiffer alcança, assim, o lugar em que se encerra a nossa discussão. Este estudo se inscreve no âmbito acadêmico que cita a autora e procura, justamente, problematizar a divisão entre “aqueles que escrevem” e “aqueles que copiam”. Negando a evidência da escrita na Universidade, propusemos um trabalho que a tomasse em sua condição política – dividida, divisora. Nossas análises nos mostraram, até aqui, que processo de autorização não é uma questão de técnica: “o problema é ideológico e não metodológico” (PFEIFFER, 1995, p. 130). A ideologia opera enquanto mecanismo de manutenção das diferenças necessárias à nossa formação social; diferenças essas que, historicamente, separam os que interpretam dos que repetem, os que podem se posicionar como autor dos que são interditados de historicizar os seus dizeres.

Não podemos desconsiderar, entretanto, que, nos des-encontros da Análise de Discurso com a Psicanálise, Pêcheux (1988) elabora a compreensão de que não existe ritual de interpelação ideológica sem falhas. E é também aí, na relação entre Ideologia e Inconsciente, que nosso trabalho chega, finalizando a discussão. Como Ideologia e Inconsciente se relacionam no processo de autorização do sujeito? Como, na divisão histórica entre intérpretes e escreventes, o Inconsciente atua fazendo do sujeito um e não outro?

A Análise de Discurso reconhece que, “embora ideologia e inconsciente estejam materialmente ligados, um não absorve o outro” (ORLANDI, 2001, p. 47). Pêcheux explica: “a ordem do inconsciente não coincide com a da ideologia, o recalque não se identifica nem com o assujeitamento nem com a repressão, mas isso não significa que a ideologia deva ser pensada sem referência ao registro inconsciente” (PÊCHEUX, 2009 [1975], p. 278). Entretanto, o próprio “Pêcheux frisa que, com relação ao vínculo entre ideologia e inconsciente, há ainda um trabalho a fazer, dada a hiante ausência de uma articulação teórica bem elaborada entre ideologia e inconsciente” (BALDINI; ZOPPI, 2014, p. 10).

É aqui, então, que este trabalho se encerra: apontando para a necessidade de se trabalhar a relação material entre ideologia e inconsciente; trabalhar (n)o entremeio entre Análise de Discurso e Psicanálise. Nesse lugar teórico de tensão, pode-se explorar “como cada indivíduo processa através do seu psiquismo essas determinações” (MAGALHÃES;

MARIANI, 2010, p. 406) no movimento de reconhecer e se representar como autor na Universidade.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho se inicia com uma conclusão: a relação com a escrita não é só a relação com a escrita. Pretendemos, com o percurso aqui traçado, trabalhar as diferentes forças que, então, operam nessa relação.

Primeiro, considerando a dimensão política da escrita e a dimensão histórica da função-autor, fomos a documentos oficiais e à história da Universidade como maneira de compreender o escrever enquanto prática institucional. Vimos como a cisão fundante da escolarização brasileira – cisão entre saber e fazer – se atualiza em um discurso de importância do ensino superior, realimentando as exclusões de nossa formação social, mesmo quando se afirma uma Universidade *para todos*. Faz parte desse processo o silenciamento da questão da escrita no ensino superior, sustentado na ilusão de sua evidência.

Em seguida, as nossas análises nos mostram como essas exclusões operam na escrita, pela escrita, dividindo os sujeitos entre aqueles que têm direito a produzir sentidos e aqueles que são obrigados a repetir. Na Escola, essa divisão é realizada pelo funcionamento autoritário do Discurso Pedagógico, que promove uma contenção da polissemia e uma injunção à paráfrase. Esse autoritarismo priva o aluno de um trabalho de relação com o outro – outros sentidos, outros dizeres. Na Universidade, isso entra em tensão com o funcionamento dos Discursos Acadêmico e Científico, constituídos, justamente, por filiação ao outro. Nessa contradição, o sujeito-aluno parece não *se autorizar* a ocupar, “inteiramente”, o lugar de autor; parece não se sentir capaz de defender-se responsável pelo seu texto, senhor do seu dizer.

É no movimento de reconhecer que a questão da autoria, da escrita, não é (só) uma questão de técnica que este estudo se encerra, apontando para a importância de se trabalhar (n)a relação entre Análise de Discurso e Psicanálise: como ideologia e inconsciente se afetam e atuam no processo de autorização a escrever na Universidade? Assim, de um lado, reconhecemos a importância de aprofundar os estudos sobre a história da Universidade no Brasil, filiados a um conceito de história que, justamente, não exclua o político e o ideológico – espaço esse oferecido pelo projeto de História das Ideias

Linguísticas no Brasil. Como a história da instauração da Universidade em uma sociedade colonizada se atualiza nas práticas de escrever cotidianas? Como essa história realimenta os sentidos do brasileiro como um povo inapto, determinando nossa relação com a língua e com a escrita? Como a Universidade, enquanto instituição do aparelho ideológico de Estado, atua no processo de assujeitamento? De outro lado, consideramos necessário fazer trabalhar o lugar do inconsciente nos processos de subjetivação.

Assim, reafirmamos o compromisso de abrir espaço, na Universidade, na Ciência, para a compreensão de uma escrita capaz de contradição, de equívoco, de silêncio. É necessário abrir espaços, em salas de aula, no fazer acadêmico e científico, para um trabalho de/do escrever que resista à urgência da técnica. Não se trata de propor que a Universidade ofereça um “reforço” aos alunos que têm “dificuldades”; ao contrário, isso seria justamente alimentar a abordagem que aqui criticamos. Trata-se de construir práticas, lugares, que instaurem o polêmico, que deem condições de o aluno se representar como autor. Para isso, é preciso reconhecer que a nossa relação com a escrita não é só a relação com a escrita: é a relação com o político, com a história, com o simbólico, com o inconsciente.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. 2. ed. Trad. de Valter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). *In: Cadernos de estudos lingüísticos*, Campinas, UNICAMP – IEL, n. 19, jul./dez.,1990.

_____. **Palavras incertas** – As não-coincidências do dizer. Campinas: Editora da UNICAMP, 1998.

_____. Heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva: elementos para uma abordagem do outro no discurso. *In: _____ Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004a.

_____. Palavras mantidas a distância. *In: _____ Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004b.

BALDINI, L. J. S.; ZOPPI-FONTANA, M. G. *A Análise Do Discurso No Brasil. Décalages*, v. 1, p. 1, 2014.

CHARTIER, R. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. Trad. Reginaldo de Moraes. São Paulo: Editora UNESP/ Imprensa Oficial do Estado, 1999.

BRASIL. Decreto nº19.851, de 11 de abril de 1991. Dispõe sobre o fim do sistema universitário e sobre a organização técnica e administrativa das universidades. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/D19851.htm Acesso em 11/03/2015 às 11h37.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção I, p. 27834-27841.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*, Brasília, DF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio*. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE 2011/2020): projeto em tramitação no Congresso Nacional / PL no 8.035 / 2010 / organização: Márcia Abreu e Marcos Cordioli. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2011. 106 p. – (Série ação parlamentar ; n. 436)

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. Tradução de Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Editora Unesp/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999.

CURY, C. R. J. **Legislação educacional brasileira**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. 2ª edição

FÁVERO, L. L. O ensino no império: 1837-1867 – Trinta anos do Imperial Collegio de Pedro II. In: **Institucionalização dos estudos da linguagem**: a disciplinarização das ideias linguísticas. Eni P. Orlandi, Eduardo Guimarães (Orgs.). Campinas, SP: Pontes, 2002.

FÁVERO, M. L. A. Autonomia e poder na universidade: impasses e desafios. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 22, n. 01, p. 197-226, jan./jun. 2004

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

GALLO, S. L. **O ensino da língua escrita X o ensino do discurso escrito**. 1989. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1989.

_____. **Novas fronteiras para a autoria**. Organon, Porto Alegre, no 53, julho-dezembro, 2012, p. 53-64.

HAROCHE, C. **Fazer Dizer, Querer Dizer**. Trad. Eni P. Orlandi. São Paulo: Hucitec, 1992.

HENRY, P. Os fundamentos teóricos da “análise automática do discurso” de Michel Pêcheux (1969). In: GADET, F. e HAK, T. **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas-SP: Editora da UNICAMP, 2010.

LAGAZZI-RODRIGUES, S. Texto e autoria. In: ORLANDI, E.P.; LAGAZZI-RODRIGUES, S. (Orgs.). **Introdução às ciências da linguagem** - Discurso e textualidade. Campinas: Pontes, 2006.

MANACORDA, M. A. **História da Educação**: da Antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez, 1992.

MAGALHAES, B.; MARIANI, B. Processos de subjetivação e identificação: ideologia e inconsciente. **Ling. (dis)curso (Impr.)** Tubarão, v. 10, n. 2, p. 391-408, Aug. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-76322010000200008&lng=en&nrm=iso. Acesso em 19 de junho de 2017.

MARIANI, B. **O PCB e a imprensa**: os comunistas no imaginário dos jornais (1922-1989). Rio de Janeiro, Revan; Campinas, SP: Ed. da UNICAMP, 1998.

MARTINS, M. F.; Carolina Neotti. **Autoria e Plágio na Internet**: uma Leitura Discursiva. Pesquisas em Discurso Pedagógico (Online), v. 2009.1, p. 2, 2009.

ORLANDI, E. “Segmentar ou recortar?”. **Linguística**: questões e controvérsias. Série Estudos 10. Curso de Letras do Centro de Ciências Humanas e Letras das Faculdades Integradas de Uberaba, 1984.

_____. **Terra à Vista! Discurso do confronto**: velho e novo mundo. São Paulo, Cortez; Campinas, Editora da Unicamp, 1990

_____. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

_____. "Paráfrase e polissemia: a fluidez nos limites do simbólico". **Rua**. Campinas, 4:9-19, 1998.

_____. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

_____. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. 7. ed. Campinas, SP: Pontes, 2001.

_____. **Discurso e texto**: formulação e circulação de sentidos. 2. ed. Campinas: Pontes, 2005.

_____. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso/Eni P. Orlandi – 6ª Edição – Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

_____. **Discurso em Análise**: Sujeito, Sentido e Ideologia. Campinas, SP. Pontes Editores, 2012. 2ª Ed.

_____. **Língua e conhecimento linguístico para uma história das ideias no Brasil**. Cortez Editora, 2013.

_____. **Ciência da Linguagem e Política**: Anotações ao pé das Letra / Eni P. Orlandi – Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. 128p.

PACÍFICO, S. M. R.; ROMÃO, L. M. S. Letramento, autoria e interpretação: A propósito de uma competição. **Linguagem**, 16, 2011. Disponível em <http://www.lettras.ufscar.br/linguasagem/edicao16/art_002.pdf>. Acesso em 14 de maio de 2017.

PÊCHEUX, M. Ler o Arquivo Hoje. In. ORLANDI, E. (org.) **Gestos de Leitura**. Campinas: Unicamp, 1994.

_____. 2007 [1983]. Papel da memória. In: ACHARD, Pierre et al. **Papel da memória**. 2. ed. Traduzido por José Horta Nunes. Campinas, SP: Pontes.

_____. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Trad E.P. Orlandi. Campinas, SP: Pontes, 2008.

_____. [1975] **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Traduzido por Eni P. Orlandi (et. al.). Campinas: Editora da Unicamp, 2009.

_____. Análise automática do discurso (AAD- 69). In: GADET, F.; HAK, T. **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de M. Pêcheux. Campinas: Ed. da Unicamp, 2010. p. 61-161.

PFEIFFER, Cláudia Regina Castellanos. **Que autor é este?** 1995. 146p. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

POSSENTI, S. Teoria do discurso: um caso de múltiplas rupturas. In: Mussalim, F. e Bentes. A. C. (Orgs.). **Introdução à Linguística**: fundamentos epistemológicos. Vol. 3. São Paulo, Editora Cortez, 2003.

SILVA, M. V. **História da Alfabetização no Brasil**: a constituição de sentidos e do sujeito da escolarização (1998). Disponível em: <http://www.ucb.br/sites/100/165/TeseseDissertacoes/HistoriadaalfabetizacaonoBrasil.pdf>.

_____. Alfabetização: sujeito e autoria. In: **I Congresso Latino Americano de Psicopedagogia - V Congresso Brasileiro de Psicopedagogia**, 2000, São Paulo. **Psicopedagogia Avanços Teóricos e Práticos: Escola - Família - Aprendizagem**. São Paulo: Vetor, 2000. p. 446-451.

_____. **O Português do Brasil: a constituição de uma língua nacional**. 2001. Disponível em: <http://www.ucb.br/textos/2/456/ArtigosEComunicacoes/>

_____. Colégios do Brasil: O Caraça. In: Eni P. Orlandi; Eduardo Guimarães. (Org.). **Institucionalização dos Estudos da Linguagem: a Disciplinarização das Idéias Lingüísticas**. 1ªed.Campinas, SP: Pontes, 2002, v. , p. 87-100.

_____. **Língua e História: processos de individualização do sujeito**. 2006. Disponível em: <http://www.ucb.br/textos/2/456/ArtigosEComunicacoes/>

_____. Oralidade e escrita: história e memória. In: ERNST, Aracy; FUNCK, Susana Bóreo. (Org.). **Escrita e oralidade: questões e perspectivas**. 1ª ed. Pelotas: Educat, 2007a, pp. 297-304.

_____. **História das Idéias Lingüísticas: o Estado, as instituições, as políticas**. 2007.

RAUBER, P.; COSTA, E. B. O. História da educação: surgimento e tendências atuais da universidade no Brasil. **Revista Jurídica UNIGRAN**. Dourados, MS. v. 11, n. 21. Jan./Jun.2009

SILVA, O. S. F. Plágio no universo acadêmico: a negação da autoria. **Revista Brasileira de Educação**. V. 13, n. 38 maio/ago. 2008

_____. Ler, escrever, transver: entre as possibilidades e os desafios do escrever no contexto acadêmico [digital]. In: **Anais do 17º Congresso de Leitura do Brasil**, Campinas, Unicamp, julho de 2009. Disponível em:http://alb.com.br/arquivomorto/edicoes_antteriores/anais17/txtcompletos/sem10/COLE_1233.pdf.

_____. Leitura: teoria & prática. **Suplemento**, n.58, jun. 2012.

_____. **A escrita na universidade: travessias de um texto-produto para uma construção dialógica**. In: IV SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa, 2013, Goiânia. IV SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa. Goiânia: UFG, 2013. v. 01. p. 1-01.

SOUZA, J. G. Evolução histórica da universidade brasileira: abordagens preliminares. **Revista da Faculdade De Educação**, Puccamp, Campinas, V. 1, n.1, p. 42-58, Agosto/1996

ZOPPI-FONTANA, M.G. SLOW SCIENCE: a temporalidade da ciência em ritmo de "impacto", 06/2013. **Leitura** (UFAL), Vol. 2, pp.223-257, Maceió, AL, BRASIL, 2013

ANEXO 1 – Entrevistas com alunos

Práticas de escrita na Escola (Parte 1)

(1) Descreva suas práticas de escrita na escola: quais atividades eram feitas, em quais disciplinas, como eram avaliadas, se você fazia anotações em classe, se fazia apontamentos para estudar em casa etc. Enfim, quais eram as diferentes práticas de escrita mobilizadas pela vida escolar?

(2) Essas práticas de escrita refletiam sua identidade, refletiam quem você é? Quais? Por quê? Como?

(3) Em quais dessas práticas de escrita, em quais tipos de texto, você se reconhecia como autor? Por quê?

Práticas de escrita na Universidade (Parte 2)

(1) Descreva suas práticas de escrita na universidade: quais atividades eram feitas, em quais disciplinas, como eram avaliadas, se você fazia anotações em classe, se fazia apontamentos para estudar em casa etc. Enfim, quais eram as diferentes práticas de escrita mobilizadas pela vida acadêmica? O que mudou em relação às suas práticas escolares?

(2) Essas práticas de escrita refletiam sua identidade, refletiam quem você é? Quais? Por quê? Como?

(3) Em quais dessas práticas de escrita, em quais tipos de texto, você se reconhecia como autor? Por quê?

ANEXO 2 – Respostas na íntegra

Parte I

Descreva suas práticas de escrita na escola: quais atividades eram feitas, em quais disciplinas, como eram avaliadas, se você fazia anotações em classe, se fazia apontamentos para estudar em casa etc. Enfim, quais eram as diferentes práticas de escrita mobilizadas pela vida escolar?

Sujeito-Aluno 1 - Na escola, sempre fui de anotar tudo que o professor escrevia na lousa e o que ele falava nas aulas, às vezes, até mais que o necessário, além de fazer várias anotações em post it no meio das apostilas e materiais que utilizava nas aulas. Além disso, tinha as aulas de redação e interpretação de texto, que demandavam muita escrita. As atividades dessas aulas se baseavam praticamente em fazer redações escolares (narração, dissertação...) e atividades de interpretação de texto. Essas atividades eram corrigidas pelo professor, buscando mais olhar o conteúdo das respostas e como as ideias foram articuladas do que questões gramaticais e muito restritas às normas. No entanto, eram respostas que não fugiam muito das respostas da apostila que tiravam as melhores notas, não sendo permitidas interpretações distintas sobre determinada atividade.

SA2 - Creio que as práticas de escrita escolares não nos incentivam a ser agentes, mas, sim, meros copistas passivos. Nesse sentido, percebo que fui mais “treinada” a copiar conteúdos da lousa do que de fato trabalhar com questões de autoria. Assim, nas avaliações escritas, eu lembro-me de escrever aquilo que sabia que o professor considerava correto como resposta às questões abertas, por exemplo.

No Ensino Médio, comecei a ter aulas de redação voltadas exclusivamente ao vestibular. Nelas, mais do que incentivar, novamente, a autoria dos alunos, os professores ensinavam como escrever uma boa redação para o vestibular. Assim, era quase como se existisse uma fórmula para escrever: um parágrafo de introdução, dois de desenvolvimento, e um final de conclusão. Em cada parágrafo de desenvolvimento, precisávamos defender um ponto de vista (apenas um argumento) e encontrar exemplos pertinentes para dar fundamento a isso. Hoje sei que a escrita não deve ser ensinada como uma fórmula.

Em relação às anotações em classe, apenas no Ensino Médio eu comecei a fazê-las. Contudo, elas somente eram feitas com professores que não escreviam na lousa e apenas discursavam oralmente o conteúdo.

SA3 - Na maioria das disciplinas, a escrita era utilizada em 3 momentos distintos: -anotações da explicação da lousa no caderno (todas as disciplinas) -respostas de exercícios e de avaliações (todas as disciplinas também) -escrita de trabalhos (prática bem menos eventual) Para as atividades de estudo, a escrita de resumos variava muito, mas era bem mais presente em disciplinas com muito conteúdo, como Biologia, Literatura, História e Geografia. Essas disciplinas exigiam anotações para preparar para a prova, porque continham muito detalhes, muitos desdobramentos que eram precisos até mesmo decorar, e a escrita era um bom meio disso. Um momento mais dedicado as práticas de escrita eram as aulas de Oficina de Comunicação, as famosas aulas de redação com um nome um pouco diferente. Nessa disciplina sim, as duas professoras que tive, excelentes por sinal, trabalhavam muito com a escrita dos mais diversos tipos de texto. Do esquema à dissertação de vestibulares. Elas

corrigiam os textos e os devolviam com muitos comentários e sugestões de escrita, incentivando a reescrita.

SA4 - Lembro-me muito pouco do meu Ensino Fundamental II. Durante esse período, produzia textos para pesquisas, no entanto, ainda muito imatura, usava mais o discurso dos autores, que serviam como fonte para meus trabalhos. Minha professora de português costumava pedir fichamentos de livros, nesse caso, minha autoria era mais evidente, gostava, inclusive, de ilustrar meus trabalhos. Durante o Ensino Médio, sempre fiz muitas anotações em sala, principalmente quando tinha aula de literatura e de história, eram as matérias que mais gostava. Eu costumava escrever minuciosamente a explicação das minhas professoras e fazia isso em qualquer espaço que sobrava na folha. Esse era o único momento em que praticava uma escrita espontânea, já que era obrigação escrever em provas ou nas aulas de redação. Durante o ensino médio, apenas aprendi a produzir três gêneros: carta, dissertação e narrativa. Acredito que essa restrição devia-se ao que era cobrado nos vestibulares. Nós éramos treinados para escrevermos dentro dos padrões de avaliação do ENEM e do vestibular da Unicamp, por exemplo. Além disso, também escrevia durante as resoluções de exercícios, mas seja na área de humanas, exatas, ou biológicas, as respostas eram sempre direcionadas, havia uma resposta esperada.

Essas práticas de escrita refletiam sua identidade, refletiam quem você é? Quais? Por quê? Como?

SA1 - As práticas de escrita que eram realizadas durante as aulas de redação e interpretação de textos eram respostas mais fechadas, sem transmitir a minha identidade. Já as anotações que fazia em sala de aula transmitiam muito a minha identidade, pois procurava escrever de forma que eu entendesse determinado assunto, e não na linguagem técnica apresentada pelo professor, como em química, física e biologia.

SA2 - Peso que as práticas de escrita que eram somente cópias do conteúdo da lousa não refletiam a minha identidade, exceto pela organização do caderno e pelo uso de canetas coloridas. Eu era daquelas alunas que gostavam de escrever do modo mais organizado possível, separando título, subtítulo e conteúdo por cores diferentes. Talvez nesse sentido, tais práticas refletiam minha identidade estudantil.

Já nas aulas de redação, creio que a tese defendida por mim, bem como os argumentos selecionados para dar fundamento a tal tese, refletiam, sim, minha identidade. Como exemplo, lembro-me que me dava melhor em temas considerados mais “sociais” do que “filosóficos”, pois sempre tive mais facilidade em defender teses relacionados ao primeiro tipo devido a minha criação familiar e bagagem cultural.

SA3 - Escrever sempre foi algo muito prazeroso para mim. Fazer anotações no caderno durante as aulas sempre foi o melhor meio que eu tinha de aprender. Absorvia mais escutando e copiando o que o professor dizia e anotava, do que propriamente lendo o livro didático. No entanto, abandonei essa prática na faculdade e acho que não tenho nem um caderno inteiro cheio com conteúdo da faculdade.

Escrever as respostas de exercícios e de avaliações eram meios de verificar o quanto eu sabia, mas principalmente de me exercitar na forma de como colocar o que eu sabia em texto.

Agora, com toda certeza, a prática que eu mais me identificava era as redações da aula de Oficina de Comunicação. Sempre eram as atividades que eu mais gostava de fazer, tanto os gêneros argumentativos, quanto narrativos. Ficava horas criando minhas histórias e

pensando argumentos diferentes. Minhas professoras valorizavam muito a criatividade tanto em argumentar, quanto em narrar. Na verdade, incentivavam esse trânsito entre as tipologias: uma boa história pode-ser um ótimo argumento. Acho que essa marca ficou muito em meu modo de escrever textos acadêmicos, uma argumentação altamente narrativa.

SA4 - Acredito que nas dissertações eu conseguia transmitir minha identidade e o que eu pensava, pois eu tinha que argumentar sobre meu ponto de vista. Entretanto, o tema sempre era dado, portanto, também não se tratava de uma escrita espontânea, já que era um método para avaliação. Apesar disso, ainda esse era um espaço em que podia expressar algo mais subjetivo.

Em quais dessas práticas de escrita, em quais tipos de texto, você se reconhecia como autor? Por quê?

SA1 - Me reconhecia como autor nas minhas anotações de sala de aula, pois não manifestava aquele esquema quadrado de respostas de apostilas que preparam para o vestibular. Nas anotações conseguia me colocar numa linguagem própria de forma que conseguia colocar muitas vezes a minha própria opinião sobre o assunto, o que não era permitido nas atividades de redação e interpretação de texto que tinham um modelo bem fechado de resposta correta.

SA2 - Apenas me reconhecia como autora nas dissertações escritas para a aula de redação, e, mesmo assim, sentia que havia mais vozes dos professores e corretores em meu texto do que minha própria voz. É o tal do dialogismo que aprendemos na faculdade, certo? Portanto, creio que as práticas de escrita tradicionalmente escolarizadas não incentivam as questões de autoria. Contudo, sei que a autoria é de algum modo (mesmo que em pouca quantidade e qualidade) trabalhada na escola pelo simples fato do aluno tentar escrever textos sem copiar conteúdos da lousa.

SA3 - Tanto escrevendo resumos, quanto nas anotações, quanto nas respostas nunca me pensei como autor, porque há pouco espaço para desenvolver algo extra aquilo que é imposto: a estrutura do gênero e o conteúdo. São práticas muito cristalizadas e com o conteúdo muito fechado. Portanto, apesar de serem textos, nunca considerei como produções textuais.

Agora, os textos das aulas de Oficina de Comunicação, que eu conseguia impor meu estilo, tinha espaço para trazer conteúdos de fora, para colocar minha experiência, brincar um pouco com a forma, criar títulos malucos, aí sim sempre me considerei um autor.

SA4 - Durante o Ensino Fundamental, através dos fichamentos de livros, e no Ensino Médio, produzindo narrações ou dissertações, eu me sentia autora, pois eram momentos em que eu também utilizava minha criatividade. No entanto, todas essas produções eram sempre direcionadas, fosse pelo tema, ou por critérios, sempre culminando em algum tipo de avaliação. Portanto, eu até me sentia autora dos textos, mas não era uma produção espontânea.

Parte II

Descreva suas práticas de escrita na universidade: quais atividades eram feitas, em quais disciplinas, como eram avaliadas, se você fazia anotações em classe, se fazia apontamentos para estudar em casa etc. Enfim, quais eram as diferentes práticas de escrita mobilizadas pela vida acadêmica? O que mudou em relação às suas práticas escolares?

SA1 - Na universidade, as práticas de escrita eram mais trabalhos acadêmicos das disciplinas, acredito que fiz somente 3 provas durante todo o curso. Os trabalhos eram mais resenhas críticas sobre um artigo ou mesmo análise de dados. Somente uma vez, em uma disciplina de Teoria Literária foi solicitado um ensaio. As anotações em sala de aula diminuíram muito do começo do curso até o final. Continuei anotando muita coisa, mas no decorrer dos anos, passei a anotar somente os conteúdos das disciplinas que mais me chamavam a atenção e que eu acreditava serem mais úteis para a minha vida profissional.

SA2 - Ao chegar à universidade, especialmente no curso de Letras, percebi que o gênero resenha era muito solicitado pelos professores, embora eu nunca tenha escrito uma resenha na escola. Assim, percebi que para ser “autor” na universidade, o estudante não poderia ter somente boas ideias, boas relações de coesão e coerência, e pensamento crítico, como nos foi ensinado nas aulas de redação do Ensino Médio. Era preciso sempre embasar as suas ideias e críticas em teorias da área, citando autores academicamente renomados. Desse modo, eu não poderia falar de dialogismo sem citar Bakhtin, por exemplo.

Infelizmente, confesso que eu apenas fazia apontamentos em meu caderno quando sabia que precisaria daquela discussão feita em sala de aula para um trabalho ou prova final. Em outras palavras, a noção de que só preciso aprender aquilo que serei avaliada (que durante tantos anos fomos treinados a ser assim na escola) continuou refletindo as minhas práticas de escrita na universidade.

Uma prática de escrita que era recorrente na universidade, e que eu nunca havia feito na escola, era a anotação de pensamentos ou dúvidas na lateral dos textos impressos enquanto eu realizava a leitura. Servia como uma forma de lembrar o conteúdo do texto na hora da aula. Hoje em dia, acho até engraçado a ideia de ler textos impressos, já que para as aulas de pós-graduação todos os textos são digitalizados.

SA3 - Sempre foi um questionamento que me fiz durante a faculdade foi se eu realmente estava aprendendo, porque durante a escola eu sempre anotei muitas coisas, enchia os cadernos com muita facilidade. Amava um esquema, um padrão de cores, um padrão de organização do conteúdo. No entanto, parece que foi entrar na faculdade e esqueci tudo isso. Acho que juntando todas as anotações de quatro anos de faculdade, não consigo encher um caderno de 100 páginas. Essa foi uma mudança drástica. Anotar tudo na escola significava de certa forma aprender, ou pelo menos, uma forma de guardar o conhecimento. Agora na faculdade, se eu esquecer os conteúdos, não tenho o que me faça lembrar.

A escrita surgiu mais na produção de trabalhos e em algumas provas. Nunca achei que prova fosse uma coisa que combinasse com o curso de Letras. Porque voltava a um

esquema escolar que não combina com o acadêmico. Fazer citação a caneta sempre me pareceu uma coisa meio idiota.

Já os trabalhos sempre foram atividades que eu gostei muito de fazer. Lembro que o primeiro trabalho que entreguei nas primeiras semanas de graduação foi uma análise lexicográfica. Hoje sinto vergonha do trabalho, porque não tem nada de acadêmico e eu fiz igualzinho um trabalho escolar do ensino Médio. Ainda tirei uma boa nota e a professora comentou que eu tinha autoria e isso era importante para a prática acadêmica.

SA4 - Sempre fiz muitas anotações em sala, as quais utilizava posteriormente para estudo. O gênero que mais produzi na faculdade foi a resenha. No entanto, cada professor sempre avaliava esse gênero da sua maneira e por vezes me sentia insegura de escrever. Também fiz uma matéria cujo foco era o gênero ensaístico, no entanto, o professor era muito rígido e fez anotações em todo o meu texto, produzido como trabalho final, por isso, precisei refazê-lo e retirei praticamente tudo o que sentia que refletia meus sentimentos e o que eu pensava foi uma grande frustração! No último semestre, fiz uma matéria de “produção criativa”. Apesar dos temas serem guiados, senti que foi o único momento na universidade em que produzi com maior liberdade. Como tratava-se da produção de textos literários, talvez essa sensação de maior liberdade estivesse atrelada a isso, pois não precisava usar ou discorrer sobre questões teóricas, as quais muitas vezes não dominava, como normalmente fazia em meus trabalhos. A professora fazia observações em todo texto produzido, mas, apesar disso, ela valorizava nossas tentativas, pois dizia que não éramos escritores prontos (como ninguém é) e por isso ela não cobraria que fossemos perfeitos. Não me lembro de outro momento em que me senti à vontade para escrever, mesmo sendo avaliada. Quando escrevi minha monografia, a preocupação em acertar também era grande, entretanto, apesar de ser uma escrita acadêmica, eu pesquisei sobre algo com o que eu me identificava e isso foi prazeroso.

**Essas práticas de escrita refletiam sua identidade, refletiam quem você é? Quais?
Por quê? Como**

SA1 - Assim como as anotações da escola, as que fiz na universidade continuaram refletindo minha identidade, pois colocava numa linguagem que eu entendia e não que os professores utilizavam.

SA2 - Penso que os trabalhos finais refletiam sim a minha identidade, já que era sempre necessário fazer recortes teóricos e análises, e, em minha opinião, selecionar/analisar já denota algum traço de autoria.

SA3 - As provas não. Porque mais uma vez o tipo de resposta é muito fechado e o conteúdo também. Nesse sentido, não tinha uma identificação pessoal com a resposta. Era mais uma verificação do que eu aprendi, do que das coisas que eu conseguia fazer com aquilo.

Já nos trabalhos era justamente o contrário. Quando digo trabalho, digo resenhas, artigos e ensaios. Nestes, eu podia pegar o conteúdo das disciplinas e aplicar de alguma coisa do meu interesse. Só de poder pegar algum objeto do meu interesse para analisar, já tinha minha identidade mais refletida. Também eles tinham uma estrutura que apesar de fixa, ainda davam espaços para a criatividade. Nomes dos títulos e dos subtítulos, epígrafes. A minha monografia foi um caso que apesar da estrutura da monografia ser fixa, consegui colocar os nomes dos capítulos de forma bem criativa, muitas epígrafes. Gostei muito também que fiz as considerações finais de uma maneira mais livre e adicionei um epílogo, como forma de fechar não só o texto, mas a minha graduação.

SA4 - Acredito que durante a matéria de escrita criativa pude escrever com menos medo de errar e, por isso, senti que dominava melhor aqueles textos. Quando escrevia resenhas, muitas vezes, o medo da avaliação e de não apresentar as teorias da melhor maneira, me deixava tensa, nunca entregava meus trabalhos com tranquilidade. Já em relação à escrita criativa, eu sentia que os textos eram realmente meus, eu podia por minha identidade, ser livre de regras para produzi-los do modo como queria e até esperava pela avaliação para saber se havia cumprido bem a tarefa ou não.

Em quais dessas práticas de escrita, em quais tipos de texto, você se reconhecia como autor? Por quê?

SA1 - Me reconhecia como autor nas anotações em sala de aula, pelos mesmos motivos das anotações da escola, além disso, passei a me reconhecer como autor em diversos trabalhos acadêmicos como resenhas e análises de dados, em que passei a colocar mais a minha opinião sobre o conteúdo e utilizar uma linguagem própria e não apenas reproduzir modelos já prontos, como nas redações e respostas escolares.

SA2 - Penso que os trabalhos finais refletiam sim a minha identidade, já que era sempre necessário fazer recortes teóricos e análises, e, em minha opinião, selecionar/analisar já denota algum traço de autoria.

SA3 - Com base o que eu respondi acima, as provas eu não me sinto autor, porque acho que o grande autor é quem faz a pergunta, porque delimita bem o trabalho de quem a responde.

Já nos trabalhos, sempre me considerei autor. Esse espaço para poder brincar e criar com os títulos, epígrafes e até epílogo sempre me foram fundamentais para eu tornar o texto em um texto meu. Também acho que durante a graduação, fui me sentindo a vontade para escrever esses trabalhos na primeira pessoa do singular, que me permitiu um envolvimento maior no texto. Eu me sentia como parte do que argumentava e isso me era muito importante.

SA4 - Penso que foi produzindo o texto literário que me reconheci mais como autora, pois não precisava em fazer paráfrases ou citações, preocupar-me com o modo de apresentar certa teoria. A abertura para a subjetividade era bem maior e o impulso criativo fluía.

Quando escrevi minha monografia, fiz minhas próprias análises e me senti confortável em relação à minha linha teórica, a Análise de Discurso, por isso, nesse caso, também me senti mais autora do meu texto.