

AUTOBIOGRAFIA NA SALA DE AULA: UM PROCESSO DISCURSIVO DE AUTORIA

AUTOBIOGRAPHY IN THE CLASSROOM: A DISCURSIVE PROCESS OF AUTHORSHIP

Luciane Botelho Martins¹

RESUMO: A busca por uma prática com a produção de textos, diferente daquela que é tradicionalmente realizada nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, motivou a realização de um projeto de ensino envolvendo a leitura, a interpretação e a produção escrita de gêneros textuais/discursivos diferentes. Entre os textos produzidos, foi o gênero autobiografia que motivou perguntas e reflexões sobre o processo de autoria na produção dos sujeitos-alunos. Este artigo então, reflete sobre o processo discursivo da autoria, especificamente nos textos autobiográficos produzidos por alunos do 4º ano de uma escola pública do município de Rio Grande - RS. A pesquisa que tem como arcabouço teórico-metodológico a Análise de Discurso de filiação francesa visa compreender os processos que levam alunos produtores de textos a constituírem-se como sujeitos por meio do funcionamento discursivo da leitura, da interpretação e da autoria. Atentos aos desafios impostos ideologicamente pelo Discurso Pedagógico (ORLANDI, 2011), nossa proposta é, por meio deste trabalho, lançar um novo olhar sobre a materialidade linguístico-discursiva dos textos produzidos em sala de aula, pois acreditamos que a escola ao se colocar como lugar de circulação de diferentes discursos abre espaço para que o sujeito-aluno se constitua sujeito-autor, sobretudo quando este assume uma posição frente aos distintos modos do dizer.

Palavras-chave: Produção de textos; Autobiografia; Autoria; Análise de Discurso.

ABSTRACT: The search for a writing's practice, different from that traditionally carried out in the first grades of Elementary School, motivated the realization of a teaching project involving reading, interpretation and written production of different textual/discursive genres. Among the texts produced, the autobiography was the genre that motivated questions and reflections about the authorship process in the production of student as subjects. This article then reflects on the discursive process of authorship, specifically in the autobiographical texts produced by 4th grade students of a public school of Rio Grande city - RS. The research that has as theoretical and methodological framework the French Discourse Analysis aims to understand the processes that lead students like texts' producers to constitute themselves as subjects through the discursive functioning of reading, interpretation and authorship. Attentive to the challenges ideologically imposed by the Pedagogical Discourse (ORLANDI, 2011), our proposal is, through this work, to launch a new look about the linguistic-discursive materiality of the texts produced in the classroom. It is because we believe that the school by placing itself as a space for circulation of different discourses creates opportunity for the subject-student to become her/himself a subject-author, especially when s/he assumes a position in front of the different ways of saying.

Keywords: Writing; Autobiography; Authorship; Discourse Analysis.

¹ lucianebm@hotmail.com

1 Introdução

O trabalho com a produção de textos no Ensino Básico, no formato que vem sendo desenvolvido, especialmente nos anos iniciais, não abre muito espaço para que os alunos vejam a si mesmos ou sejam vistos por seus educadores como autores. Geralmente, nas aulas de Língua Portuguesa são solicitadas “produções escritas”, segundo um tema ou título pré-definido, cujo modelo a ser seguido compõe um dos critérios que se soma a verificação, predominantemente, linguística no processo de leitura/avaliação que se dá unicamente pelo professor. Frente ao desafio de pensar uma prática diferente para as aulas de produção textual, a proposta deste trabalho é realizar um estudo teórico-prático-reflexivo que aponte uma perspectiva distinta para a produção escrita.

Em outros termos, buscamos pensar a produção textual como oportunidade para que os alunos, enquanto sujeitos produtores de textos explorem os diferentes modos de dizer, na certeza de que terão seus textos apreciados por outros sujeitos, decentralizando a figura do(a) “professor(a)” como único e exclusivo leitor. E, é com esse propósito, que mobilizamos os conceitos teórico-metodológicos da análise de discurso francesa para pensar a autoria em textos autobiográficos produzidos por alunos do 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de Rio Grande/RS.

Assim, diante da importância do processo que antecede a escritura, descrevemos em poucas palavras como funcionou o projeto de ensino que levou à produção de textos e como chegamos aos quatro recortes que foram submetidos à análise neste trabalho. O projeto iniciou em abril de 2012 e teve como prática diária a leitura na sala de aula, ou seja, a Hora do Conto que até então ocupava uma função meramente recreativa tornou-se o eixo norteador das discussões e das atividades propostas e desenvolvidas ao longo das aulas. Esse procedimento prático-metodológico possibilitou o trabalho com doze obras literárias de diferentes gêneros, entre eles: contos, romances, poemas, fábulas, biografias, contos de fada, entre outros.

Além do trabalho com a produção de textos, também foram realizados trabalhos com a interpretação e a identificação (incluindo a caracterização e a função) dos gêneros textuais

DOI: 10.29327/232521.2.2-1

apreciados. Os textos em diferentes gêneros foram produzidos, corrigidos em pares e passaram por um processo de reescrita, antes de serem digitados e ilustrados por cada aluno, para compor a coletânea que recebeu o título de “Textos & textos”. Vale lembrar que, além da organização dos textos em uma coletânea, as produções circularam por diferentes espaços da escola e foram apresentados para a comunidade escolar (pais e familiares dos alunos) em um evento literário organizado pela turma juntamente com a professora.

Cumprido o trabalho prático, surgiu a necessidade de compreender teoricamente como se deu/dá o processo de construção da autoria nos textos produzidos a partir de uma rotina que fez da leitura o centro do processo. Destarte, passamos ao nosso olhar teórico, o qual considera os textos produzidos pelos alunos como discurso possibilitando-nos dizer que, nesse discurso, cada aluno se constitui como sujeito, sendo ali o lugar em que ele produz sentidos e (se) significa. Nesta medida, cada texto analisado é considerado como a materialidade da relação desse aluno/sujeito com a sua história de leituras, com suas vivências e experiências. A partir disso, buscamos, então, sinalizar um novo olhar sobre a produção de textos nas aulas de Língua Portuguesa refletindo sobre a possibilidade de um trabalho que cumpra seu papel: o de permitir que o aluno ocupe seu lugar como produtor de textos e autor, pois entendemos que o trabalho com a língua materna – e nela considerando fundamental a produção de textos – deve ser teoricamente construída. Frente a esse desafio, passamos ao estudo discursivo da produção de textos na sala de aula examinando o processo discursivo da autoria como possibilidade de múltiplos gestos.

Sabendo, pois, que a escola é um lugar onde circula um discurso no qual se faz ouvir quase exclusivamente a voz do professor, perguntamo-nos: Pode a escola ser um espaço onde se permita ouvir voz do aluno, onde se dê oportunidade para a produção de sentidos, um espaço para a construção de autores e não meros reprodutores de modelos? É em busca de respostas para esse questionamento que passamos aos fundamentos que embasarão a análise de sequências discursivas organizadas em quatro recortes de textos autobiográficos produzidos ao longo do projeto.

2 Percorrendo o caminho teórico...

DOI: 10.29327/232521.2.2-1

A Análise de Discurso de filiação francesa nos permite percorrer o caminho que leva à significação, ao discurso através da materialidade linguística – o texto. Nesse sentido, vale lembrar que estamos entendendo o Discurso como o lugar social, isto é, como o lugar onde se observa a relação entre língua e ideologia, e o texto como a unidade, observatório dos processos discursivos. Nos termos de Orlandi,

O texto mostra como se organiza a discursividade, isto é, como o sujeito está posto, como ele está significando sua posição, como a partir de suas condições (circunstâncias da enunciação e memória) ele está praticando a relação do mundo com o simbólico, materializando sentidos, textualizando, formulando, breve, “falando”. (ORLANDI, 2012b, p. 67)

Iniciamos esta pesquisa, então, partindo do princípio de que os textos produzidos pelos alunos evidenciam a relação desses sujeitos-produtores com a história e que isso revela gestos de interpretação dos sujeitos-alunos no processo de construção dos sentidos, pois conforme nos lembra Orlandi (2012a, p.47), “o sentido é assim uma relação determinada do sujeito – afetado pela língua – com a história”. E, “é o gesto de interpretação que realiza essa relação do sujeito com a língua, com a história e com os sentidos”.

A partir disso e levando em consideração nosso lugar de fala, entendemos que a escola, principalmente por meio das aulas de Língua Portuguesa é (ou deveria ser) o lugar por excelência do trabalho com os sentidos e da constituição da subjetividade, acreditamos que é também neste espaço que os sujeitos produtores de textos se colocam como sujeitos de seu dizer.

Ora, se a escola é o espaço ideal para o desenvolvimento dos processos de produção de textos, de leitura e de interpretação, por outro lado, não podemos esquecer que a escola é também o espaço de desenvolvimento do **discurso pedagógico - DP**, definido por Orlandi (2011, p. 28) como “um discurso circular, isto é, um dizer institucionalizado, sobre as coisas, que se garante, garantindo a instituição em que se origina e para a qual tende: a escola”.

Frente ao caráter contraditório inerente ao processo da produção de textos é que muitas vezes o discurso pedagógico limita as múltiplas possibilidades de produção de sentido, inibindo o aluno a colocar-se como sujeito-autor do “seu dizer”². Desse modo, ao afirmarmos que a escola é

² A opção em colocar “seu dizer” entre aspas tem como motivação o fato de que as palavras não são nossas. Conforme Pêcheux (2009) é por meio dos esquecimentos 1 e 2 que o sujeito tem a ilusão de ser fonte/origem do dizer.

DOI: 10.29327/232521.2.2-1

o espaço do discurso pedagógico, estamos sustentando que os dizeres que nela circulam fazem parte do discurso institucionalizado, aquele que tem como base as informações teóricas e/ou científicas, cujo prestígio gera via repetição, a estabilidade. No que tange a essa questão, Orlandi (2011, p. 28) nos lembra que “a escola se institui por regulamentos, por máximas que aparecem como válidas para a ação, como modelos”. Em outros termos, a escola atua pelo prestígio de legitimidade e pelo seu discurso, o DP.

Outro aspecto importante sobre o discurso e que merece nossa atenção diz respeito às tipologias dos discursos engendradas por Orlandi (2011). Embora saibamos que o discurso como espaço heterogêneo de dizeres não possui um caráter fixo/estável, as três classificações apontadas pela autora contribuem na identificação de características de um discurso predominante em relação aos outros dois. Vale lembrar que entre os critérios utilizados pela autora para distinguir os tipos de discurso está a reversibilidade³. Orlandi (2011, p. 153), ao conceituar os três tipos de discurso, explica que o **discurso lúdico** é aquele em que a reversibilidade ao ocorrer no seu mais alto grau, possibilita a polissemia aberta, e conseqüentemente uma maior presença do interlocutor; o **discurso polêmico** possui uma reversibilidade limitada por determinadas condições gerando uma polissemia controlada por interlocutores que buscam direcionar, cada um a seu modo, o referente do discurso; e finalmente, o **discurso autoritário** como aquele em que a reversibilidade por ser nula apresenta uma polissemia contida pelo assujeitamento a um comando de verdade, ou seja um comando imposto por um agente que assume a posição de único e oculta, pelo modo de dizer, o referente. Nesse ponto é importante frisar que em nossa pesquisa, estamos tratando o discurso autoritário como uma prática que se dá na interlocução entre o sujeito-professor e o sujeito-aluno. Desse modo, e de acordo com nossa formação social, entendemos que o que caracteriza o Discurso Pedagógico é o discurso autoritário.

Seguindo essa reflexão, Orlandi (2011), ao discutir sobre o Discurso Pedagógico acrescenta ainda que a suposta neutralidade no DP não existe, porque, no jogo de **formações imaginárias**⁴

³ De acordo com Orlandi (2011, p.154), reversibilidade é a troca de papéis entre locutor e ouvinte, que pode se realizar em diferentes graus no discurso.

⁴ As Formações Imaginárias são mecanismos de funcionamento discursivo que não dizem respeito a sujeitos físicos ou lugares empíricos, mas a imagens resultantes das projeções dos sujeitos entre si, dos sujeitos com os lugares que ocupam na formação social e dos discursos já-ditos com os possíveis e imaginados.

DOI: 10.29327/232521.2.2-1

que sustenta esse (e qualquer) discurso, a escola inculca no aluno uma imagem de professor como aquele que detém o conhecimento, que informa. Essa imagem caracteriza o discurso do poder como discurso do professor, assim, seguindo essa lógica, ao aluno cabe apenas aceitar essa representação, que o fixa no lugar de aprendiz. E é frente a isso que se dá o nosso desafio: o de pensar se é possível encontrar espaço no interior do discurso pedagógico para que a voz do aluno seja ouvida.

3 Como o sujeito se constitui autor?

Para que possamos desenvolver nossas reflexões sobre a autoria, é importante, em primeiro lugar, refletir sobre o sujeito, que segundo Pêcheux (2009, p. 150) é constituído pelo **esquecimento** que o determina. Isso implica retomar a distinção cunhada por Pêcheux e Fuchs (1975, p. 176), sobre os dois tipos de esquecimento. Para os autores, o esquecimento nº1 está ligado à ideia de ilusão que o sujeito enunciador tem de estar na fonte do sentido, enquanto o esquecimento nº2 diz respeito à ilusão que o sujeito tem de ser dono de sua enunciação e por isso ser capaz de dominar as estratégias discursivas para dizer o que quer. Ainda segundo Pêcheux, a identificação do indivíduo com uma dada **formação discursiva**⁵ (FD), que o domina é o que possibilita a interpelação deste indivíduo pela ideologia, constituindo-o como sujeito.

Assim, ao pensar sobre a autoria em textos autobiográficos, voltamos a Orlandi (2012c, p. 69), para quem o autor é a função que o *eu* assume enquanto produtor de linguagem. Dito de outro modo, a autoria quando compreendida como função revela-se afetada de modo particular pela história, permitindo assim que o sujeito consiga formular, no interior do formulável, e se constituir, com seu enunciado, numa história de formulações. Segundo a autora, é na função de autor que o efeito de historicidade inscrita na linguagem torna-se mais visível, permitindo assim que o autor se constitua pela repetição e não pelo mero exercício mnemônico. Ser autor, portanto, é produzir um lugar de interpretação, ou seja, os sujeitos se fazem autores porque os sentidos que produzem são interpretáveis. É necessário lembrar que para Orlandi, há distinção entre a repetição empírica e a repetição histórica, pois enquanto a repetição empírica se realiza como exercício mnemônico (que não historiciza), a repetição histórica inscreve o dizer no repetível como memória constitutiva

⁵ Entenda-se por formação discursiva, aqui, tudo aquilo que, numa dada **formação ideológica** (FI) determina o que pode e deve ser dito, isto é a matriz dos sentidos (Pêcheux e Fuchs, 1975, p. 169).

(saber discursivo). Por essa razão, falar em interdiscurso é falar de um conjunto de dizeres dizíveis de uma língua: dizeres formados por uma repetição histórica e não empírica.

Ainda para Orlandi (2012b, p.103), o sujeito, seja ele autor, seja ele leitor, é aquele que (se) significa a partir de sua relação com a memória discursiva, ou seja, com uma Formação Discursiva na qual esse sujeito se inscreve.

É importante também ressaltar que o sujeito, ao constituir-se como autor, submete-se a determinadas **condições de produção**, as quais, segundo Pêcheux (1969, p. 75), constituem “o estudo da ligação entre as circunstâncias de um discurso”. Em outros termos, as condições de produção do discurso compreendem fundamentalmente os sujeitos e as circunstâncias da enunciação, bem como o contexto sócio-histórico-ideológico (se é que é possível distingui-los). Portanto, ao falar (e ao escrever), o sujeito mobiliza sentidos e dizeres (já ditos), que acabam por revelar sua identificação com uma dada Formação Discursiva, já que todo discurso resulta de outros, que constituem a **memória** do dizer.

Sobre a memória, é relevante retomar a noção segundo Courtine (2009). Para o autor, a memória não diz respeito a uma concepção individual de um inconsciente coletivo, mas a uma concepção de memória social inscrita no seio das práticas discursivas. Para Orlandi (2012a, p. 31), a memória como interdiscurso funciona como “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 acrescenta ainda que:

(...) o autor é o sujeito que, tendo o domínio de certos mecanismos discursivos, representa, pela linguagem, esse papel na ordem em que está inscrito, na posição em que se constitui, assumindo a responsabilidade pelo que diz, como diz etc (ORLANDI, 2012a p. 76)

Nesta perspectiva, até mesmo um texto anônimo terá uma autoria presente, a qual é revelada *pelo e no* discurso. Assim, ao definir autor, Orlandi (2012) também dirá que:

O autor se produz pela possibilidade de um gesto de interpretação que lhe corresponde e que vem “de fora”. O lugar do autor é determinado pelo lugar da interpretação. O efeito-leitor representa, para o autor, sua exterioridade constitutiva (memória do dizer, repetição histórica). (ORLANDI, 2012c p. 75)

DOI: 10.29327/232521.2.2-1

Isso é o que sustenta a afirmação de que o processo de interação entre interlocutores constitui o discurso, processo esse que envolve gestos de interpretação de ambos. É importante destacar ainda que nesse processo, a **incompletude**⁶ permite que os sujeitos realizem sempre gestos de interpretação ao construir sentidos, os quais, se materializam em novos gestos de interpretação e em gestos de autoria. Assim, gestos de interpretação e autoria andam juntos, um depende do outro e constituem os sentidos no processo discursivo da produção textual.

Então é possível considerar alunos produtores de textos como sujeitos autores?

Coracini (1999), pesquisadora, professora e coordenadora de um projeto com a produção de textos, explica em uma de suas reflexões que o que a preocupa nas aulas de produção de textos na escola é a forma como o professor de Língua Portuguesa conduz seu trabalho e o avalia, pois muitas vezes a perspectiva adotada leva a verificar a qualidade do texto a partir da forma e do nível de linguagem (formal ou informal). A autora destaca ainda que raramente o que o aluno diz é valorizado nessa perspectiva, a menos que diga o que o professor quer ouvir/ler.

Podemos constatar que o trabalho com a produção de textos, nos moldes descritos pela autora (e ainda praticado em muitas escolas) confirma a ideia de texto apenas como produto final da produção textual, isto é, como uma sequência de frases ligadas entre si, a fim de refletir a ideia ou o tema proposto pelo professor, com pontuação e ortografia adequadas, o que nos revela uma concepção de autoria marcada por um movimento de apagamento do sujeito.

Com o propósito de romper com o modelo tradicional e de dar voz ao aluno, foi desenvolvido junto a uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental, uma série de atividades motivadoras para a produção escrita, ideia esta que vai ao encontro do que afirma Geraldi, de que:

Ao se propor a produção de textos como a devolução da palavra ao sujeito, aposta-se no diálogo (que não exclui a polêmica e a luta pelos sentidos) e na possibilidade de recuperar na “história contida e não contada” elementos indicativos do novo que se imiscui nas diferentes formas de retomar o vivido, de reinventar o cotidiano. (GERALDI, 2004 p. 20)

Assim, após submeter a palavra, num primeiro momento ao sujeito-produtor de textos, as produções realizadas ao longo do ano de 2012 são submetidas à análise, a fim de verificar os gestos

⁶ Segundo Orlandi (2011 p. 181), enquanto objeto empírico, o texto pode ser um objeto acabado, com começo, meio e fim; no entanto, enquanto objeto teórico, o texto não é um objeto acabado, pois tem uma natureza intervalar, mantém relação com outros textos, com outros discursos.

DOI: 10.29327/232521.2.2-1

de autoria realizados. Para tal, é importante entender que, para a Análise de Discurso, a produção de textos é vista como a materialidade de um discurso, como efeito de sentidos. Sentidos estes que são construídos a partir de determinadas condições de produção, as quais, conforme já referimos anteriormente, incluem historicidade e inscrição em uma dada Formação Discursiva. Desse modo, o sujeito é interpelado pela ideologia e constitui-se autor de seu dizer. Entretanto, esse processo precisa ser conhecido pelos alunos, pois conforme aponta Coracini, “os diferentes tipos de escrita emergem das várias formações discursivas e, por isso mesmo, obedecem a convenções construídas pelo(s) grupo(s) social(ais), convenções essas que é preciso dar a conhecer aos alunos” (1999 p. 75). Daí a importância de se conceber o texto como uma unidade de ensino/aprendizagem e o aluno como produtor de textos, como sujeito-autor de seu dizer. A fim de complementar essa ideia, Geraldi (2004, p. 23) explica que: “são os sentidos socialmente constituídos os verdadeiros objetos do processo de ensino-aprendizagem”.

Assim sendo, e ancorados na noção de autoria como prática que, segundo Orlandi (2012a, p. 76), “implica uma inserção do sujeito na cultura, uma posição dele no contexto histórico-social”, em que “aprender a se representar como autor é assumir, diante das instâncias institucionais, esse papel social na sua relação com a linguagem”, é que passamos às reflexões sobre o processo discursivo na produção de textos – autobiografia – e sobre os gestos de autoria realizados.

4 Procedimentos metodológicos

Primeiramente é importante lembrar que em Análise de Discurso não há um modelo metodológico que possa ser seguido de modo indiferenciado para todo e qualquer discurso. Dito de outro modo, são as indagações suscitadas pelo *corpus* que norteiam o estudo e que vão apontando os procedimentos metodológicos necessários ao processo analítico. Isso posto, passamos à descrição do trabalho.

A pesquisa partiu de um **corpus empírico**, constituído pela totalidade dos textos produzidos por alunos do 4º ano durante o período de um ano letivo nas aulas de Língua Portuguesa. Devido à natureza do trabalho, esses alunos serão referidos a partir de agora como **sujeitos-produtores de textos**.

DOI: 10.29327/232521.2.2-1

Do *corpus* empírico, chegamos ao **corpus discursivo**, objeto sobre o qual incidem as análises. Um *corpus* discursivo, entretanto, não surge automaticamente, uma vez que essa delimitação implica um tipo de coleta, através da qual se define o que pertence e o que não pertence ao *corpus* discursivo.

No nosso estudo, a coleta pauta-se pelos nossos objetivos, baseando-se na escolha por textos autobiográficos. Assim, a partir da delimitação do nosso *corpus* discursivo passamos às **sequências discursivas**⁷ sobre as quais incidem as análises. Essas sequências discursivas são representativas no que tange a totalidade de textos produzidos pelos alunos.

Para fins de análise, as sequências aparecem organizadas em **recortes**⁸ discursivos, os quais atestam os efeitos de sentido produzidos no discurso dos sujeitos-produtores de texto, bem como sua inscrição em uma determinada formação discursiva (FD), o que acaba revelando a posição-sujeito assumida pelo sujeito produtor do texto. Os recortes são identificados com uma numeração crescente: R1, R2, R3 e R4 e recebem uma designação que anuncia o efeito de sentido ali verificado. Para fins metodológicos, nossa análise está assim constituída:

Recorte 1: A identificação com a momentaneidade dos acontecimentos.

Recorte 2: A identificação com a pontualidade dos acontecimentos.

Recorte 3: A identificação com a futuridade dos acontecimentos.

Recorte 4: A identificação com a continuidade dos acontecimentos.

Ao realizar a análise dos textos produzidos a partir desses modelos e dos procedimentos metodológicos assumidos em sala de aula, tratamos os textos – conforme afirmamos anteriormente – como discurso, procurando evidenciar as posições-sujeito assumidas pelos sujeitos-produtores de textos, os efeitos de sentido produzidos e os gestos de autoria por eles realizados.

É importante também destacar que, os textos sobre os quais incidem as análises (os textos autobiográficos) são resultado do desejo dos alunos de escreverem sobre si. Segundo Othon Garcia, o texto autobiográfico é composto por

⁷ Segundo Courtine (2009, p. 55), sequências discursivas são “sequências orais ou escritas de dimensão superior à frase”.

⁸ A noção de recorte foi formulada por Orlandi (2011, p. 139) que afirma: “O recorte é uma unidade discursiva: fragmento correlacionado de linguagem - e - situação”.

... uma variedade de narração que retrata a vida de uma personagem real contada por ela mesma. Na autobiografia, o narrador produz seu próprio retrato, por meio do relato de episódios em que esteve envolvido, pela descrição de lugares onde viveu ou que conheceu, pelas suas recordações, as quais mostram como se fez sua educação, como se formou seu caráter. Na autobiografia, o autor revela seus conflitos íntimos, crenças políticas e religiosas, interesses, ambições, conquistas, derrotas, frustrações, anseio de felicidade. (GARCIA, 2003, p. 259)

Dadas as considerações do autor sobre a autobiografia, passamos à análise dos recortes discursivos:

Recorte 1: A identificação com a momentaneidade dos acontecimentos

Neste recorte, vemos um sujeito-produtor de textos que narra sua história de vida focando fatos que acontecem num “aqui” e num “agora”.

Sd1: Domingo eu fui para **pizzaria**, sábado eu fui para **churrascaria**, no feriado de quinta-feira [sic] eu **viajei** para Arroio Grande e vim ontem. Cheguei de tarde, **andei de bicicleta**, sai e de noite fui para **pizzaria**, cheguei em casa era 23:30. Quando eu cheguei de noite eu fui dormir, terça feira eu fui para o centro **passar**, fui nas **lojas**, comi **sorvete**.

A sequência discursiva revela um sujeito-produtor de texto que demonstra ter conhecimento de que uma autobiografia (assim como a biografia) constitui uma narrativa. O emprego do pretérito perfeito, nos verbos (*fui, viajei, vim, cheguei, andei, sai, comi*), é uma das marcas linguísticas que revelam tal domínio do gênero, uma vez que é uma das características da narrativa o emprego de verbos com ideia de passado (pretérito perfeito, pretérito imperfeito, pretérito mais-que-perfeito, futuro do pretérito).

No entanto, o sujeito-produtor de texto narra acontecimentos que envolvem um curtíssimo espaço de tempo, conforme atestam, também, as seguintes marcas linguísticas: *domingo, sábado, terça-feira, no feriado de quinta-feira, de noite, ontem*. Quer dizer: ele narra um período compreendido entre um domingo e uma terça-feira, ou seja, três dias. Assim, esse sujeito-produtor de texto não conta sua história como um todo, uma vez que, de tudo que já viveu, faz um recorte momentâneo, de fatos recém vividos num período de apenas três dias.

Assim, ao falar de si, acaba se revelando, assumindo uma posição-sujeito sobre a vida, seus gostos, prazeres. Analisando as seguintes marcas linguísticas – *pizzaria, churrascaria, viajei, andei de bicicleta, passar, lojas, sorvete* – podemos dizer que o efeito de sentido produzido por esse

DOI: 10.29327/232521.2.2-1

sujeito-produtor de texto é o de que a vida é diversão, passeios, boa comida. E, de forma muito forte, se produz, nesse discurso, uma imagem de “vida” como o aqui, o agora.

Esta é a forma como esse sujeito-produtor de texto se relaciona com os sentidos, com a exterioridade. É a forma como ele se significa e se constitui enquanto sujeito.

Recorte 2: A identificação com a topicalidade dos acontecimentos

Neste recorte, temos um sujeito-produtor de texto que narra acontecimentos mostrando fatos relativos a apenas um ponto, um tópico.

Sd2: Certo dia eu comecei a chorar, aí meu pai e minha mãe me levaram ao **médico**, eu estava **doente** e tive que ficar no **hospital** vários dias. Quando eu voltei pra minha casa, meus pais tinham preparado uma festa surpresa para mim, eu fiquei **assustado** e **chorei**. Um dia eu fui na praia com minha família, eu e meu pai tínhamos ido para o fundo, eu **me afoguei**, meu pai não me achou, então meu pai chamou os salva vidas e graças a ele eu saí vivo de lá. Teve uma vez que meu pai saiu pra comprar cachorrão, eu fui junto, de moto, quando eu **me queimei** no cano da moto. Meu pai me levou para fazer um **curativo**.

Esta sequência discursiva revela um sujeito-produtor de texto que também constrói um texto narrativo, procurando seguir a modalidade (autobiografia) sugerida pela professora. O emprego do pretérito perfeito dos verbos é, novamente, uma das marcas linguísticas que revelam essa tentativa: *comecei, levaram, tive, voltei, tinham, fiquei, chorei, achou, chamou, saí, saiu, queimei, levou*.

O emprego de expressões e locuções adverbiais de tempo, neste discurso (*certo dia, quando, um dia, teve uma vez*) constroem uma ideia de tempo não definido, sem marcas pontuais, como constatamos em R1. Ao mesmo tempo, é exatamente essa falta de delimitação temporal que produz a ideia de progressão da narrativa.

Podemos observar, porém, que o sujeito-produtor de texto se limita a narrar situações relativas a um tópico, a um aspecto de sua vida. Várias marcas nos apontam a construção desse sentido neste discurso: substantivos como *médico, hospital, curativo*; verbos como *chorei, (me) afoguei, (me) queimei*; adjetivos como *assustado, doente*. Quer dizer: o sujeito revela-se quando fala somente sobre os momentos difíceis que viveu e assume, então, a sua posição-sujeito diante da sua própria história, assume a concepção que tem a respeito da própria vida: a vida é marcada

DOI: 10.29327/232521.2.2-1

pelos momentos difíceis, de dor física, momentos em que, em contrapartida, vira o centro das atenções e do afeto da família (principalmente do pai).

Assim, temos aqui um novo gesto de interpretação sobre a vida. E essa é forma de este sujeito-produtor de texto relacionar-se com a exterioridade, com a sua própria história.

Recorte 3: A identificação com a futuridade dos acontecimentos

Neste recorte, vemos um sujeito-produtor de texto que fala de si mesmo na perspectiva de seus desejos, de seus sonhos. Neste recorte, então, nenhum fato aconteceu ainda.

Sd3: Eu **vou me formar** no Colégio Augusto Duprat.

Quando eu crescer eu **vou ser** um Skatista Super Famoso.

Nas minhas férias eu **vou soltar** pipa, **jogar** bola e videogame e **andar** de bicicleta com os meus irmãos.

No Natal eu **vou chamar** algumas pessoas para ir à minha casa para eu **dar** “Feliz Natal” para os meus amigos e familiares.

A sequência revela, mais uma vez, um sujeito-produtor de texto que tenta seguir a modalidade (autobiografia) sugerida pela professora que é falar de si. No entanto, o sujeito não menciona fatos que já aconteceram, mas fala sobre situações que estão por acontecer. Quer dizer: ele fala de sua vida por meio de previsões e desejos, mas que produz um efeito de certeza, de fatos que se realizarão. A ideia de futuro é uma das marcas linguísticas que revelam esse gesto, expressa por perífrases verbais: *vou me formar*, *vou ser*, *vou soltar*, *(vou)jogar*, *(vou) andar*, *vou chamar*, *(vou) dar*.

Nesse recorte, a ideia de futuro é expressa de duas maneiras distintas, que revelam os desejos do sujeito-produtor de texto: a) um futuro próximo (férias e Natal): *vou soltar*, *(vou)jogar*, *(vou) andar*, *vou chamar*, *(vou) dar*; b) um futuro mais distante (carreira): *vou me formar*, *vou ser*.

Dessa forma, o sujeito revela uma concepção de vida que envolve conquistas e prazeres. Mas, mais do que isso: o sujeito-produtor de texto assume uma posição-sujeito de quem se identifica mais com o futuro do que com o passado. E esta é a sua forma de constituir-se como sujeito.

Recorte 4: A identificação com a continuidade dos acontecimentos

Neste recorte, vemos sujeitos-produtores de textos que narram suas histórias de vida focando fatos que aconteceram no passado. Podemos dizer que entre os fatos narrados há uma sequência lógica e contínua.

Sd 4: Eu me sinto muito triste.

Um dia, a minha vida **ficou** muito triste, o meu pai **morreu** e **passei** o ano novo sem ele. Eu **vejo** um monte de pais na rua e tenho vontade de ter o meu pai que morreu. E, um dia eu **fiquei** muito triste porque o meu pai morreu, várias vezes eu **passo** na rua, várias vezes na rua, eu **penso** em ter o meu pai de volta do meu lado.

Quando eu **aprendi** a andar de bicicleta, ele **estava** no meu lado eu **fiquei** muito feliz.

Sd5: Hoje eu tenho 13 anos, **estou** muito bem e eu **agradeço** por tudo. Hoje a minha mãe **está** com uma saúde boa e melhor do que aqueles que precisam. Hoje eu falo uma coisa: “Dê valor para os seus pais”. Hoje eu me **lembro** que ela quase **morreu** por culpa minha, ela **botou** uma corda no pescoço e quase **tirou** sua vida. O tempo **passou** e ai ela **mudou** de estado como ela estava antes e ai hoje ela está muito feliz e todo aquele tempo, onde as coisas iam pra pior **passou**

Quando eu completei 10 anos eu **botei** uma faca no meu pescoço porque eu **fiquei** traumatizada de ver a minha mãe, mas hoje eu vi que tudo aquilo não prestava pra nada. **Hoje** eu **vi** com os meus próprios olhos que **não precisava** tirar a minha vida por uma coisa que já **passou há muitos anos** eu **espero** que esse meu conselho ajude você pensar um pouco sobre o que você quer na sua vida.

Nestas sequências percebemos sujeitos-autores que, mais uma vez, procuram seguir a modalidade (autobiografia) solicitada pela professora, ao contar fatos que lhes aconteceram num espaço maior de tempo.

O emprego do tempo passado, nas formas do pretérito perfeito e do imperfeito, é uma das marcas linguísticas que revelam essa tentativa e a busca pela construção de uma narrativa: *ficou* (sd4), *morreu* (sd4), *passei* (sd4), *aprendi* (sd4), *estava* (sd4), *morreu* (sd5), *botou* (sd5), *tirou* (sd5), *passou* (sd5), *mudou* (sd5), *estava* (sd5), *iam* (sd5), *completei* (sd5), *botei* (sd5), *fiquei* (sd5), *vi* (sd5), *prestava* (sd5) e *precisava* (sd5).

Várias expressões, neste discurso, marcam uma progressão temporal e retratam fatos e sentimentos mais distantes no passado, mais atuais no passado e atuais, como destacamos abaixo:

- a) mais distantes no passado: *aprendi a andar de bicicleta* (sd4); *estava no meu lado* (sd4); *fiquei muito feliz* (sd4); *ela quase morreu* (sd5); *botou uma corda no pescoço* (sd5), *quase tirou sua vida* (sd5), *já passou há muitos anos* (sd5).

DOI: 10.29327/232521.2.2-1

- b) mais atuais no passado: *um dia* (sd4); *morreu* (sd4); *passei o ano novo sem ele* (sd4); *fiquei muito triste* (sd4); *o tempo passou* (sd5); *eu botei uma faca no meu pescoço* (sd5); *fiquei traumatizada* (sd5).
- c) atuais: *vejo* (sd4); *tenho vontade de ter* (sd4); *passo na rua* (sd4); *penso* (sd4); *estou muito bem* (sd5); *eu agradeço* (sd5), *eu me lembro* (sd5), *hoje* (sd5).

Como se pode observar, os sujeitos-produtores de textos narram suas vidas a partir de sentimentos contraditórios como alegria e tristeza, culpa e alívio, trauma e tranquilidade.

Em ambas as sequências discursivas as marcas são pistas desses contrastes e da transformação sofrida na vida desses sujeitos: na sd4, uma mudança de um estado de felicidade para um de extrema tristeza; na sd5, uma mudança de um estado de trauma para um de bem-estar.

Podemos assim dizer que, em relação aos recortes anteriores estamos diante de outro gesto de interpretação, de outra forma de relacionamento com a ideia de vida, a de que a vida é um processo contínuo e sujeito a transformações (ora boas ora ruins).

5 Considerações finais

A análise dos quatro recortes nos possibilitou verificar processos diferentes de interpretação, de produção de textos, e também diferentes gestos de autoria, ou seja, os sujeitos-produtores de textos procuraram, em primeiro lugar, seguir o modelo proposto através da orientação que foi dada pela professora, por meio da narração de fatos passados ou futuros. No entanto, ao fazer isso, os sujeitos identificaram-se com diferentes formas de falar de si: um resumiu sua vida a fatos momentâneos e alegres; outro abordou apenas um aspecto da vida, os momentos de perigo; outro falou de uma vida que não aconteceu, mas que é desejada; e outros trataram a vida como um processo contínuo na linha do tempo e marcado por mudanças.

Nos diferentes recortes, o que verificamos, portanto, são distintos gestos de interpretação, diferentes formas de “trabalhar” a autobiografia, isto é, diferentes gestos de autoria. Esse modo de dizer nos textos reflete as histórias de vida desses sujeitos, suas alegrias ou suas tristezas, suas perdas ou seus sonhos. Esses sujeitos falaram de lugares diferentes, têm histórias diferentes e,

DOI: 10.29327/232521.2.2-1

portanto, os discursos por eles produzidos não são iguais, não são os mesmos, mas se contituem a partir da relação que cada um estabelece com a exterioridade, isso nos permite afirmar que todo discurso tem um autor que se revela.

O trabalho teórico-prático-reflexivo sobre a autoria na sala de aula nos permitiu, também, pensar sobre o papel do educador e das aulas de Língua Portuguesa na formação desses sujeitos e permitiu-nos reafirmar a percepção que tínhamos da importância de olhar para a sala de aula como lugar em que os discursos são produzidos, isto é, como lugar que pode/deve fazer circular uma variedade de sentidos.

Entendemos que é preciso valorizar os alunos pelo que dizem, estando atentos aos discursos que circulam na sala de aula, pois é nesse espaço que a criticidade é desenvolvida e, é também nele que os discursos se encontram, divergem entre si, se aproximam e se afastam, num movimento contínuo e dinâmico. É imprescindível lembrar que, é para a sala de aula que a exterioridade é levada por meio de diferentes gestos de leitura e de interpretação que compõem as condições de produção de cada sujeito.

Como podemos perceber, a sala de aula é um espaço amplo e que, portanto, precisa ser explorado no que diz respeito à produção de sentidos e discursos. Precisamos oportunizar situações para que diferentes gêneros textuais/discursivos nela circulem e para que, através deles, a produção textual seja tomada (e ensinada) como um processo (não como um fim em si mesmo) de produção de sentidos

Trabalhar com produção textual a partir de uma perspectiva discursiva significa privilegiar a produção dos sentidos e, tratar os textos como discurso é olhar para as discursividades como relações que se estabelecem entre os sujeitos e a exterioridade (com a história, com o contexto em que se inserem). Trabalhar com produção textual a partir de uma perspectiva discursiva significa, em suma, possibilitar que os sujeitos ocupem o lugar de sujeitos-autores.

Referências

CEGALLA, Domingos Paschoal. *Novíssima Gramática de Língua Portuguesa*. 48. edição. São Paulo: Companhia Editorial Nacional, 2008.

DOI: 10.29327/232521.2.2-1

CORACINI, Maria José R. Faria. A produção textual em sala de aula e a identidade do autor. In: LEFFA, Vilson; PEREIRA, Aracy E. (org.) *O ensino da leitura e produção textual*. Pelotas, RS: Educat, 1999.

COURTINE, Jean Jacques. *Análise do Discurso Político: o discurso comunista endereçado aos cristãos*. São Paulo: EdUFSCar, 2009.

GARCIA, Othon M. *Comunicação em prosa moderna: aprender a escrever, aprendendo a pensar*. 23. edição. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.

GERALDI, João Wanderley. Da redação à produção de textos. In: CHIAPPINI, Ligia. (Org.) *Aprender e ensinar com textos de alunos*. Volume 1. São Paulo: Editora Cortez, 2004.

ORLANDI, Eni. *A linguagem e seu Funcionamento: as formas do discurso*. 6. edição. Campinas, SP: Pontes, 2011.

_____. *Análise de Discurso: Princípios & Procedimentos*. 10. edição. Campinas, SP: Pontes, 2012a.

_____. *Discurso e Texto: Formulações e Circulação dos Sentidos*. 4. edição. Campinas, SP: Pontes, 2012b.

_____. *Interpretação, autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. 6. edição. Campinas, SP: Pontes, 2012c.

PÊCHEUX & FUCHS (1975). A propósito da Análise Automática do Discurso. In: GADET & HAK (org). *Por uma análise automática do discurso*. Campinas: Ed. Unicamp, 1990.

PÊCHEUX, Michel (1969). Análise Automática do Discurso (AAD-69). In: GADET & HAK (org). *Por uma análise automática do discurso*. Campinas: Ed. Unicamp, 1990.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e Discurso: Uma crítica à afirmação do óbvio*. Tradução de: Eni Puccinelli Orlandi et al. 4. edição. Campinas, SP: Unicamp, 2009.