

O PROCESSO DISCURSIVO DA AUTORIA EM POEMAS PRODUZIDOS A PARTIR DO POEMA-BASE – A PORTA, DE VINÍCIUS DE MORAES

THE DISCURSIVE PROCESS OF AUTHORS IN POEMS WRITTEN FROM THE POEM BASE – THE DOOR, BY VINÍCIUS DE MORAES

Luciane Botelho Martins¹

Marilei Resmini Grantham²

RESUMO: Este artigo reflete sobre a produção de textos, mais especificamente: poemas, bem como o processo discursivo da autoria na sala de aula. A busca por uma prática de produção textual diferente da que vem sendo realizada tradicionalmente na escola, motivou meu trabalho com uma turma de 4º ano, trabalho este que resultou em uma compilação de textos, intitulada *Textos & textos*, a qual é aqui submetida à análise sob a perspectiva da Análise do Discurso pecheuxtiana. Busco, então, examinar o processo discursivo da produção textual, isto é, pretendo verificar alunos/produtores de textos constituindo-se como sujeitos por meio dos processos discursivos da leitura, da interpretação e da autoria. Procuro lançar um novo olhar sobre os textos produzidos em sala de aula, aqui tomados como materialidade linguística. Parto do princípio de que, dando ao aluno a oportunidade de produzir textos, estamos dando-lhe voz, possibilitando que se constitua como sujeito, como autor.

PALAVRAS-CHAVE: Poema. Autoria. Análise do Discurso.

ABSTRACT: This article reflects about writing, specially: poems, as well as the discursive process of authoring in the classroom. The search for a different practice from what has been traditionally hold at school motivated my work with a 4th grade group of students. This work had as its result the texts' compilation, which was entitled *Texts & Text*. Now I submitted these texts in the Pêcheux's perspective of Analysis of Discourse. I intend to examine the discursive process of writing. I mean, I intend to verify students constituting themselves as subjects through discursive processes of reading, interpretation and authorship. I try to present a new look about texts written in the classroom, taken here as linguistic materiality. I believe that giving students the opportunity to write, we are giving them voice, in order to constitute them as subject, and also as authors.

KEYWORDS: Poem. Authorship. Discourse Analysis.

¹ Especialista em Linguística e Ensino de Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG).

² Doutorado em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora Associada da FURG.

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa, tendo como aporte teórico e metodológico a Análise do Discurso pecheuxiana, toma a produção textual – poema – como discurso e como objeto de pesquisa e nela busca examinar o processo discursivo da autoria, considerando que esta envolve também os processos discursivos da leitura e principalmente da interpretação.

Os textos aqui examinados – e tomados como discurso – foram produzidos por alunos do 4º ano do Ensino Fundamental, da E.E.E.M. Dr. Augusto Duprat, localizada no município de Rio Grande, RS.

Partindo, então, de minha experiência como professora de Língua Portuguesa³, permito-me dizer que a produção de textos na escola, nos moldes como vem sendo desenvolvida, não abre muito espaço para que os alunos vejam a si mesmos, ou sejam vistos pelos seus professores, como autores. Na sala de aula, as “redações” são solicitadas, normalmente com temas preestabelecidos (ou títulos), com modelos a serem seguidos e com a finalidade de serem submetidas única e exclusivamente a uma correção, predominantemente linguística para fins de avaliação. Por esse motivo, propus-me a realizar um trabalho diferente, que abrisse um espaço – do qual sinto falta – para um trabalho significativo com a produção de textos, que levasse em conta o exercício da escritura sobre si mesmo, a capacidade de expressão dos alunos, a possibilidade dos alunos falarem de si próprios e, principalmente, a oportunidade de terem seus textos apreciados, tanto pelos colegas quanto pela família e comunidade escolar.

Movida por esse sentimento, propus nas aulas de Língua Portuguesa, a “Hora do Conto” como ponto de partida de todas as minhas atividades. Desta forma, para mim, este momento deixou de ocupar um papel secundário – o de recreação, para tornar-se o centro de todas as atividades propostas.

Este procedimento metodológico possibilitou um trabalho de leitura com doze obras literárias na íntegra, as quais prestigiaram diferentes gêneros: contos,

³ Professora do quadro efetivo da rede municipal e estadual, atua há 13 anos com turmas de anos iniciais, incluindo 6 anos como alfabetizadora. Desde 2009 mantém regência de classe em 8ª série com as disciplinas de Língua Portuguesa e Inglesa.

romances, poemas, fábulas e contos de fada. Esta proposta de trabalho foi realizada com os vinte alunos (com idades entre nove e quatorze anos) que compunham a turma 142. O referido trabalho envolvia as práticas de leitura, de interpretação e, finalmente, de produção textual.

O resultado final deste trabalho foi concretizado em uma compilação dos textos dos alunos, sob o título *Textos & textos*, apresentado na *Mostra de trabalhos* da turma, em dezembro de 2012.

Impulsionada pelos resultados obtidos e materializados na coletânea, proponho-me agora a analisar os textos produzidos a partir de um olhar não formal, mas discursivo. Com tal objetivo, apoio-me no arcabouço conceptual da Análise do Discurso, teoria que privilegia noções como as de texto, discurso, sentidos, leitura, interpretação, autoria. É a partir dessas noções que pretendo refletir sobre o processo de produção desses textos – poemas – e dos sentidos que por eles circulam.

O olhar teórico que me proponho a assumir permite-me considerar os poemas produzidos pelos alunos como discurso e possibilita-me dizer que, nesse discurso, cada aluno se constitui sujeito, sendo ali o lugar em que ele produz sentidos e (se) significa.

Nesta medida, cada texto aqui analisado será considerado como a materialização da relação desse aluno/sujeito com a sua história de leituras, com as suas experiências, com as suas vivências.

Com esta pesquisa, busco então sinalizar um novo olhar sobre a produção de textos na sala de aula. Meu desejo é, acima de tudo, refletir sobre a possibilidade de realização de um trabalho que permita ao aluno ocupar, efetivamente, seu lugar como produtor de textos, como autor.

Parto do princípio de que o trabalho com a Língua Portuguesa – e nela considerando fundamental a produção textual – deve ser teoricamente construído, daí a importância deste processo investigativo, o qual, uma vez fundamentado, espero que possa servir de apoio para a prática de outros educadores e pesquisadores.

Para a realização desta pesquisa, portanto, julgo necessário a realização de um estudo discursivo da produção de textos e da autoria na sala de aula, considerando aqui a possibilidade de encontrarmos diferentes gestos de autoria.

Sabendo-se que a escola é um lugar onde circula um discurso no qual se faz ouvir quase exclusivamente a voz do professor, trago o seguinte questionamento: – pode a escola ser um espaço onde a voz do aluno é ouvida, onde se dê chance para a produção de sentidos, para a construção de autores e não meros reprodutores de modelos?

Na busca de respostas para esses questionamentos é que essa pesquisa se constitui.

2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Para a elaboração desta pesquisa, faz-se necessário percorrer, além do caminho analítico, o caminho teórico, o que significa refletir, com base na Análise do Discurso, sobre as noções de produção de textos e de autoria, noções estas apoiadas em outras duas: as de leitura e de interpretação.

Realizar um estudo filiado à Análise do Discurso pecheuxtiana, por sua vez, significa mobilizar alguns conceitos fundamentais, entre os quais destaco os de discurso, sujeito, sentido e condições de produção.

Para a AD, o objeto de análise é o discurso, o qual segundo Pêcheux (1969, p. 82), é, antes de tudo, **efeito de sentido** entre os interlocutores, os quais representam lugares determinados na estrutura da formação social. Assim, busca-se descrever o funcionamento do texto, procurando compreender como este produz sentido.

Nesta perspectiva, a Análise do Discurso nos permite percorrer o caminho que leva à significação, ao discurso, através da materialidade linguística – o texto. Assim, Orlandi (2012b, p.86) define discurso como lugar social, lugar onde se observa a relação entre língua e ideologia, enquanto texto é unidade de análise, é porta de acesso ao discurso.

Conforme Orlandi, então:

(...) a elaboração contínua da relação texto/discurso pode ser observada na maneira como, nos vestígios da textualização, o sujeito se “ancora”, se “engata”, em um e não outro sentido. Isso certamente vai resultar em diferentes leituras. Por isso, quando digo que o texto é heterogêneo (E. Orlandi, *ibidem*), estou dizendo que ele é afetado de muitas e variadas maneiras pela discursividade. (ORLANDI, 2012b, p. 66)

Ao iniciar esta pesquisa, então, parto do princípio de que os poemas produzidos evidenciam a relação dos sujeitos-produtores com a história e que isso revela gestos de interpretação desses sujeitos, construindo sentidos. Nesta medida, e conforme nos lembra Orlandi (2012a, p.47), “o sentido é assim uma relação determinada do sujeito – afetado pela língua – com a história. É o gesto de interpretação que realiza essa relação do sujeito com a língua, com a história, com os sentidos.”

Parto também da concepção de que a escola e as aulas de Língua Materna são (ou deveriam ser) o lugar por excelência de trabalho com os sentidos e de constituição de produtores de textos que se vejam e sejam vistos como autores. É dessa forma que os alunos se constituem (ou poderiam se constituir) em sujeitos de seu dizer.

Mas, se a escola é o espaço ideal para o desenvolvimento dos processos de produção de textos, de leitura e de interpretação, não podemos esquecer que a escola também é 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”.

Desta forma, este é um discurso que limita as múltiplas possibilidades de produção de sentido e acaba inibindo o aluno a colocar-se como sujeito-autor do discurso que produz. Assim, afirmar que a escola é o espaço do discurso pedagógico significa dizer que o discurso que por ela circula é um discurso institucionalizado, com base em informações teóricas e/ou científicas.

E, sobre essa questão, Orlandi (2011, p. 28) lembra que “a escola se institui por regulamentos, por máximas que aparecem como válidas para a ação, como modelos. Ela atua pelo prestígio de legitimidade e pelo seu discurso, o DP”.

Ao refletir sobre discurso, Orlandi (2011, p.153) retoma a tipologia dos discursos: o lúdico, o polêmico e o autoritário. Estes três tipos de discurso têm, como um dos critérios de distinção, a reversibilidade⁴. Assim, segundo Orlandi (2012a, p.86), temos: **discurso lúdico**, cuja reversibilidade se dá no mais alto grau, possibilitando a polissemia aberta, ou seja, um discurso exposto à presença do interlocutor; **discurso polêmico**, no qual a reversibilidade é limitada por condições em que o objeto do discurso está presente e no qual a polissemia é controlada por interlocutores que buscam direcionar, cada um a seu modo, o referente do discurso; e finalmente, **discurso autoritário**, cuja reversibilidade é nula e a polissemia é contida pelo assujeitamento a um comando de verdade, que é imposto por um agente que assume a posição de único e oculta, pelo seu dizer, o referente (em nossa pesquisa, o aluno).

E é isso que, em uma formação social como a nossa, permite caracterizar o Discurso Pedagógico (DP) como um discurso autoritário.

Inicialmente, Orlandi (2011) define o Discurso Pedagógico como um discurso puramente cognitivo, informacional, um discurso neutro, sem sujeito, onde qualquer um que esteja nas regras do jogo pode assumir essa posição (de transmissor do saber científico), não havendo tensão entre emissor e receptor. Entretanto, mais adiante, a mesma autora afirma que esta suposta neutralidade não existe, porque, no jogo de **formações imaginárias**⁵ que sustenta esse (e qualquer) discurso, a escola inculca no aluno uma imagem do professor como aquele que detém o conhecimento, que informa. Isso é que nos permite dizer que é do professor, o discurso do poder e, ao educando, cabe aceitar essa representação, que o fixa no lugar de aprendiz, somente.

A partir desses pressupostos fica a pergunta: Pode o discurso pedagógico abrir espaço para que a voz do aluno seja ouvida?

⁴ 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.

⁵ 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.

3 MAS, O QUE É MESMO SER AUTOR?

Ao pensar em autoria, uma série de considerações fazem-se necessárias, entretanto, é importante refletir, em primeiro lugar, sobre o sujeito, o qual, segundo Pêcheux (In Gadet 1997, p. 178) é constituído pelo **esquecimento nº 1** o qual “regula, afinal de contas, a relação entre dito e não dito no **esquecimento nº 2**, onde se estrutura a sequência discursiva.”

Pêcheux acrescenta ainda que a identificação do indivíduo com uma dada **formação discursiva** (FD), que o domina, possibilita a interpelação deste indivíduo pela ideologia, constituindo-o como sujeito. Entenda-se aqui por formação discursiva 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).

Ao pensar na questão da autoria desses textos, tomamos como guia as reflexões de Orlandi (2012c, p. 69), para quem o autor é a função que o *eu* assume enquanto produtor de linguagem. É a autoria, função tocada de modo particular pela história, que permite que o sujeito consiga formular, no interior do formulável, e se constituir, com seu enunciado, numa história de formulações. Para esta autora, é na função de autor que se torna mais visível o efeito da historicidade inscrita na linguagem. Assim, embora o autor se constitua pela repetição, esta é parte da história e não mero exercício mnemônico. Ser autor, portanto, é produzir um lugar de interpretação no meio dos outros, ou seja, os sujeitos se fazem autores porque os sentidos que produzem são interpretáveis. Assim, para Orlandi (2012c, p.70), essa é a distinção entre a repetição empírica (exercício mnemônico que não historiciza) e a repetição histórica, aquela que inscreve o dizer no repetível enquanto memória constitutiva, saber discursivo, ou seja, interdiscurso.

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, com uma Formação Discursiva na qual 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”. As condições de produção do discurso compreendem fundamentalmente

os sujeitos e as circunstâncias da enunciação, bem como o contexto sócio-histórico-ideológico. Dessa forma, tanto ao falar quanto ao escrever, o sujeito mobiliza sentidos e dizeres já-ditos, que acabam por revelar sua identificação com uma dada FD, uma vez que todo discurso resulta de outros, os quais constituem a **memória** do dizer.

É relevante ressaltar que a noção de memória é apresentada por Courtine (2009) o qual a trata não dentro de uma concepção individual de um inconsciente coletivo, mas como memória social inscrita no seio das práticas discursivas.

Para Orlandi (2012a, p. 31), a memória representa o interdiscurso, isto é, “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 ainda nos diz que:

Como autor, o sujeito ao mesmo tempo em que reconhece uma exterioridade à qual ele deve se referir, ele também se remete a sua interioridade, construindo desse modo sua identidade como autor. (ORLANDI, 2012a p. 76).

Nesta perspectiva, até mesmo um texto anônimo terá uma autoria presente, a qual é revelada *pele* e *no* discurso. Ao definir autoria, Orlandi também nos diz que:

Há uma injunção à textualidade na linguagem e não há texto sem autor. Há função-autor desde que haja um sujeito que se coloca na origem do dizer, produzindo o efeito de coerência, não contradição, progressão e fim. (ORLANDI, 2012b p. 91).

Podemos assim dizer que o processo de interação entre o locutor e o interlocutor, num dado momento, constitui o discurso, e este envolve gestos de interpretação, os quais significam. Ainda nesse processo, temos a **incompletude**⁶, que permite aos sujeitos realizar sempre gestos de interpretação na construção de sentidos, os quais, por sua vez, se materializam em novos gestos de interpretação e em gestos de autoria. Assim, gestos de interpretação e autoria andam juntos, um

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.

depende do outro e constituem os sentidos no processo discursivo da produção textual.

Afinal, podemos, então, considerar alunos produtores de textos como autores?

Ao refletir sobre o resultado de uma pesquisa em aulas de Língua Materna, Coracini (1999, p. 70) apresenta sua preocupação em relação à forma como o professor de Língua Portuguesa conduz o trabalho e o avalia, isto é, a qualidade do texto produzido pelos alunos na sala de aula é verificada a partir da forma e do nível de linguagem: formal ou informal, apresentadas. A mesma autora destaca, ainda que raramente o que o aluno diz é valorizado a menos que diga o que o professor quer ouvir/ler.

Podemos, mais uma vez, constatar que o trabalho com a produção de textos, nos moldes que vem sendo desenvolvido, confirma a ideia de texto como produto final do trabalho com a produção textual, isto é, como uma sequência de frases ligadas entre si, as quais refletem a ideia ou o tema proposto pelo professor, com pontuação e ortografia adequadas. Nesta concepção, a autoria dá lugar ao apagamento do sujeito.

Com o propósito de dar voz ao aluno foi que desenvolvi com a turma de 4º ano do Ensino Fundamental, uma série de atividades motivadoras para a produção escrita. Ideia esta que vai ao encontro do que nos diz Geraldi, quando afirma:

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 contada 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)

Movida por esta ideia e após submeter a palavra ao sujeito-produtor de textos, submeto à análise as produções realizadas ao longo do ano de 2012, a fim de verificar os gestos de autoria realizados. Para tal, é importante entender que, para a Análise do 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.

Mas, para isso, este processo precisa ser conhecido pelos alunos, conforme nos diz Coracini:

Sabemos que 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. (CORACINI, 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. Cito mais uma vez Geraldi (2004, p. 23), o qual afirma que “são os sentidos socialmente constituídos os verdadeiros objetos do processo de ensino-aprendizagem.”

Ainda complementando essa idéia, Orlandi (2012a, p. 76) nos diz 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.”

Procuraremos, então neste estudo, refletir sobre o processo discursivo da produção de textos, buscando identificar diferentes gestos de autoria realizados.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta parte da pesquisa, passamos à análise dos poemas produzidos pelos alunos.

Vale lembrar, neste ponto, que, em AD, não há um modelo metodológico que possa ser aplicado de modo indiferenciado a todo e qualquer discurso. Desta forma, são as indagações que norteiam o estudo que vão apontando os procedimentos metodológicos necessários à análise, o que faz com que a metodologia seja construída num ir e vir constante entre a teoria e análise.

Assim, neste estudo, partimos de um **corpus empírico**, constituído pela totalidade dos textos produzidos pelos alunos nas aulas de Língua Portuguesa do 4º ano do Ensino Fundamental, da E.E.E.M. Dr. Augusto Duprat. Neste estudo, esses alunos serão denominados como **sujeitos-produtores de textos**.

Do *corpus* empírico, chegamos a um **corpus discursivo**, que é o objeto sobre o qual incidem as análises.

Um *corpus* discursivo, entretanto, não surge de forma automática, pois 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, esta coleta pauta-se pelos nossos objetivos e baseia-se na escolha de textos produzidos a partir dos temas e modelos trabalhados em aula e que constituíram nossa coletânea, formada pelos seguintes temas: 1. Meio Ambiente; 2. Poesia; 3. Histórias de terror; 4. Poesia se faz com simplicidade; 5. Resenha; 6. Fábulas; 7. No bosque encantado; 8. Aventura no rio do Crocodilo; 9. Resumo: “Bem-vindo à casa dos mortos”; 10. Autobiografia. Destes, optamos por analisar o discurso produzido em apenas no item 4: Poesia se faz com simplicidade.

Tal delimitação forma nosso *corpus* discursivo e, a partir daí, a análise realiza-se pela análise de **sequências discursivas**⁷ representativas dos textos produzidos pelos estudantes, de acordo com a proposta realizada. Tais sequências discursivas são selecionadas de acordo com os objetivos da análise e identificadas por um número que indica a ordem crescente em que se apresentam.

As sequências aparecem organizadas em **recortes**⁸ discursivos, que atestam os efeitos de sentido produzidos no discurso dos sujeitos-produtores de texto, bem como sua inscrição em uma determinada formação discursiva (FD) e a identificação com uma determinada posição-sujeito. Os recortes são identificados com uma numeração crescente: R1 e R2 e recebem uma designação que anuncia o efeito de sentido ali verificado, constituindo-se da seguinte forma:

Poesia se faz com simplicidade

Recorte 1: A identificação com o material.

Recorte 2: A identificação com o emocional.

Os poemas analisados, nesta perspectiva, são considerados como o todo que organiza os recortes, mas esse todo não nos interessa a partir do ponto de vista

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”.

formal, de sua organização. Para nós, o que interessa é a situação discursiva, situação essa que instaura um espaço que não é vazio, mas social.

Ao realizar a análise dos textos produzidos a partir desses modelos e dos procedimentos metodológicos assumidos em sala de aula, tratamos tais textos – conforme já afirmamos – como discurso, procurando evidenciar não aspectos ligados a sua adequação – ou não – aos modelos, mas às posições-sujeito assumidas pelos sujeitos-produtores de textos, assim como os efeitos de sentido produzidos e os gestos de autoria por eles realizados.

5 POESIA SE FAZ COM SIMPLICIDADE

Os poemas aqui analisados foram produzidos a partir da leitura do poema “A Porta”, de Vinícius de Moraes, o qual funcionou como inspiração e a ele nos referimos como PB - poema-base, ao longo da análise.

Assim, em um primeiro momento, realizaremos uma breve análise de PB. Logo a seguir, analisaremos as sequências discursivas⁹ (referidas ao longo da análise como sd) que formam os recortes¹⁰ R1 e R2.

Poema–Base (PB)

A porta (Vinicius de Moraes)

Eu sou feita de madeira
Madeira, matéria morta
Mas não há coisa no mundo
Mais viva do que uma porta.
Eu abro devagarinho
Pra passar o menininho
Eu abro bem com cuidado
Pra passar o namorado
Eu abro bem prazenteira
Pra passar a cozinheira
Eu abro de supetão
Pra passar o capitão.
Só não abro pra essa gente
Que diz (a mim bem me
importa...)
Que se uma pessoa é burra

⁹ Segundo Courtine (2009, p. 55), sequências discursivas são “sequências orais ou escritas de dimensão superior à frase”.

¹⁰ 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”.

É burra como uma porta.
Eu sou muito inteligente!
Eu fecho a frente da casa
Fecho a frente do quartel
Fecho tudo nesse mundo
Só vivo aberta no céu!

Neste poema, que é também uma descrição¹¹, é possível observar um processo de “personificação”, figura de estilo que consiste em atribuir a objetos inanimados ou seres irracionais sentimentos ou ações próprias dos seres humanos.

Assim, o sujeito-autor do PB fala de uma porta que se enuncia como “eu” e que, ao fazê-lo, fala sobre si mesma, sobre suas características físicas, materiais, bem como sobre suas características emocionais, suas virtudes, suas atitudes, seus sentimentos.

Como poderemos perceber melhor pela análise, estamos diante de uma descrição dos aspectos físicos da porta, mas, sobretudo, das impressões que o objeto produz no sujeito, como mostramos a seguir:

- 1) Aspecto material: *de madeira*
- 2) Qualidades: *viva; inteligente*
- 3) Função: *abro; fecho; pra passar*
- 4) Modo de agir: *devagarinho; com cuidado; bem prazenteira; de supetão;*
- 5) Correspondência entre pessoas e modo de agir: *devagarinho/ o menininho; com cuidado/ o namorado; prazenteira/ a cozinheira; de supetão/ o capitão;*
- 6) Negação da função: *não abro pra essa gente que diz que se uma pessoa é burra é burra como uma porta.*
- 7) Expressão dos sentimentos: *a mim bem me importa*
- 8) Objeto da função: *(fecho) a frente da casa; (fecho) a frente do quartel; (fecho) tudo nesse mundo; (vivo aberta) no céu.*

¹¹ Para Mazzarotto (2010, p.3) “descrever é traduzir em palavras aquilo que se viu e se observou. É a representação, por meio das palavras, de um objeto ou de uma imagem.” A descrição pode ser de dois tipos: a) denotativa: quando a linguagem representativa do objeto é objetiva, sem metáforas ou outras figuras de linguagem; b) conotativa: quando há uma participação maior da emotividade de quem escreve, ou seja, as palavras são tomadas em seu sentido simbólico, tem foco nas impressões causadas pelo descritor, nem sempre sendo comprovável por meio da observação.

Essa materialidade linguística funciona como pista dos sentidos produzidos pelo sujeito-produtor do texto e revelam a posição-sujeito por ele assumida, que é a de identificação com um lugar social de quem se valoriza, de quem trata com delicadeza as pessoas, de quem respeita aquele que tem poder, de quem não admite ser desvalorizado. O poema nos revela ainda, e sobretudo, a existência da fé e da crença em um mundo superior que está sempre aberto para todos.

Passemos então aos textos produzidos pelos alunos. É importante ressaltar que o discurso aqui analisado está materializado em textos produzidos a partir do seguinte procedimento: foi solicitado que cada aluno escolhesse um objeto e, a partir dele, produzisse seu próprio poema.

Recorte 1: a identificação com o material

Sd 1: A janela

A janela é amarela.

A janela é de vidro.

A janela é grande

A janela é de vidro.

A janela tem supetão

A janela abre devagarinho

Falam de mim

Como se não fosse nada.

Neste recorte, temos um sujeito-produtor de texto que, ao produzir seu discurso a partir do poema de Vinicius de Moraes, segue o tipo empregado no PB: a descrição.

Aqui, no entanto, o sujeito não reproduz, de início, o processo de personificação verificado em PB, mas enuncia a respeito de uma terceira pessoa: a janela. Isso revela um movimento de afastamento do PB, mas, no final do poema, o sujeito – talvez na tentativa de seguir o modelo apresentado – enuncia em primeira pessoa (*falam de mim*) e assume como seu esse discurso.

Esse discurso revela marcas que funcionam como pistas da produção dos sentidos. E, pela observação dessas marcas, é possível perceber que a descrição baseia-se, fundamentalmente, nos aspectos físicos e materiais do objeto descrito: *amarela, de vidro, grande*. Além disso, verificamos que o sujeito-produtor retoma, em seu discurso, com as mesmas expressões, o modo de agir do interlocutor em

relação ao objeto (de supetão, devagarinho), empregado no PB. Temos, neste caso, uma repetição que beira a paráfrase linguística, ou seja, uma repetição não só de sentido, mas de palavras, uma repetição do nível do intradiscurso¹².

Assim, de forma distinta do que constatamos no PB, aqui os sentidos produzidos privilegiam o aspecto material do objeto descrito, e este se sobrepõe aos sentimentos provocados pela observação deste objeto.

Somente nos dois últimos versos, o sujeito-produtor de texto faz alusão a algo além do concreto, do material. Fala então em um sentimento de desvalorização e de inferioridade: *falam de mim como se não fosse nada*. Tal sentimento, como vimos, também é aludido no PB, nos versos seguintes: *Só não abro pra essa gente/ Que diz (a mim bem me importa...) / Que se uma pessoa é burra/ É burra como uma porta*. Mas, como podemos perceber, no PB o sujeito contrapõe-se a esse sentido, afirmando: *Eu sou muito inteligente*. Aqui, no entanto, o sujeito demonstra seu descontentamento, mas não explicita sua oposição a esse sentido.

Diríamos então que, nesta SD1/R1, o sujeito-produtor de texto produz uma descrição essencialmente baseada nos aspectos físicos e tangíveis do objeto descrito - a janela. e

Temos aqui a realização do processo discursivo da leitura, em que se relacionam um sujeito-autor (Vinicius de Moraes) do texto “A porta” e um sujeito-leitor (o aluno). Esse processo produz o gesto de interpretação desse sujeito, direcionando os sentidos.

E, por meio desses processos - leitura e interpretação - surge outro: o processo discursivo da produção de texto, através do qual materializa-se o discurso desse sujeito. Um discurso em que o sujeito-produtor de texto, de forma diferente do sujeito-autor Vinicius de Moraes, reproduz sentidos ao identificar-se com um tipo de descrição em que os aspectos materiais sobrepõem-se aos aspectos sentimentais, às sensações provocadas por um objeto.

¹² Orlandi define intradiscurso como o eixo da formulação, isto é, aquilo que estamos dizendo naquele momento dado, em condições dadas (2012a, p. 33)

Recorte 2: a identificação com o emocional

Sd2: A sala

Sala sem móveis.

Sala sem TV.

Sala sem pessoas.

Sala sem você.

Sala sem família.

Sala sem ver você.

Sala sem bacia.

Sala sem mochilinha.

Sala sem pintura.

É sala sem energiazinha.

É sala sem moldura.

Sala sem criança.

Sala sem simpatia.

É sala sem esperança.

Sala sem alegria.

Sala sem fantasia

Neste recorte, temos um sujeito-produtor de textos que – como o sujeito de R1 – também segue o tipo de texto descritivo. No entanto, este sujeito-produtor de textos não reproduz o processo de personificação constatado no PB, ou seja, não enuncia em 1ª pessoa (eu), mas fala sobre algo que não representa a si mesmo: a sala. Esta parece ser a forma desse sujeito marcar, materialmente, seu gesto de leitura do PB.

Podemos observar também uma marca linguística constante e reveladora dos sentidos nesse discurso: a preposição *sem*. De acordo com Cegalla (2008, p.270), as preposições são palavras vazias de sentido, mas que, na frase, exprimem as mais diversas relações. O conector *sem* pode estabelecer (entre outras) relações de sentido de ausência (como em *praia sem ondas*), falta (como em *criança sem família*), privação (como em *idosos sem alimentação saudável*).

Neste discurso materializado em poema, essa marca linguística – *sem* – funciona então, como pista da construção do efeito de sentido predominante: carência, vazio. Tal sentido se produz pela presença de expressões que exercem a função de modificadores e que surgem através da relação estabelecida pelo conector *sem* na ligação entre o substantivo *sala* e palavras como *você*, *família*, *pessoas*, etc, como procuramos visualizar abaixo:



(Figura: Representação da relação estabelecida entre a sala e os elementos elencados)

Assim, para este sujeito-produtor de texto, o vazio, em uma sala, se dá pela falta de elementos de diferentes naturezas (expressas pelos modificadores /adjuntos adnominais):

- a) físicos, concretos: *sem móveis, sem pintura, sem TV, sem bacia, sem mochilinha;*
- b) humanos: *sem pessoas, sem família, sem criança, sem você;*
- c) afetivos, emocionais: *sem esperança, sem energiazinha, sem simpatia, sem alegria, sem fantasia.*

Nesta relação entre o objeto *sala* e seus modificadores, a preposição *sem* (que marca a falta) traz para esse discurso o seu oposto (o que seria desejado). Assim, por exemplo, em *sala sem criança / é sala sem esperança*, produz-se o sentido de que a presença de uma criança é sinal de esperança. Da mesma forma, as expressões *sem pessoas, sem família, sem você, sem energiazinha, sem simpatia, sem alegria, sem fantasia*, produzem o sentido de que tudo isso é desejável em uma sala. É, pois, a forma de o sujeito-produtor de texto revelar sua posição-sujeito e sua identificação com uma FD em que o que deve ser dito é que a família e as pessoas são importantes.

Desta forma, temos aqui um processo discursivo de leitura e um gesto de interpretação que revelam, de forma muito forte, o sujeito, sua relação com a ideologia, com os sentidos.

6 EFEITOS DE CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste grupo discursivo, formado por R1 e R2, verificamos, mais uma vez, processos diferentes de produção de texto, diferentes gestos de interpretação que consequentemente produzem gestos de autoria distintos.

Em R1, verificamos que o sujeito-produtor de texto apresenta-se na origem do que enuncia, mas, de forma distinta do que acontece no PB, ressalta sobremaneira as características materiais do objeto, em detrimento das emocionais. Não é nosso interesse, aqui, tentar adivinhar os motivos que levaram este sujeito a produzir o poema desta forma, nem julgar sua qualidade. Antes, estamos procurando examinar, discursivamente, o poema produzido, levando em conta a relação que estabelece com o poema-base, bem como a direção que o sujeito dá aos sentidos que produziu pelos processos discursivos da leitura, da interpretação. Em outras palavras: são esses processos que nos revelam, na materialidade do poema, os processos discursivos da autoria e da produção de textos que acontecem em R1.

Em R2, no entanto, o sujeito-produtor de texto revela um processo discursivo de leitura e de interpretação que resulta em uma descrição que vai muito além dos aspectos materiais e tangíveis do objeto descrito; ou seja, o sujeito-produtor de texto de R2, assim como o sujeito-autor do PB, constrói um poema onde o emocional se sobrepõe ao material. Desta forma, estamos diante de um outro processo discursivo de leitura, de interpretação; consequentemente, temos um gesto diferente de autoria e de produção de textos.

Queremos, a partir dessas constatações – e mais uma vez – dizer que, em ambos os recortes, reconhecemos sujeitos-produtores de textos constituindo-se como sujeitos-autores por meio de gestos de interpretação, o que, segundo Orlandi (2012c, p.75), significa dizer que: “o autor se produz pela possibilidade de um gesto de interpretação que lhe corresponde e que vem ‘de fora’.”

Assim, embora produzam os poemas de formas diferentes (“trabalhando” mais ou menos os sentidos do PB, procurando “seguir” mais ou menos o PB) em ambos os recortes temos a constituição de sujeitos-autores. Isso se dá, neste grupo, por meio da relação estabelecida com um texto-base (PB), a qual revela a

realização de diferentes gestos de leitura e de interpretação. E isso acaba revelando também diferentes gestos de autoria e de produção de textos.

Neste estudo buscamos refletir sobre o processo discursivo da autoria na sala de aula. Com tal objetivo, realizamos a análise do discurso materializado em produções textuais de alunos do 4º ano do Ensino Fundamental, o que nos levou a reconhecer a existência de diferentes gestos de interpretação e autoria no espaço escolar.

Tomando como ponto de partida a ideia de que a escola é sim o espaço de formação de sujeitos leitores e produtores de textos, procuramos verificar, em textos ali produzidos, o processo discursivo da autoria.

É relevante, portanto, retomarmos o conceito de autoria, que, segundo Orlandi (2012c, p. 75), vai além da produção de sentidos, pois, por meio dos gestos de autoria, o sujeito se constitui historicamente por dizeres que se encontram na ordem do repetível histórico (interdiscurso), à medida que é atravessado pela ideologia. Desta forma, todo discurso tem um autor que se revela; entretanto, a escola dá pouca ou nenhuma importância ao que nela é dito e resume as aulas de Língua Portuguesa e Produção textual a exercícios de correção ortográfica e estrutura textual.

Com o propósito de romper com essas práticas, foi que proporcionei, no espaço da minha sala de aula, a oportunidade para que os sujeitos-produtores de textos se constituíssem autores. E, isso me permitiu ouvir e valorizar seus dizeres, os quais revelaram suas crenças, sua cultura, sua ideologia, sua constituição como sujeitos.

Tudo isso me permitiu, também, refletir sobre o meu papel como professora de Língua Portuguesa, e responsável pela formação desses sujeitos-produtores de textos.

Precisamos estar atentos aos discursos que circulam na sala de aula, pois é na sala de aula que a criticidade é desenvolvida, é na sala de aula que se aprende a refletir e é também nela que os discursos se encontram, divergem entre si, se aproximam e se afastam, num movimento contínuo e dinâmico. Permito-me dizer, ainda, que é também para a sala de aula que a exterioridade é trazida, por meio de diferentes gestos de leitura e de interpretação.

Como podemos perceber, embora fisicamente a sala de aula seja um espaço limitado, no que diz respeito à produção de sentidos e discursos, é um espaço amplo e que, portanto, precisa ser explorado.

Concluo este trabalho, ressaltando a importância de oportunizar situações, nas aulas de Língua Portuguesa, para que diferentes gêneros textuais ali circulem e para que, através deles, a produção textual seja tomada (e ensinada) como um processo de produção de sentidos e não somente como um produto a ser avaliado, revisado, corrigido, criticado.

Trabalhar com produção textual a partir de uma perspectiva discursiva significa privilegiar a produção dos sentidos, tratar os textos como discurso, os quais revelam a relação dos sujeitos com a exterioridade, com a história, com o contexto em que se inserem. Trabalhar com produção textual a partir de uma perspectiva discursiva significa, enfim, possibilitar que os sujeitos ocupem o lugar de autores, mesmo que façam isso de diferentes formas.

Ao final desse estudo, e alimentada pela Análise do Discurso, (re)afirmo, assim, a posição que, empiricamente, já vinha assumindo em minha prática pedagógica: a de que é preciso valorizar os alunos pelo que dizem, pelos sentidos que produzem, incentivando-os à produção de textos.

7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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.

GADET, F. & HAK, T. (Org.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pécheux*. 3ª edição. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.

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

MAZZAROTTO, Luiz Fernando. *Nova Redação Gramática e Literatura: aprenda a elaborar textos claros, objetivos e eficientes*. 2ª edição. São Paulo: DCL, 2010.OIV

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

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

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

_____. *Interpretação, autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. 6ª 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. 4ª edição. Campinas, SP: Unicamp, 2009.