

LEITURA E AUTORIA EM CONTEXTO ESCOLAR: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PELO VIÉS DA AD MATERIALISTA

LECTURA Y AUTORÍA EN UN CONTEXTO ESCOLAR: UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA A
TRAVÉS DEL SESGO MATERIALISTA AD

READING AND AUTHORSHIP IN A SCHOOL CONTEXT: A PEDAGOGICAL PROPOSAL
THROUGH THE MATERIALIST AD BIAS

Michele Lemões da Silva Santos*

Clóris Maria Freire Dorow**

Instituto Federal Sul-rio-grandense | Câmpus Pelotas

RESUMO: Inscrito no escopo teórico e metodológico da Análise de Discurso (AD) de Michel Pêcheux, este artigo constitui-se como parte de uma pesquisa de doutoramento que possui como foco de investigação a leitura, a interpretação e a autoria em contexto escolar. O *corpus* de análise foi constituído por textos produzidos por discentes do 6º ao 9º ano a partir de uma proposta pedagógica que buscou ancoragem nos postulados teóricos da AD em contexto de ensino e aprendizagem. O objetivo do estudo foi refletir sobre o discurso pedagógico escolar, as condições de produção de leitura e de escrita, assim como, analisar como o sujeito-aluno se representa (função-leitor /sujeito-leitor /função-autor /sujeito-autor) quando assume a autoria de seu discurso. Os resultados da análise revelaram que a maioria assumiu uma autoria, uma vez que conseguiu historicizar os dizeres, marcando um posicionamento ideológico.

PALAVRAS-CHAVE: Discurso. Discurso pedagógico escolar. Condições de produção. Leitura. Autoria.

* Professora de Língua Portuguesa do ensino fundamental II e da modalidade EJA. Especialista em Linguagens Verba-visuais e suas Tecnologias, Mestra em Educação e Doutoranda em Educação pelo Instituto Federal Sul-rio-grandense – Câmpus Pelotas. E-mail: michelelemoes82@gmail.com.

** Orientadora, Doutora em Letras, Docente do Mestrado e do Doutorado Profissional em Educação e Tecnologia, Líder do Grupo de Pesquisa Análise de Discurso e Ensino pelo Instituto Federal Sul-rio-grandense – Câmpus Pelotas. E-mail: clorisdorow@hotmail.com.

RESUMEN: Inscrito en el ámbito teórico y metodológico del Análisis del Discurso (AD) de Michel Pêcheux, este artículo forma parte de una investigación doctoral que se centra en la lectura, la interpretación y la autoría en un contexto escolar. El corpus de análisis estuvo constituido por textos producidos por estudiantes de 6º a 9º grado a partir de una propuesta pedagógica que buscaba anclar los postulados teóricos de la DA en el contexto de la enseñanza y el aprendizaje. El objetivo del estudio fue reflexionar sobre el discurso pedagógico escolar, las condiciones de producción de la lectura y la escritura, así como analizar cómo el sujeto-alumno se representa a sí mismo (función-lector/sujeto-lector/función-autor/sujeto-autor) cuando asume la autoría de su discurso. Los resultados del análisis revelaron que la mayoría asumió una autoría, ya que lograron historizar los dichos, marcando una posición ideológica.

PALABRAS CLAVE: Discurso. Discurso pedagógico escolar. Condiciones de producción. Lectura. paternidad literária.

ABSTRACT: Incribed in the theoretical and methodological scope of Discourse Analysis (DA) by Michel Pêcheux, this article is part of a doctoral research that focuses on reading, interpretation and authorship in a school context. The corpus of analysis consisted of texts produced by students from the 6th to the 9th grade based on a pedagogical proposal that sought to anchor the theoretical postulates of AD in the context of teaching and learning. The objective of the study was to reflect on the school pedagogical discourse, the conditions of reading and writing production, as well as analyzing how the subject-student represents himself (function-reader /subject-reader /function-author /subject-author) when he assumes the authorship of his speech. The results of the analysis revealed that the majority assumed an authorship, since they managed to historicize their sayings, marking an ideological position.

KEYWORDS: Discourse. School pedagogical discourse. Production conditions. reading. literary paternity

1 INTRODUÇÃO

Neste texto, propõe-se uma análise da produção escrita de alunos do 6º ao 9º ano a partir de uma proposta pedagógica de leitura, interpretação e produção textual. Procura-se analisar como o sujeito-aluno se representa na materialidade de seu discurso: função-leitor /sujeito-leitor /função-autor /sujeito-autor (Indursky, 2019).

Este artigo está estruturado a partir de subtítulos: no primeiro, “Introdução”, busca-se trazer uma visão geral da organização deste texto; no segundo, “Um princípio de conversa: considerações sobre o Discurso Pedagógico Escolar”, trata-se de uma reflexão acerca do discurso pedagógico e de como o seu funcionamento pode impactar o processo de ensino e de aprendizagem. O tópico seguinte “Reflexões para a ancoragem de uma prática pedagógica a partir dos pressupostos da AD materialista” subdivide-se em dois: “Breves considerações: alguns conceitos basilares da AD pecheuxiana” e “Análise de Discurso: autoria, texto e leitura”, os quais buscam trazer, ainda que de forma sucinta, alguns conceitos teóricos importantes da AD. O próximo subtítulo “Discussões e Análises” concentra-se na apresentação e no detalhamento da proposta pedagógica e na análise do *corpus*; para isso, também, apresenta-se subdividido em dois momentos: “Proposta pedagógica pelo viés dos pressupostos da AD” e “O que revelou o corpus?”. Por fim, o artigo finaliza com algumas “Considerações finais” sobre a análise empreendida na certeza de que as reflexões e discussões sobre leitura, interpretação e autoria em contexto escolar não se encerram aqui; ao contrário, este trabalho insere-se no amplo leque de contribuições da Análise de Discurso (AD) pecheuxiana para o ensino e aprendizagem.

2 UM PRINCÍPIO DE CONVERSA: CONSIDERAÇÕES SOBRE O DISCURSO PEDAGÓGICO ESCOLAR

Para pensar a questão da autoria e da leitura na escola, é necessário refletir sobre algumas questões: concepção de linguagem, língua, sujeito, ideologia, discurso etc. Inicia-se, portanto, pelo funcionamento do discurso, mais especificamente sobre o discurso pedagógico escolar (DPE)¹.

¹ Optou-se por referir ao DPE (discurso pedagógico escolar) para contextualizá-lo na instituição em que ocorre, já que outros tipos de discurso (como o religioso e o familiar) também podem ser considerados pedagógicos quando seu funcionamento foca educar/disciplinar o sujeito.

A instituição escolar, por ser um aparelho ideológico do estado, possui suas relações de poder que refletem no seu funcionamento estrutural (horário de entrada, de saída, regras, filas, normas etc.) e ideológico (sentidos cristalizados, submissão, ordem social vigente etc.). O discurso circulante neste espaço vai refletir diretamente nas práticas pedagógicas propostas pelos professores, e, por isso, é importante compreender como se dá o funcionamento desse discurso.

A polissemia e a paráfrase são dois processos fundamentais da linguagem. Segundo Orlandi (2011, p. 84), “[...] a polissemia se define como multiplicidade de sentidos e a paráfrase como sendo formulações diferentes para o mesmo sentido”. Ou seja, a polissemia possibilita a instauração do novo, do diferente, enquanto que a paráfrase apenas repete o já dito. Numa situação de ensino e aprendizagem, a polissemia seria possibilitada quando há uma abertura para que os alunos se exponham, coloquem seus posicionamentos, suas ponderações e reflexões sem que, para isso, haja um direcionamento no sentido de homogeneização do saber; já a paráfrase ocorre quando ao aluno só é permitido responder aquilo que o docente espera como resposta, efetivando, assim, um processo puramente de repetição. Com base na diferença entre esses dois processos é que Orlandi (2015a) vai propor refletir sobre três tipos de discurso: o lúdico, o polêmico e o autoritário. Cabe ressaltar que, “[...] ao analista a tipologia pode até ser útil em alguns momentos, mas não faz parte de suas preocupações centrais. O que caracteriza o discurso, antes de tudo, não é seu tipo, é seu modo de funcionamento” (Orlandi, 2015a, p. 84).

Desta forma, o que diferencia cada um deles é a relação do referente e os interlocutores do discurso. Assim, no discurso lúdico, no seu funcionamento, o referente se mantém presente, e os interlocutores se expõem a ele. Como resultado, tem-se a polissemia extremamente aberta, o que pode beirar o *non-sense*; no discurso polêmico, há a presença do referente, a relação entre polissemia e paráfrase equilibra-se e há uma certa abertura, mesmo que controlada, para a interlocução; no discurso autoritário, o referente está ausente, pois o locutor se impõe, sem haver interlocução (Orlandi, 2011). Ainda conforme a autora, o discurso pedagógico é definido 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. O fato de estar vinculado à escola, a uma instituição, portanto, faz do DP aquilo que ele é, e o mostra (revela) em sua função” (Orlandi, 2011, p. 28).

Percebe-se que o discurso pedagógico escolar, através das relações de poder que instaura e pelas características próprias de uma instituição inserida num aparelho ideológico de estado (a escola), tende a ser do tipo autoritário, já que, de modo geral, observa-se que os alunos (e, algumas vezes, o próprio docente) têm suas vozes ceifadas. Essa autoridade é exercida não só pelo sujeito-professor, através do poder que as próprias práticas ideológicas presentes na escola lhe concedem, mas também por toda a organização e estrutura institucional que configuram o espaço escolar. Não se pretende aqui culpabilizar o professor, visto que ele também é um sujeito interpelado e assujeitado ideologicamente e sua atuação nada mais é do que o reflexo de sua inscrição numa formação discursiva que desconsidera (inconscientemente) que os sentidos são administrados e gerenciados pelo viés da ideologia dominante que cria a ilusão do sempre já aí e, por conseguinte, do sempre já assim.

É importante salientar que, na instituição escolar, os protagonistas do DPE não são somente os sujeitos-professores, mas também os sujeitos-alunos. Estes possuem uma imagem, ou melhor, projetam uma imagem de como funciona o espaço escolar e de como devem se comportar e agir neste espaço: de forma passiva, de receptor do conhecimento, de reproduzidor do que o professor diz para que sua avaliação não seja prejudicada (reflexo da ideologia circulante neste espaço). Isso faz parte da construção do imaginário sobre o discurso escolar em que não só os sujeitos-professores, mas os sujeito-alunos ocupam lugares determinados e hierarquizados representados pelas formações imaginárias.

A questão que se coloca é: como romper com o DPE autoritário se o discurso circulante na escola é o que estimula a transmissão, a repetição e a recepção do conhecimento? Como promover uma prática pedagógica, cujo DPE seja voltado ao polêmico para promover a interlocução? Acredita-se que, através de uma abordagem ancorada nos pressupostos da AD materialista, seja possível o início de um diálogo reflexivo para as práticas pedagógicas de ensino e aprendizagem, em especial, as voltadas para o texto, a leitura e a autoria. No entanto, não se trata de simples aplicação das contribuições dessa teoria numa proposta pedagógica isolada como um manual de instrução. É, antes de tudo, assumir essa perspectiva e materializá-la em sala de aula, e isso significa ter outro olhar sobre a língua, pensando-a na sua relação com a exterioridade. Propõe-se, então, num segundo movimento deste estudo, refletir sobre alguns conceitos basilares da AD que darão suporte para o desenvolvimento de práticas pedagógicas pelo viés discursivo.

3 REFLEXÕES PARA A ANCORAGEM DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA A PARTIR DOS PRESSUPOSTOS DA AD MATERIALISTA

Este subtítulo será subdividido em duas partes: a primeira busca trazer breves considerações sobre alguns conceitos importantes da AD para a reflexão que se pretende aqui. É claro que tais conceitos não se esgotam nem dão conta da vasta e complexa teoria da AD; a segunda, pretende deter-se mais especificamente nas questões de autoria, texto e leitura.

3.1 BREVES CONSIDERAÇÕES: ALGUNS CONCEITOS BASILARES DA AD PECHEUXIANA

Iniciam-se essas considerações com a colocação de Michel Pêcheux sobre o discurso, já que este é o objeto de análise nesta teoria. Pêcheux (2014 [1975]) vai nos dizer que não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia, logo, este é um objeto histórico-social. Essa colocação remete à reflexão necessária que a AD coloca para o estudo da linguagem, a qual não pode estar isolada da sociedade que a produz, assim, sujeito e língua se constituem, não existindo uma sem o outro “[...] não há língua independente dos sujeitos que a colocam em funcionamento. Por isso, dizemos que língua e sujeito se constituem mutuamente” (Lagazzi-Rodrigues, 2015, p. 96). Tampouco, a língua é vista como uma estrutura fechada e homogênea, ao contrário, “[...] a língua da AD admite a falta, o furo, a falha” (Leandro-Ferreira, 2010, p. 21).

O sujeito de que fala a AD não se confunde com o indivíduo empírico, mas é tomado como uma posição (posição-sujeito²) e sua constituição se dá a partir de sua inserção em uma formação discursiva, ou seja “[...] a interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso se efetua pela identificação (do sujeito) com a formação discursiva que o domina (isto é, na qual ele é constituído como sujeito)” (Pêcheux, 2014 [1975], p. 150). “O sujeito discursivo funciona pelo inconsciente e pela ideologia” (Orlandi, 2015a, p. 17-18), sendo assujeitado e interpelado por essa ideologia, a qual “[...] fornece as evidências pelas quais ‘todo mundo sabe’ o que é um soldado, um operário, um patrão, uma fábrica, uma greve etc.” (Pêcheux, 2014 [1975], p. 146). São essas evidências que vão dar a impressão do sentido já dado, uma vez que “[...] a ideologia se caracteriza assim pela fixação de um conteúdo, pela impressão do sentido literal, pelo apagamento da materialidade da linguagem e da história, pela estruturação ideológica da subjetividade” (Orlandi, 2012a, p. 22). Ainda sobre o sujeito, Orlandi (2015a, p. 46) explica que: “Ele é materialidade dividido desde sua constituição: ele é sujeito de e sujeito à. Ele é sujeito à língua e à história, pois para se constituir, para (se) produzir sentidos ele é afetado por elas. Ele é assim determinado, pois se não sofrer os efeitos do simbólico, ou seja, se ele não se submeter à língua e à história ele não se constitui, ele não fala, não produz sentidos”.

Desta maneira, quando se analisa o discurso de um professor ou de um aluno, por exemplo, o que está posto para a análise não são esses indivíduos tomados nas suas individualidades, mas as posições que eles ocupam enquanto sujeitos de discurso.

A ideia de discurso não se confunde com a de transmissão de informação, como proposta por Jakobson (2008) em seu esquema elementar de comunicação. Nas palavras de Pêcheux, discurso é *efeito de sentido entre os interlocutores*. São efeitos de sentidos, pois os sujeitos inscrevem-se dentro de determinadas circunstâncias e são afetados por memórias discursivas, as quais, segundo Orlandi (2015a, p. 29), são “[...] 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”.

A memória discursiva faz parte das condições de produção do discurso, as quais incluem os sujeitos e a situação, e pode ser pensada em sentido estrito (o contexto imediato) e em sentido mais amplo (o contexto sócio-histórico e ideológico). Deste modo, é importante ressaltar que os sentidos das palavras não estão dados, mas são determinados conforme as posições ideológicas sustentadas por quem as emprega. Nisto, estão em jogo as formações discursivas que projetam as formações ideológicas. Conforme Pêcheux (2014 [1975], p. 147), formação discursiva é “[...] aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada, numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o *que pode e deve ser dito*”. Já a formação

² Pêcheux (2014 [1975]) conceitua Posição-Sujeito como a relação de identificação que ocorre entre o sujeito que enuncia e o sujeito do saber, ou seja, entre o sujeito enunciador e a Forma-Sujeito. A expressão forma-sujeito, conforme Pêcheux (2014 [1975], p. 150) “[...] é introduzida por L. Althusser: ‘todo indivíduo humano, isto é, social, só pode ser agente de uma prática se se revestir da ‘forma-sujeito’. A ‘forma-sujeito’, de fato, é a forma de existência histórica de qualquer indivíduo, agente das práticas sociais”.

ideológica constitui “[...] um conjunto complexo de atitudes e de representações que não são nem individuais nem universais, mas se relacionam mais ou menos diretamente a posições de classe em conflito umas com as outras” (Pêcheux, 1997, p. 166).

Outro funcionamento muito importante para a constituição do discurso é o jogo das formações imaginárias (FI), as quais se assentam no imaginário e dão conta das imagens que o sujeito faz de si mesmo, do seu interlocutor e do objeto do discurso. Esse interlocutor também projeta imagens de si, de quem lhe fala e do objeto do discurso. Ou seja, as formações imaginárias “[...] designam o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles fazem do seu próprio lugar e do lugar do outro” (Pêcheux, 1997, p. 82).

Mais uma noção imprescindível para a constituição do discurso é a de esquecimento. Pêcheux vai teorizar dois tipos de esquecimento necessários: o esquecimento nº 1 e o esquecimento nº 2. O esquecimento nº 1 é da ordem do inconsciente e é responsável pela ilusão de o sujeito achar-se na origem do dizer quando, na verdade, repete sentidos preexistentes. Já o esquecimento nº 2 é semiconsciente e cria a ilusão necessária de que aquilo que o sujeito enuncia só pode ser enunciado daquela maneira. Ambos esquecimentos são fundamentais para a questão da autoria como ver-se-á mais adiante.

Na próxima subdivisão, discute-se sobre autoria, texto e leitura no contexto de ensino e aprendizagem.

3.2 ANÁLISE DE DISCURSO: AUTORIA, TEXTO E LEITURA

Iniciam-se as reflexões desta subdivisão trazendo as contribuições de Orlandi (2012b), Indursky (2019) e Lagazzi-Rodrigues (2015) sobre os aspectos que envolvem a autoria, em especial, a praticada em contexto de sala de aula.

Em *Nem escritor, nem sujeito: apenas autor* (2012b), Orlandi vai trazer a questão da função autor a partir de deslocamentos do que Foucault (2012[1971]) chamou de *princípio de autoria*. Para ele, nas palavras de Orlandi (2012b, p. 102), “[...] autor é o princípio de agrupamento do discurso, unidade e origem de suas significações”. Porém, diferentemente de Foucault, que atribui essa concepção a situações específicas de autoria, Orlandi (2012b) irá afirmar que esse “princípio de autoria” é um “princípio geral”, pois “[...] um texto pode até não ter um autor específico, mas pela função autor, sempre se imputa uma autoria a ele” (Orlandi, 2015a, p. 73). Portanto, ao assumir uma posição em um discurso, o sujeito sempre exerce, em certa medida, a autoria.

A respeito da função autor, Indursky (2019, p. 115) coloca que “[...] através dela, o sujeito organiza na face linguística do texto, os diferentes recortes provenientes do exterior”. Esta função indica uma das diferentes funções enunciativo-discursivas pelas quais o sujeito inscreve-se em seu texto, ou seja “é a função que o eu assume enquanto produtor de linguagem” (Orlandi, 2012b, p. 103) e, também, é a que o sujeito “[...] está mais afetado pelo contato com o social e suas coerções” (Orlandi, 2012b, p. 103) submetidos, então, às regras institucionais.

Essa submissão requer do sujeito, ou melhor, do autor, pelo menos duas premissas: uma é responsabilidade por aquilo que é enunciado, e, por isso, na função autor a “[...] relação com a linguagem está mais sujeita ao controle social” (Orlandi, 2012b, p. 104); outra é a necessária ilusão³ de ser a origem e fonte do discurso “[...] a função autor se realiza toda vez que o produtor de linguagem se representa na origem, produzindo um texto com unidade, coerência, progressão, não contradição e fim” (Orlandi, 2015b, p.27). O autor vai produzir um lugar de interpretação no meio de outros, fazendo-se autor à medida que o que produz é interpretável (Orlandi, 2015b). Para que o sujeito-aluno vislumbre a ilusão de ser a origem de seu dizer, é necessário que o espaço para isso seja oportunizado, ou seja, o professor deve acolher, escutar, oportunizar os posicionamentos, só assim o discente poderá desvencilhar-se de um ensino de escrita em que apenas repetem textos esvaziados de sentidos, ou seja, sem autoria. Assim, ainda de acordo com a autora, “[...] do autor se exige: coerência, respeito aos padrões estabelecidos, tanto quanto à forma do discurso como às formas gramaticais; explicitação; clareza; conhecimento das regras textuais; originalidade; relevância e, entre várias coisas, “unidade”, “não-contradição”, “progressão” e “duração” do seu discurso” (Orlandi, 2012b, p. 105).

³ Essa ilusão é necessária e sempre está presente, pois, através do funcionamento ideológico, o sujeito se enxerga como fonte e origem do seu dizer.

O autor, portanto, no contexto escolar, é uma das formas de representação do sujeito e não o sujeito em si. Indursky (2019, p. 115), em suas reflexões, vai dizer que “autoria é uma função muito mais ampla do que a noção de autor”, pois nela estão inclusas as noções de função-leitor⁴, sujeito-leitor⁵, função-autor e sujeito-autor⁶. Para esta autora, para uma assunção da autoria, é necessário que o sujeito-aluno seja exposto a práticas de leituras, já que “[...] esta prática também é produzida e dela resulta um processo que conduz o sujeito-leitor a identificar-se, em meio à movência dos sentidos, com um sentido e não com outros; a relacionar-se com uma rede de memória e não com outra(s)” (Indursky, 2019, p. 110). A autoria dentro do contexto de ensino e aprendizagem no espaço escolar deve ser constituída por um processo em que o sujeito-aluno seja exposto a práticas discursivas as quais lhe possibilitem passar do *status* de sujeito-leitor para sujeito-autor. Nesse movimento, Indursky (2019) nos remete a uma possibilidade de trajetória percorrida pelo sujeito-aluno, iniciando pela leitura interpretativa (sujeito-leitor), seguido do processo de identificação (posição-sujeito), passando pelo trabalho de recortar, formular e entrelaçar os fios discursivos (função-autor), o que irá possibilitar a produção do seu próprio texto (sujeito-autor).

É a partir dessas reflexões de Indursky (2019) que se empreenderá a análise do *corpus* deste trabalho, procurando evidenciar, a partir dos recortes das seqüências discursivas, como o sujeito-aluno está se representando quando assume a autoria de seu discurso.

Para complementar, Lagazzi-Rodrigues (2015, p. 91) comenta que “[...] a autoria não deve ser ensinada, e sim praticada”. E também que “[...] o ‘aprendizado’ da autoria é uma prática no processo da textualidade, prática de textualização. E acrescento: prática em concomitância. O autor se constitui à medida que o texto se configura” (Lagazzi-Rodrigues, 2015, p. 102). A textualidade faz referência à significação da palavra, ou seja, “[...] quando uma palavra significa é porque ela tem textualidade, ou seja, porque a sua interpretação deriva de um discurso que a sustenta, que a provê de realidade significativa” (Orlandi, 2020, p. 52).

Na atividade proposta, os discentes foram instigados a realizar dois movimentos (leitura e escrita) dentro do mesmo texto⁷ (*Entrevista com o vírus: aquele que entra sem ser convidado!*), (re)textualizando o texto-base com seus gestos de interpretação, a partir do preenchimento das lacunas deixadas em branco. Para essa proposta de investigação, o termo (re)textualizar está sendo utilizado para se referir a um texto cujo efeito de unidade está sendo “reelaborado” pelos sujeitos-alunos a partir da inserção de sua representação como autor na nova materialidade produzida ((re)textualização). O texto-base, portanto, foi ressignificado pelos sujeitos-alunos. Esse movimento de ressignificação, de leitura, portanto, foi ancorado nos pressupostos teóricos da AD, que entende o texto como: “[...] a contrapartida do discurso – efeito de sentidos entre locutores – o texto não mais será uma unidade fechada nela mesma. Ele vai-se abrir, enquanto objeto simbólico, para as diferentes possibilidades de leituras [...]” (Orlandi, 2012a, p. 64);

O texto é considerado, então, como multidimensional, enquanto espaço simbólico. Isso significa que ele não é uma superfície plana, mas um bólido de sentidos que parte em inúmeras direções, em múltiplos planos significantes (Orlandi, 2020). Grantham (2001, p. 27), ao discorrer sobre a constituição dos sentidos do texto, afirma que:

[...] aquele texto escrito por um determinado autor (e que revela a sua relação com a história), ao ser tomado por um determinado leitor [...] vai desencadear um processo de construção de significados que vai expressar a interpelação desse leitor pela ideologia (que não é idêntica a do autor), a sua relação com a história (que também não é idêntica a do autor), a sua posição (que igualmente não é idêntica a do autor). Em outras palavras: o leitor realiza a sua leitura a partir de seu lugar social.

São, portanto, as posições-sujeito que irão possibilitar a multiplicidade de sentidos, pois o texto, enquanto discurso, não é um sistema fechado (embora, linguisticamente, tenha início, meio e fim). Em sala de aula, isso não é diferente. Os sujeitos-alunos

⁴ Função-leitor: produção da leitura e atribuição de sentidos ao texto (Indursky, 2019, p. 116).

⁵ Sujeito-leitor: toma posição, podendo identificar-se com o sujeito-autor e reproduzir os sentidos; ou não identificar-se com o sujeito-autor e fazer os sentidos deslizarem em direção a outra tomada de posição (Indursky, 2019, p. 116).

⁶ Sujeito-autor: produz seu texto a partir de sua identificação ideológica, dando-lhe uma direção de sentidos e inscrevendo-o na historicidade (Indursky, 2019, p. 115).

⁷ A descrição detalhada da proposta pedagógica encontra-se no subtítulo “Proposta pedagógica pelo viés dos pressupostos da AD” do presente artigo.

também são interpelados ideologicamente, assumem-se como sujeitos de seus discursos pelas posições que ocupam nas formações discursivas em que estão inseridos e, a partir dessa conjuntura, irão mobilizar seus gestos de interpretação diante da leitura de um texto. É preciso lembrar, também, que o sujeito-aluno se relaciona com outras leituras fora da escola. Além disso, a leitura também se dá por outras materialidades discursivas (orais e imagéticas) e não apenas a partir da linguagem verbal e escrita. Tudo isso compõe as histórias de leitura do sujeito-aluno, as quais vêm à tona no interdiscurso em forma de saberes discursivos (fios discursivos ou recortes discursivos). Possibilitar a construção dessas histórias de leitura implica não somente saber dessa relação do aluno com outras leituras, mas também conceber a leitura não como extração de informações (leitura como decodificação) ou ativação de conhecimentos prévios (leitura como atribuição de significados) ou como simples interação entre leitor e texto (leitura na perspectiva interacionista). Propõe-se que a leitura seja tomada numa perspectiva discursiva, entendendo-a enquanto:

[...] trabalho simbólico no espaço aberto da significação que aparece quando há textualização do discurso. Há pois muitas versões de leitura possíveis. São vários os efeitos-leitor produzidos a partir de um texto. São diferentes possibilidades de leitura que não se alternam mas coexistem assim como coexistem diferentes possibilidades de formulação em um mesmo sítio de significação. (Orlandi, 2012a, p. 71)

Ler, na perspectiva da AD, é um processo complexo que envolve: o contexto sócio-histórico e ideológico, as histórias de leitura do texto, as histórias de leitura do leitor, as posições-sujeito e, por sua vez, a relação entre esses sujeitos (autor e leitores), a ideia de não transparência da língua e da linguagem, as formações discursivas e, conseqüentemente, a heterogeneidade, a relação do inconsciente com a ideologia, e também, de incompletude. A leitura, portanto, é um ato “[...] linguístico, pedagógico e social ao mesmo tempo” (Orlandi, 2012b, p. 45). O leitor, nessa perspectiva, é aquele que “[...] se assume como tal na prática da leitura, numa ordem social dada, em um lugar específico” (Orlandi, 2012b, p. 139). Ele é, portanto, afetado social e historicamente, colocando-o numa situação de produtor de sentidos, conforme sua posição-sujeito.

Como se pode ver, diferentes autoras trazem suas reflexões sobre autoria, autor, função-autor, sujeito-autor. Essas reflexões não se esgotam aqui, elas são mais vastas e complexas. No próximo subtítulo, são trazidas as considerações e discussões no que se refere à proposta pedagógica e à análise do *corpus* discursivo oriundo da produção de textos resultantes da proposta.

4 DISCUSSÕES E ANÁLISES

Nesta parte do trabalho investigativo, proceder-se-á, também, uma subdivisão das reflexões. Na primeira parte, haverá a apresentação da proposta pedagógica buscando esclarecer, através dos pressupostos da AD, como ela foi planejada pela professora. Na segunda parte, empreendem-se as análises do *corpus*, resgatando-se a teoria para o encaminhamento das considerações finais; porém, na certeza de que nem teoria, nem reflexões esgotam-se neste trabalho.

4.1 PROPOSTA PEDAGÓGICA PELO VIÉS DOS PRESSUPOSTOS DA AD

A sequência didática realizada procurou romper com o DPE autoritário, almejando-se um DPE com maior abertura para a interlocução, instaurando-se, assim, a possibilidade de um trabalho mais polissêmico com a leitura. Essa abertura é possível se a prática pedagógica estiver alicerçada na noção de que a linguagem não é transparente, nem neutra, tampouco homogênea, e isso permite aos estudantes ocuparem lugares que vão além da reprodução de sentidos legitimados e perpetuados nas instituições escolares. Esse movimento possibilita, ao sujeito-educando, inserir-se em formações discursivas que revelam seus gestos de interpretação sem as amarras da imposição de sentidos únicos e homogêneos para o texto, o que poderá levá-lo a ocupar uma posição de sujeito-autor e não apenas a de escrevente que repete sentidos já ditos e estabilizados.

É importante compreender as condições de produção imediatas da proposta da atividade, a qual se deu no retorno presencial obrigatório às aulas na escola, ainda em contexto de pandemia da Covid-19. A sequência foi criada pela professora e aplicada aos estudantes do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, com alguns ajustes de acordo com o adiantamento, respeitando-se, dessa forma, a faixa etária de cada turma. Ela foi desenvolvida a partir de uma sequência didática com duração de, mais ou menos, 8 períodos de 40 minutos cada ao longo de 4 a 5 semanas.

É importante levar em conta também as condições de produção sócio-históricas do texto escolhido para esta atividade. Nos últimos anos, mais especificamente 2020 e 2021, o mundo vivenciou a pandemia de Covid-19. Essa situação fez com que muitos temas viessem à tona e passassem a fazer parte do dia a dia dos cidadãos, como, por exemplo, vacinação, antivacina, negacionismo, vírus, aglomeração, distanciamento social, isolamento, *fake news*, protocolos sanitários etc. Pode-se dizer que essa realidade fez com que novas famílias de significados emergissem quando o assunto é pandemia de Covid-19. Esses sítios de significados inscrevem-se na historicidade de um texto, e, por isso, afirma-se que os sentidos de um texto são ideologicamente fabricados, criados pela história e quanto mais eles apresentam-se como evidentes, naturais, mais afetados estão pela ideologia, a qual cria essa impressão de sentido único, transparente, verdadeiro. Ainda a respeito disso, Orlandi (2020, p. 68) vai discorrer que: “[...] o processo ideológico não se liga à falta, mas ao excesso. A ideologia representa a saturação, o efeito de completude que, por sua vez, produz o efeito de “evidência”, sustentando-se sobre o já dito, os sentidos institucionalizados, admitidos por todos como “naturais”. [...] Na ideologia não há ocultação de sentidos (conteúdos), mas apagamento do processo de sua constituição”.

Num primeiro momento, os alunos receberam uma charge intitulada *Entrevista com o vírus: aquele que entra sem ser convidado*, do cartunista Célus, publicada no *site* Brasil de Fato. Neste contato inicial com o texto, além de serem lembrados os gêneros charge e entrevista, apontando-se suas características, procurou-se modificar as condições de produção da leitura de forma que esse momento fosse uma oportunidade de atribuição de sentidos ao texto, além de propor uma vivência leitora diferente da tradicional, a qual sempre consiste (com raras exceções) na entrega de um texto, leitura oral ou silenciosa, cópia de perguntas sobre o texto, respostas às perguntas e correção (quase sempre para a verificação de supostas respostas ditas corretas pela autoridade de sala de aula, no caso, o docente ou o livro didático). Para quebrar esse ritual de leitura, próprio do discurso pedagógico escolar autoritário, realizaram-se algumas modificações no texto original para a entrega aos alunos. Como o texto está estruturado como uma entrevista, optou-se por apagar as respostas do entrevistado e convidar os alunos a preencherem esse “vazio”, conforme as perguntas do entrevistador, realizando um movimento de colocar-se no lugar do entrevistado para responder às perguntas. Na ocasião da proposta desse primeiro movimento de leitura, deixou-se claro que a ideia não era tentar adivinhar as respostas do texto de partida, mas que, conforme suas leituras, conhecimentos mobilizados sobre o contexto (no caso, pandemia de Covid-19) cada um responderia às perguntas como se fosse o próprio entrevistado. Observa-se que, com esse movimento, os alunos sentem-se mais à vontade em atribuir e construir sentidos para um texto, pois estão desobrigados de “adivinhar” o que está no texto de partida, ou seja, estão desobrigados de simplesmente legitimar sentidos já atribuídos. Nesse intuito, sabendo-se que, a partir do esquecimento número 1, a ideologia cria a ilusão de evidência dos sentidos para o sujeito, e tentando-se modificar as condições de produção de leitura, esse primeiro momento foi planejado para que os saberes discursivos dos alunos, sobre o tema em questão, fossem considerados, e, assim, eles pudessem acessar seus arquivos, os quais, conforme Pêcheux (1997, p. 56), são um “[...] campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma dada questão”.

A seguir, na imagem 1, o texto entregue aos alunos para a atividade e, na imagem 2, o original que foi entregue somente após a leitura dramatizada dos textos escritos pelos alunos.

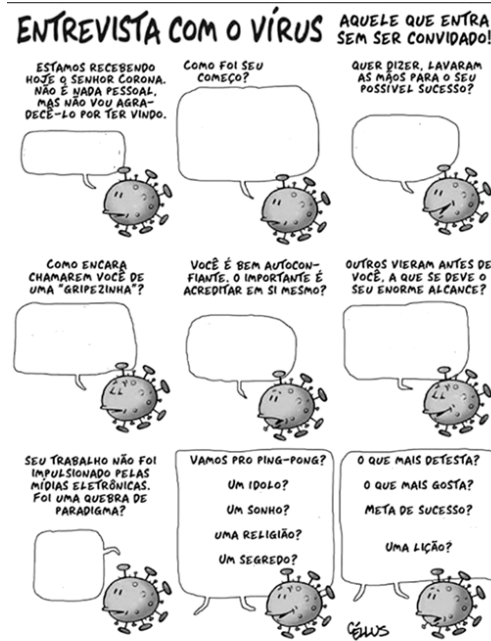


Imagem 1: texto entregue aos alunos

Fonte: Céllus (2020)

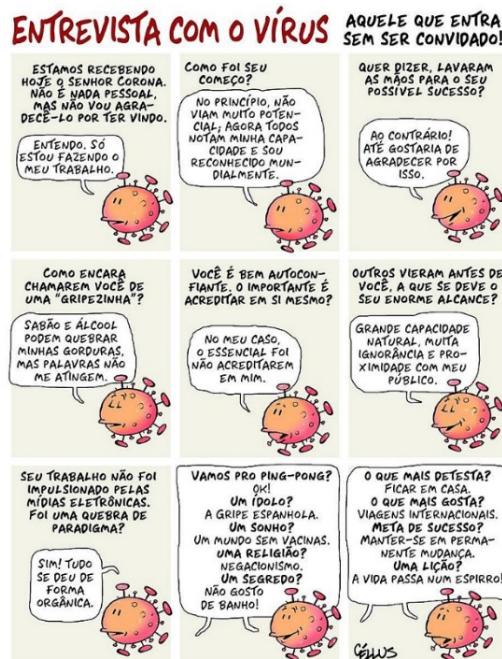


Imagem 2: texto de partida (charge)

Fonte: Céllus (2020)

Após a escrita dos alunos, foi realizada uma leitura dramatizada das respostas que cada um escreveu nos balões da entrevista. Esse segundo movimento foi nomeado como simulação da entrevista, em que, ora a professora fazia o papel do entrevistador e fazia as perguntas, ora os próprios alunos ocupavam esta posição, de forma que diferentes movimentos de leitura oral e escuta foram oportunizados. Depois de cada leitura dramatizada, os estudantes comentavam sobre as respostas de seus colegas, já que algumas eram carregadas de humor e outras de crítica. Na sequência, o texto original foi entregue para uma outra leitura, agora, com o posicionamento do produtor do texto. Nesse terceiro movimento da proposta pedagógica, foi realizada uma análise oral de cada quadrinho, em que os alunos foram instigados a expor o entendimento que tinham sobre cada pergunta e resposta que compõem o texto, ou seja, os alunos puderam expor seus gestos de interpretação, já que diante de um objeto simbólico “[...] o sujeito se encontra

na necessidade de ‘dar’ sentido. O que é dar sentido? Para o sujeito que fala, é construir sítios de significância (delimitar domínios), é tornar possíveis gestos de interpretação” (Orlandi, 2020, p. 66).

Após esses momentos de leitura, em que alguns saberes discursivos dos sujeitos-alunos vieram à tona, fomentando-se, assim, a constituição de um arquivo de leitura através das histórias de leituras dos leitores e do próprio texto, foi proposto um quarto movimento: produção escrita utilizando os gêneros charge e entrevista conjugados. Para essa atividade, a entrevistada seria outra grande protagonista do momento pandêmico: a vacina. Cabe salientar que, para este trabalho investigativo, os recortes discursivos produzidos pelos sujeitos-alunos, no primeiro movimento da prática pedagógica, é que constituirão o *corpus* de análise.

4.2 O QUE REVELOU O *CORPUS*?

Diante do *corpus* coletado, deu-se prosseguimento ao seu recorte, conforme o objetivo deste trabalho: analisar como o sujeito-aluno se representa (função-leitor /sujeito-leitor /função-autor /sujeito-autor) quando assume a autoria de seu discurso. As sequências discursivas⁸ estão numeradas para fins de visualização e organização e serão retomadas à medida que a análise e as discussões avançarem.

Como já mencionado na descrição da proposta pedagógica, as condições imediatas de produção da leitura foram modificadas, e os alunos foram instigados a atribuírem sentidos e realizarem gestos de interpretação, conforme as perguntas da entrevista já presentes. Cabe salientar que eles precisaram fazer um movimento de colocar-se no lugar do entrevistado que, no caso, foi o personagem coronavírus.

Como foi seu começo?

SD1 “Foi até bem fácil, ninguém ligava muito para mim.”

SD2 “Bom, no começo acharam que iam me ver na fama só por 15 dias e olha eu aqui, brilhando há quase 2 anos.”

SD3: “O começo foi na China.”

SD4: “Foi na China.”

Quer dizer, lavaram as mãos para o seu possível sucesso?

SD6 “Sim, e muitos ainda não ligam o que me faz ficar por mais tempo.”

SD7 “Sim, inclusive, agradeça o presidente por mim.”

SD8 “Ninguém ligou, por isso me dei bem.”

SD9 “Sim, não ligaram para nada e hoje estão se arrependendo.”

Como encara chamarem você de uma “gripezinha”?

SD10 “É hilário vindo de alguém que nem sabe o que tá fazendo.”

SD11 “Por mais que tenha me sentido ofendido, sou grande demais para me preocupar com haters.”

SD12 “Nem me lembre desse insulto a minha pessoa #fora...”

A partir das perguntas “Como foi o seu começo?” e “Quer dizer, lavaram as mãos para o seu possível sucesso?” presentes no 2º e 3º quadrinhos, respectivamente, do texto-base, os sujeitos-alunos produziram os seguintes gestos de interpretação: “Foi até bem fácil, ninguém ligava muito para mim”, “Bom, no começo acharam que iam me ver na fama só por 15 dias e olha eu aqui, brilhando há quase 2 anos”, “Sim, e muitos ainda não ligam o que me faz ficar por mais tempo”, “Sim, inclusive, agradeça o presidente por mim”, “Ninguém ligou, por isso me dei bem”, “Sim, não ligaram para nada e hoje estão se arrependendo”. Percebe-se que os sujeitos-alunos resgatam, de seus saberes discursivos, o conhecimento da existência do negacionismo, o qual está tão presente em alguns discursos que remetem à pandemia. Entende-se que, ao trazer esse saber discursivo, os sujeitos-alunos firmam seus posicionamentos inserindo-se em uma formação discursiva que não compactua com o negacionismo e, por isso, criticam-no a partir da oportunidade

⁸ A reprodução das sequências discursivas foi mantida, conforme os textos produzidos pelos sujeitos-alunos.

que a estrutura textual (charge) lhes dá. A charge “[...] se constitui realidade inquestionável no universo da comunicação, dentro do qual não pretende apenas distrair, mas, ao contrário, alertar, denunciar, coibir e levar à reflexão” (Agostinho, 1993, p. 229).

A produção de uma charge vincula-se ao contexto sócio-histórico refletindo nela esse momento. Os sujeitos-alunos se apropriam, reconhecem a potência desse tipo de texto, pois, como autores, conhecem as regras de seu funcionamento. Através do tom de humor que se faz presente desde o título “Entrevista com o vírus: aquele que entra sem ser convidado” e no primeiro quadrinho “Estamos recebendo aqui hoje o senhor Corona. Não é nada pessoal. Mas não vou agradecê-lo por ter vindo.”, os sujeitos-alunos conseguem, em seus textos, incorporar esse tom humorístico e, a partir dele demarcar suas posições como sujeitos que não aprovam o negacionismo. Sobre o humor, recorre-se a Freud (1980, p. 89), que diz que:

[...] o humor tem algo de liberador a seu respeito, mas possui também qualquer coisa de grandeza e elevação [...] essa grandeza reside claramente no triunfo do narcisismo, na afirmação vitoriosa da invulnerabilidade do ego. O ego se recusa a ser afligido pelas provocações da realidade, a permitir que seja compelido a sofrer. Insiste em que não pode ser afetado pelos traumas do mundo externo; demonstra, na verdade, que esses traumas para ele não passam de ocasiões para obter prazer. Esse último aspecto constitui um elemento inteiramente essencial do humor.

Quando o sujeito-aluno traz enunciações que remetem à questão do negacionismo, criticando tanto a população que negou ou minimizou a gravidade da pandemia (“Sim, e muitos ainda não ligam o que me faz ficar por mais tempo”) ou, até mesmo, a autoridade do presidente da república que, claramente, em seus discursos, hostilizou e minimizou a situação (“Sim, inclusive, agradeça o presidente por mim”), eles trazem esses dizeres de suas memórias constitutivas, ou seja, do interdiscurso que “[...] representa tudo o que já foi dito anteriormente e que retorna anônima e inconscientemente aos discursos e textos dos sujeitos” (Indursky, 2019, p. 100). No entanto, esse retorno ao já dito não é uma mera repetição empírica, mas histórica, que é aquela “[...] que inscreve o dizer no repetível enquanto memória constitutiva, saber discursivo, em uma palavra: interdiscurso. Este, a memória (rede de filiações), que faz a língua significar” (Orlandi, 2020, p. 72).

Nessas SDs, pode-se afirmar que os sujeitos-alunos conseguiram não só exercer a função-leitor-autor, mas também ocupar a posição de sujeito-leitor-autor, já que a leitura e a produção que realizaram inserem-se no que Indursky (2019, p. 115) coloca sobre o sujeito-autor: este que “[...] produz seu texto a partir de sua identificação ideológica, dando-lhe uma direção de sentidos e inscrevendo-se na historicidade”.

No entanto, em outras seqüências discursivas, verificou-se que os sujeitos-alunos não chegaram a representar-se como sujeitos-autores como é o caso das SDs “O começo foi na China” e “Foi na China”, em que os sujeitos-alunos se limitaram a referenciar o local de surgimento da Covid-19, sem expor nenhuma identificação com qualquer posição. Dessa forma, pode-se dizer que, nestas seqüências discursivas, há apenas a função-autor, pois, embora sucintos, os sujeitos-alunos atenderam à organização textual, já que se tratava de respostas a serem dadas que, de certa forma, preenchessem as lacunas da entrevista do texto de partida. Embora o saber discursivo sobre o local de surgimento da pandemia seja constitutivo do interdiscurso, entende-se que apenas isso não é suficiente para que o sujeito-aluno adquira o *status* de sujeito-autor. Aqui, é interessante a reflexão de que o sujeito-aluno, interpelado pela ideologia, projeta uma imagem de si mesmo sobre como deve se portar numa situação de atividade escolar que, no caso, pode-se dizer que é a de não se expor, não correr o risco do erro, optando por gestos de interpretação simples, diretos, curtos, que não historicizam. Esse comportamento é fruto da interpelação ideológica que coloca o fracasso escolar como uma verdade absoluta que deve ser evitada pelos sujeitos-alunos e esse medo, esse receio do erro faz com que eles não se exponham, não se arrisquem, enfim, não se tornem sujeitos-autores.

Outras seqüências discursivas merecem atenção, nesta investigação, como a SD “Sim, inclusive, agradeça o presidente por mim”, oriunda da pergunta “Quer dizer, lavaram as mãos para o seu possível sucesso?”, e as SDs “É hilário vindo de alguém que nem sabe o que tá fazendo”, “Por mais que tenha me sentido ofendido, sou grande demais para me preocupar com haters” e “Nem me lembre desse insulto a minha pessoa #fora...” resultantes da pergunta “Como encara chamarem você de uma “gripezinha”?”

Observa-se que elas explicitam, também, a posição-sujeito dos alunos que as enunciaram, pois, claramente, inserem-se numa formação discursiva que critica e não concorda com a postura do presidente Jair Bolsonaro no enfrentamento à pandemia. Os sujeitos-alunos identificam o já-dito “gripezinha” e remetem à historicidade de sua enunciação (momento inscrito na história em que o presidente minimiza a gravidade da Covid-19 comparando-a a uma “gripezinha”, utilizando, inclusive, do diminutivo para marcar ainda mais o seu negacionismo e desprezo).

Na SD “É hilário vindo de alguém que nem sabe o que tá fazendo”, o sujeito-aluno também marca seu posicionamento ideológico assumindo uma posição-sujeito que se inscreve numa formação discursiva contrária aos simpatizantes do governo. Esse posicionamento fica evidente a partir da crítica ao desempenho do presidente durante seu governo “nem sabe o que tá fazendo”.

A SD “Por mais que tenha me sentido ofendido, sou grande demais para me preocupar com haters” traz uma palavra inglesa que há pouco tempo passou a ser mais usada em contexto de internet “haters”, a qual originalmente significa “inimigos”, mas que, em contexto digital, designa aqueles que enunciam discursos de ódio ou críticas sem fundamentos. Ao incorporar essa palavra na enunciação da resposta à pergunta: “Como encara chamarem você de uma “gripezinha”?”, o sujeito-aluno traz à tona o saber discursivo de um hábito do presidente Jair Bolsonaro, que é sua estreita relação com as redes sociais, através das quais ele realiza seus pronunciamentos, inclusive, os oficiais. Ao relacionar os haters à figura do presidente, o sujeito aluno está assumindo uma posição-sujeito que também se insere numa formação discursiva de discordância com o discurso do chefe da nação e coloca, inclusive, o vírus da Covid-19 sendo superior a ele “...sou grande demais para me preocupar com haters”. Esse posicionamento crítico do sujeito-aluno é traço de sua autoria, pois, a partir do momento que os alunos explicitam seus posicionamentos, através dos gestos de interpretações que realizam, estão assumindo posições-sujeitos de autor. Segundo Orlandi (2020, p. 71), “[...] 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”.

Já na SD “Nem me lembre desse insulto a minha pessoa #fora...”, percebe-se o uso de um símbolo também ligado ao universo on-line, compondo uma *hashtag* que é uma palavra-chave seguida do símbolo de jogo da velha. Aqui, é interessante observar que o sujeito-aluno, além de usar um símbolo seguido da palavra “fora” (#fora) muito utilizada em protestos tanto on-line quanto materializados em cartazes em passeatas, ele opta por acrescentar as reticências “#fora...” deixando ao leitor a missão de preenchimento desse “vazio”. Essa postura revela sua relação com a exterioridade, ele sabe-se, percebe-se autor de seu texto e estabelece uma relação com seu suposto leitor, convidando-o a preencher essa lacuna. “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, 2015a, p. 74).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo propôs-se a convidar o leitor a uma reflexão sobre leitura, interpretação e autoria em contexto escolar; para isso, trouxe a análise de um recorte de uma prática pedagógica ancorada nos pressupostos da AD materialista e desenvolvida em uma escola com alunos do 6º ao 9º ano. A investigação realizada permitiu refletir o quanto é necessário que, no espaço de sala de aula, nas propostas pedagógicas, na relação de ensino e aprendizagem, o DPE rompa com o funcionamento autoritário, já que este impede que os alunos se exponham. Para que a autoria seja praticada em contexto escolar, a prática pedagógica não pode se fundamentar somente na paráfrase em que os sentidos são cristalizados e apenas repetidos. Também não é suficiente uma prática pedagógica isolada, ou seja, aplicada como um “manual” em um contexto isolado. Muito pelo contrário, ancorar a prática em pressupostos que considerem que a linguagem não é transparente, nem neutra, tampouco homogênea é que vai possibilitar que a autoria seja de fato realizada na escola.

As análises evidenciaram as representações do sujeito-aluno, quando assume a autoria de seu discurso, conforme proposta postulada pela autora Freda Indursky (função-leitor /sujeito-leitor /função-autor /sujeito-autor). Ao analisar as sequências discursivas enunciadas pelos sujeitos-alunos, mesmo que o contexto de produção tenha sido em sala de aula, em que há muito

fortemente o funcionamento ideológico que instaura a evidência e a homogeneização dos sentidos, percebeu-se que a maioria assumiu uma autoria, uma vez que conseguiu historicizar seus dizeres, marcando um posicionamento ideológico.

Observou-se, também, em algumas SDs (3 e 4), que a representação do sujeito-aluno foi a de função-autor sem a tomada de alguma posição nos gestos de interpretação. Embora tenha sido oportunizada, na prática pedagógica, uma abertura do DPE, percebe-se fortemente o funcionamento do DPE autoritário, já que ele está ideologicamente instituído como uma verdade nas instituições escolares. Isso faz com que sujeitos-alunos e sujeitos-professores reproduzam práticas cristalizadas. No caso dos sujeitos-alunos que representaram a função-autor, evidenciou-se a reprodução de uma postura de submissão, de medo do erro, e, conseqüentemente, eles limitaram-se e não se expuseram. A partir dessa constatação é que se reforça, novamente, que não é uma prática pedagógica isolada que irá proporcionar que os sujeitos-alunos assumam a posição de sujeito-leitor-autor, pois a autoria deve ser praticada constantemente (Lagazzi-Rodrigues, 2015).

Enfim, práticas pedagógicas que se fundamentam na reprodução e na paráfrase impedem o processo de autoria fazendo com que os alunos permaneçam atrelados a formações discursivas determinadas (autorizadas pela escola). Para que a autoria se torne uma prática, é necessária “[...] uma inserção (construção) do sujeito na cultura, uma posição dele no contexto histórico-social” (Orlandi; Guimarães, 1988, p. 62).

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, A. T. *A charge*. São Paulo: ECA/USP, 1993.

CÉLLUS. Entrevista com o vírus: aquele que entra sem ser convidado. In: OLIVEIRA, W.; GOMES, A. Coronavírus é o entrevistado do programa Brasil de Fato. Brasil de Fato, Minas Gerais, 2020. Disponível em: <https://www.brasildefatomg.com.br/2020/04/23/coronavirus-e-o-entrevistado-do-programa-brasil-de-fato>. Acesso em: 05 nov. 2021.

INDURSKY, F. Leitura, escrita e ensino à luz da análise do discurso. In: NASCIMENTO, L. (org.). *Presenças de Michel Pêcheux – da análise do discurso ao ensino*. Campinas: Mercado das Letras, 2019. p. 97-120.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

FREUD, S. O humor. In: FREUD, S. *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1980. [1927].

GRANTHAM, M. R. *Da releitura à escritura*: um estudo da leitura pelo viés da pontuação. 2001. 339f. Tese (Doutorado em Letras na área de Estudos da Linguagem) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

JAKOBSON, R. *Linguística e comunicação*. 23.ed. São Paulo: Cultrix, 2008.

LAGAZZI-RODRIGUES, S. L. Texto e autoria. In: ORLANDI, E. P; LAGAZZI-RODRIGUES, S. L. (org.). *Discurso e textualidade*: introdução às ciências da linguagem. 3.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015. p. 89-113.

LEANDRO-FERREIRA, M. C. Análise do Discurso e suas interfaces: o lugar do sujeito na trama do discurso. *Revista Organon*, Porto Alegre, v. 24, n. 48, p. 17-34, 2010.

ORLANDI, E. P.; GUIMARÃES, E. *Unidade e dispersão: uma questão do texto e do sujeito*. In: Cadernos PUC-31. São Paulo, SP: EDC, 1988.

ORLANDI, E. P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 12.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015a.

ORLANDI, E. P. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 6.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

ORLANDI, E. P. *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. 4.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012a.

ORLANDI, E. P. *Discurso e leitura*. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2012b.

ORLANDI, E. P. Análise de discurso. In: ORLANDI, E. P.; LAGAZZI-RODRIGUES, S. L. (org.). *Discurso e textualidade: introdução às ciências da linguagem*. 3.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015b. p. 13-35.

ORLANDI, E. P. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. 5. ed. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2020.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*.. Tradução de Eni Orlandi. 5.ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2014 [1975].

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso. In: GADET, F, HAK, T (org.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.



Recebido em 14/06/2022. Aceito em 15/10/2022.