

A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO–ALUNO: REPRESENTAÇÕES DE LÍNGUA EM TEXTOS DE 6ª SÉRIE

Roselei Fistarol¹

Carme Regina Schons²

O DISCURSO, O SUJEITO E A LINGUAGEM

Procurando entender a língua, a Análise de Discurso (AD) examina o discurso. Para isso “usa o simbólico, o social, a constituição do sujeito, a ideologia e a sua história” (ORLANDI, 2001, p. 15). Para, assim, descobrir a capacidade de comunicação do sujeito, sua criatividade no uso das palavras e os efeitos que elas provocam no texto. Orlandi (2001, p. 15) observa que “A Análise de Discurso concebe a linguagem como mediação necessária entre o sujeito e a realidade natural e social”. Como a linguagem permite ao sujeito comunicar-se com o seu interior e com o exterior, isso dá capacidade a ele de expressar o que sente, o que vê e o que pensa. A autora afirma que a mediação, ocasionada pelo discurso, possibilita ao sujeito ser inserido na sociedade, conseguindo assim deslocar-se e transformar-se, habituando-se ao meio em que vive; por isso, o discurso torna-se indispensável para a comunicação e a evolução humana, mas não podemos esquecer que tudo isso acontece através da linguagem. A autora também garante que “O trabalho simbólico do discurso está na base da produção humana” (ORLANDI, 2001 p. 15); sendo assim, o sujeito é quem cria o discurso e é ele quem o modifica conforme a situação em que deseja usá-lo.

Um fato importante para o qual Orlandi chama atenção: “Análise de Discurso não trabalha com a língua enquanto um sistema abstrato, mas com a língua no mundo” (2001, p.15 e 16), isto é, trabalha com a língua como algo material. Essa materialidade acontece no discurso, porque ele não é apenas uma transmissão de informações, nem tão-somente uma relação entre sujeitos e sentidos afetados pela história e pela língua, ele é muito mais que isso. Nesse processo, há a constituição do sujeito que, na AD, não é considerado como uma pessoa, um ser uno e forte que controla e é dono do seu discurso, mas sim como um ser social, heterogêneo, contraditório consigo e com o seu dizer. Seu discurso é formado por outros discursos ou FDs; portanto, ele se

¹ Roselei Fistarol é acadêmica do VIII nível do curso de Letras da Universidade de Passo Fundo. É Pesquisadora PIVIC do projeto “Língua, Sujeito e Ideologia: O Imaginário sobre Língua Construído pela/na Mídia”, coordenado pela professora Carme Regina Schons. E-mail: rosefitarol@hotmail.com.

² Professora titular do Curso de Letras e do PPGL da Universidade de Passo Fundo (UPF); Mestre e doutora pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); orientadora do respectivo projeto. E-mail: crschons@gmail.com.

apropriada do já-dito para a formulação de seus textos, por sua vez, sustentados por um discurso. Resulta daí, um sujeito assujeitado à ideologia. Orlandi (2001, p. 46) entende que “... a ideologia faz parte, ou melhor, é a condição para a constituição do sujeito e dos sentidos. O indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia para que se produza o dizer.”

A ideologia é fundamental para a constituição do sujeito. Ensina a mesma autora que não há discurso sem sujeito e ele é constituído por uma ideologia que orienta no seu discurso (ORLANDI, 2001, p. 47). Há, dessa maneira, uma assimilação do sujeito com uma formação discursiva que é utilizada para o seu objetivo. Tais fatores não podem ser deixados de lado, pois fazem parte do discurso do sujeito, principalmente, o fator histórico. Este sujeito carrega para sempre a sua história, porque ele está inserido em uma sociedade em que há a heterogeneidade da língua na formação do discurso. Isso, certamente, interferirá no seu texto. A citada autora afirma que “As relações de linguagem são relações de sujeitos e de sentidos e seus efeitos são múltiplos e variados; o sujeito é heterogêneo e cheio de contradições. Por isso, o discurso pode ser definido como efeito de sentidos entre interlocutores” (ORLANDI, 2001, p. 21).

Segundo Orlandi (2001), “as palavras simples do nosso cotidiano já chegam até nós carregadas de sentidos que não sabemos como se constituíram e que, no entanto, significam em nós e para nós” (p. 20). Vale dizer que as palavras não têm sentidos por si só, elas estão inseridas dentro de um contexto em que há uma formação ideológica e histórica por trás do sujeito, que o identifica e isso também acontece através do discurso, assim, elas ficam carregadas de significados, pois há por trás delas uma formação discursiva e nelas há traços de outros discursos. Para Pêcheux (1988, p. 213), “toda prática discursiva está inscrita no complexo contraditório–desigual–sobredeterminado das formações discursivas que caracteriza a instância em condições históricas dadas.” Orlandi (2001, p. 43) declara que “As formações discursivas, por sua vez, representam no discurso as formações ideológicas. Desse modo, os sentidos sempre são determinados ideologicamente. Não há sentido que não o seja”. Como há, no discurso, influências das formações ideológicas, é possível observar que ele é atravessado por outros discursos, que podem ser, de acordo com Pêcheux, com outros traços ideológicos.

CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO

Segundo Indursky, é importante, no momento da análise, levar em consideração as condições de produção. Isso consiste, em primeiro lugar, “ultrapassar os limites internos do texto propriamente dito” (2006, p. 68). Para a AD, as palavras inseridas no texto têm significados e também apresentam sentidos que elas retomam fora dos limites do texto. Na teoria discursiva, é importante pensar o texto como uma unidade de análise, afetada pelas condições de produção, porque são essas condições que transformam o texto em um discurso (INDURSKY, 2006, p. 68 – 69).

Tal noção diferencia a AD de outras teorias, pois tanto Linguística Textual como a Semiótica têm também estudos que levam em conta fatores externos, por exemplo, sem levar em conta a ideologia, enfim, são modos diferenciados de olhar para a linguagem. Para a Enunciação, como lembra Indursky, a exterioridade mobiliza os interlocutores e o contexto situacional, o *aqui* e o *agora*, e a relação desse contexto com a enunciação. Para a Análise do Discurso, a exterioridade também ultrapassa os limites textuais, entretanto, a AD convoca os fatores sócio-históricos que constituem o autor do texto e o texto em si.

Indursky esclarece: “Enquanto os interlocutores da teoria da enunciação são indivíduos, os interlocutores da análise do discurso são sujeitos historicamente determinados, em outras palavras, interpelados pela ideologia” (2006, p. 69). As condições de produção de um texto mobilizam e se ligam a sujeitos históricos, que defendem uma posição e são constituídos por formações discursivas variadas. No caso da nossa pesquisa, o sujeito–aluno apresenta uma posição e se inscreve em determinada Formação Discursiva, nesse caso a escolar, e é atravessado por outras FDs. Por consequência, o sujeito–aluno, ao produzir um texto, de acordo com Indursky:

ao passar da teoria da enunciação para a análise do discurso, passa-se do indivíduo para o sujeito social, desliza-se de um indivíduo dotado de estratégias discursivas, que deixa instrução inscrita no enunciado, as quais devem ser seguidas pelo interlocutor, para proceder a interpretação, para um sujeito afetado pelo inconsciente e identificado com uma ideologia e estes dois processos regem seu dizer; passa-se de um sujeito que é centrado e origem de seu dizer para um sujeito descentrado que age sobre a ilusão de estar na origem de seu dizer, mas que, de fato, precisa imergir no interdiscurso para poder dizer, pois ai reside o repetível, a memória discursiva que lhe permite dizer (2006, p.69).

Em decorrência disso, o discurso do sujeito–aluno, na perspectiva da AD, surge do interdiscurso, que joga também com sua história de leitura e com o sócio-histórico, formado pela

posição de aluno que retoma a exterioridade, que busca uma relação com outros textos. Como diz Indurky, “O texto não “é um espaço discursivo fechado em si mesmo”, porquanto, ao buscar relação com outros textos, também se relaciona com outras FDs, que atravessam os textos dos alunos, como se verifica nas análises.

Para alguns gramáticos, o texto não é visto como uma unidade de análise, conforme as palavras da própria autora:

É sabido que os grandes gramáticos das línguas modernas não tomaram o texto como objeto de análise. E isto se dá porque eles entendiam que se um falante domina as regras gramaticais e sabe fazer frases bem formadas, então, também sabe compor textos bem formulados, porque os textos são constituídos pela combinação de sílabas, palavras e frases. (INDURSKY, 2006, p. 38).

Contudo, um texto não é apenas um amontoado de frases, ele é muito mais que isso, há um sujeito por trás do texto que, ao escrever, se inscreve e se constitui e ainda se representa, por meio da linguagem no seu texto. Para os gramáticos citados por Indurky, o sujeito para produzir um texto deve apenas seguir as regras gramaticais e, se segui-las adequadamente, “estará apto a construir um bom texto: um conjunto de frases bem formadas” (2006, p, 38), assim, alcançará a língua ideal. Todavia, como foi esclarecido até aqui, o sujeito da AD não controla o seu dizer, portando está sujeito a falhas e a sucumbir com o imaginário de língua perfeita. Esses fatores serão percebidos nas análises.

Para Gallo (1992), no aprendizado escolar, a criança, por diversas vezes, incentivada a ler e a escrever, são lidas e trabalhadas diversas leituras, como contos e histórias infantis. Porém, há um padrão para a escrita, o principal deles, e talvez o mais marcante, seja que o aluno deve escrever na terceira pessoa do singular ou na primeira pessoa do plural, e nunca na primeira do singular; desse modo, anula, o sujeito, pois o “eu” é proibido. Para o sujeito que não tem domínio, que enfrenta seus conflitos na escrita, a sua marca pessoal, em algum momento, irá surgir. A marca do sujeito-autor não pode aparecer no texto; mas, ao escrever, o aluno vacila e a usa para expressar-se. Como o ato da fala é a primeira habilidade que a criança aprende na sua formação como sujeito, no momento da escrita, as marcas da oralidade escapam e, algumas vezes, ele as reproduz graficamente como se estivesse falando.

Nessa transição do discurso oral para o escrito, é imposta ao aluno a regra da não subjetivação, o que gera conflitos com a escrita. Para Gallo (1992),

Ela (a escola) apresentará aos estudantes o discurso escrito, como modelar, e sua forma como normativa. Essa prática pedagógica estará legitimando, mais uma vez, esse discurso que, por isso mesmo, produz sentido único e desambiguizado. No entanto, a Escola não ensina esse discurso, exatamente porque esse discurso tem lugar próprio para existir, em um lugar sempre instituição “mantedora” do discurso escrito, e não uma instituição “produtora”. As instituições produtoras são, por exemplo, o jornal, o livro, a publicidade, a revista, a TV, o rádio, entre outras. (GALLO, p. 59, 1992).

De acordo com a citação acima, a escola apenas reproduz os textos dos livros didáticos, por exemplo, porque, neles, está tudo pronto passo a passo o que o professor e aluno devem seguir. Dessa maneira, o aluno irá seguir os exemplos de textos impressos nos livros escolares, ou seja, irá reproduzir, pois ele tem como modelo algo já produzido por instituições que não é a escola. Em consequência disso, o aluno deve ser estimulado a criar seu próprio texto, a ocupar a posição de autor e não apenas a de copiador. Todo texto, segundo a AD, tem relação com outros textos. Já tudo o que o aluno diz ou escreve já foi dito ou escrito por alguém, é o chamado já-dito. Nesse sentido, é importante o aluno criar novos sentidos, para isso a escola deve incentivá-lo a ler e a buscar informações novas. É preciso mostrar ao aluno que seu texto não é algo acabado, ele pode dar-lhe outras vidas, novas interpretações. Observam Romão e Pacífico,

Descobrimos que nada está acabado, que o sentido das coisas, dos textos, da vida é tecido a cada momento a partir de vazios e também de discursos e de outros discursos, em um processo contínuo de construção. E essa capacidade de tecer o novo é essencialmente do ser humano, do ser que está “vivo”, aquele que não para no tempo, aquele que questiona, transforma, produz coisas novas e dá significados novos aos textos, à vida. (2006, p.10).

Vale ressaltar a incompletude do texto, como as autoras sustentam, e as diversas interpretações possíveis, com sentidos novos. Por intermédio do texto, o aluno procura dizer algo a alguém, ou seja, ele escreve para alguém, tentando produzir novos significados, questionando ou afirmando sobre o que ele acredita. Em vista disso, podemos dizer que o texto está “vivo”, como as autoras ressaltam e “tece o novo”. Cada texto é um novo dizer de um aluno que está vivendo diversas situações, seja escolar, seja familiar, pois os fatores externos, também influenciam no momento da enunciação. Como observa Orlandi (1998, p 52): “As palavras não significam em si. É o texto que significa”. Essa citação também reafirma a importância da

produção textual, pois palavras isoladas não formam sentido, já essas mesmas palavras dentro do texto exercem poder de comunicação (influência) sobre o leitor. Segundo a referida autora (1998, p. 52 e 53), quando um texto tem significado é porque há textualidade, portanto, há um discurso maior que o sustenta, e é nessa textualidade que podemos compreender o texto. Romão e Pacífico também defendem a importância da textualidade. Para as autoras, o texto é:

(...) uma interação entre leitor e texto, ressaltando o papel do leitor no processo de leitura, mostrando que o texto não é um quebra-cabeça, que só pode ser montado de uma única maneira, senão as peças não se encaixam; ao contrário, o sentido do texto não está pronto, mas, sim à espera de um leitor que percorra o texto, a história do texto, a sua própria história de leitura, o seu arquivo, para que haja uma cooperação entre leitor e autor na produção de sentidos, cujo objetivo é - ou deveria ser - um encontro com o sentido, um enriquecimento cultural, individual, uma ampliação do horizonte do leitor (2006, p.11).

Como as autoras formulam, o texto não é um “quebra-cabeça, que pode ser montado de uma única maneira”, há várias maneiras de montar ou de interpretar um texto, porque pode haver nele vários sentidos. Mais uma vez, relembramos as análises. Foi dado aos alunos somente o início e o meio do texto, a tarefa deles era escrever o final. O que chama atenção é que nenhum dos textos teve o mesmo final, apesar de terem o mesmo início e o mesmo meio. Isso comprova as diferentes interpretações de sentidos que uma escrita pode ocasionar. Nessa compreensão, há o interdiscurso, ou seja, a relação entre os sentidos novos e os velhos. Constatamos que o aluno, mesmo em igual espaço, produz diferentes gestos de interpretação; constatamos também os diferentes efeitos que o texto pode causar no autor e no leitor.

Orlandi afirma que, “na perspectiva da análise de discurso, o texto pode ser considerado como uma dispersão do sujeito. Ele é atravessado por várias formações discursivas e isso pode se entendido dizendo-se que, no texto, o sujeito pode aparecer em várias posições” (2001, p. 112). A posição do sujeito é uma posição social que ele assume no momento da enunciação, pois elas são fundamentais para apreender os diferentes gestos de interpretação. A mesma autora ensina que, para uma interpretação eficaz, é preciso que três pontos sejam analisados dentro no texto.

O primeiro é o *inteligível*, a decodificação; o segundo é o *interpretável*, a coesão; e o terceiro é o *compreensível*. Este talvez seja o mais importante para o bom entendimento do texto, mas também é o mais complexo. Compreender o texto é poder dizer que o sentido dele poderia ser outro, já que, ao ler, o leitor pode se remeter a outras FDs, que podem ser contrárias as do

texto em questão. Quem lê pode compreender e dar outros sentidos ao texto e outros efeitos de sentido. Para ser um bom leitor, é preciso ter um bom arquivo de leitura que permita realmente compreender a escolha feita pelo autor de uma determinada palavra e não a de outra, por exemplo. “As palavras são repletas de sentidos” (ORLANDI, 2001, p. 115 e 116).

Já para interpretar, há uma falsa ilusão de que o leitor produz uma relação direta do que ele entende com o que está no texto. Orlandi também sustenta que “o leitor apenas reproduz o que já está lá produzido. De certa forma, pode-se dizer que ele não lê, ele é “lido”, uma vez que apenas “reflete” sua posição de leitor na leitura que produz” (2001, p. 116). Ou seja, não é uma leitura aberta ao texto e sim fechada a ele, sem ir além do que está à frente do leitor. Por isso, há uma diferença muito importante entre compreensão e interpretação. O leitor pode interpretar o que está posto no texto, mas, para compreender, é preciso ir além disso. É preciso resgatar o interdiscurso, porque não há uma relação direta e automática entre o ler e o compreender. Como esclarece Orlandi, não há transparência nem no sujeito, nem no texto, assim, ambos não são suscetíveis de uma significação homogênea. Entre o sujeito e o texto vários podem ser os significados; para se chegar à compreensão não basta apenas interpretar, é preciso levar em consideração todos os já citados aspectos, principalmente, a constituição do sujeito-autor e do sujeito-leitor; pois o ato de escrever ou de ler reativará as memórias dele, que irão emergir na sua produção ou interpretação.

Referente ao estudo da linguagem, que pode se relacionar com a produção textual na escola, Orlandi observa que, quando o sujeito aprende o *inteligível*, que é o ato de codificar as palavras, ele, neste caso o aluno, se constitui somente intérprete. Já, para a compreensão, deve haver uma ligação “com a cultura, com a história, com o social e com a linguagem, que é atravessada pela reflexão e pela crítica” (2001, p. 116). A mesma autora ainda apresenta algumas questões para pensar com relação à escola: Ao ensinar o sujeito a ler, a escola dá condições de esse aluno ler e compreender o que está lendo? Tal questionamento nos faz refletir sobre a leitura na escola e, conseqüentemente, sobre a formação de alunos autores. Se eles não são capazes de ler e ir além do que está posto no texto, serão capazes de ir além de um pré-estabelecido para criar seu próprio texto? É preciso ensinar o aluno a quebrar limites impostos, a buscar os fatores externos ao pré-estabelecido. É necessário que ele esteja renovada isso só acontece por meio da leitura e da compreensão textual. Só assim ele poderá produzir um texto com autoria.

Para salientar a pertinência do foco desse contexto sócio-histórico e de seus efeitos na constituição do sujeito-aluno, passamos à apresentação dos recortes selecionados, com o respectivo gesto de interpretação, ao qual nos propomos. Os textos foram produzidos por alunos de onze (11) a treze (13) anos de 6ª. série de uma escola pública. Os textos são analisados na perspectiva da AD, levando em consideração os conceitos discutidos até o momento.

AS REPRESENTAÇÕES DE LÍNGUAS EM TEXTOS DE ALUNOS DE 6ª SÉRIE

Para a realização das análises e para entender a constituição do sujeito-aluno, fio condutor desta pesquisa, selecionamos, para esse artigo, apenas sequências discursivas (SD), extraídas dos textos sobre os temas Boitatá e Saci. Cabe considerar que, por termos como objetivo as representações de língua do sujeito-aluno em textos de 6ª série, pretendemos observar como se dá a ascensão desse sujeito à autoria e como ele, aluno, e significa no texto por meio da representação de língua.

Os textos abaixo foram produzidos por alunos, com idades de onze a treze anos, da 6ª série de uma escola estadual da cidade de Passo Fundo, durante as aulas de nosso estágio do Curso de Letras, após seis aulas de estudos com mitos e lendas, tais como o mito do “Eco e Narciso” e a lenda “Negrinho do Pastoreio”. Esta foi com uma música do Kleiton e Kledir de mesmo nome. Entregamos, por escrito, para a turma algumas características da lenda e do mito. Depois, levamos para a sala de aula uma caixa com livros de contos. Ainda, trabalhamos com alguns deuses gregos e com uma pequena contextualização da Grécia. Os alunos receberam duas lendas diferentes sem o final, para que criassem o final para o texto. Abaixo estão as SDs de alguns finais de textos elaborados pelos alunos.

(SD1) *Ai* o boitatá apareceu com a sua *orrível* dor de *bariga*. Perguntou o que estava *avendo*, mas ninguém respondeu.

Depois de muito tempo a iara disse.

– Perguntei para o Cacique disse se você fazer o fogo desaparecer algo em sua vida acontecerá.

O boitatá conteu o fogo e junto dele a *orrível* dor de *bariga* desapareceu. Fim! (A1, da lenda do Boitatá)

Nessa primeira SD, há marcas de um sujeito que revela dificuldades no domínio da escrita, de acordo com a orientação clássica da escola. No entanto, como o aluno recebeu o início e meio

já dados no texto, ele conseguiu apresentar noções de um final, como a recompensa do boitatá, já que a dor sumiu por ter praticado uma boa ação. O final também vem marcado na estrutura do texto pela palavra “fim”, o que demonstra a estrutura fechada do texto. Se o sujeito reproduz a estrutura de uma narrativa tradicional – encerrada com a palavra fim –, é possível afirmar que ele está submetido ao trabalho desenvolvido na escola. A repetição da palavra *horível* sem a letra *h*, e a palavra *havendo*, também sem a letra *h*, denota uma questão linguística. Sabemos que o uso da letra *h* na língua, no início ou no final das palavras, não tem valor fonético. Ela é conservada, apenas como símbolo, por força da etimologia e da tradição escrita. A palavra *hoje*, por exemplo, grafa-se com “h” devido a sua origem latina *hodie*³, porém o aluno não apresenta domínio desse conhecimento. Essa lacuna não interfere no seu dizer, porque o aluno consegue expressar-se, ou seja, o leitor compreende que ele se refere a *horível e havendo*. A relação do sujeito-aluno com a grafia é atravessada ainda pela oralidade. Esta perpassa o discurso escrito. No entanto, a função-autor não é prerrogativa possível apenas para aqueles que aprendem a dominar o código escrito. Embora seja uma função ligada a um tipo de discurso (o letrado), como ela é social e historicamente constituída, pode estar acessível àqueles que não dominam tal código. No caso em estudo, a representação de língua para o sujeito da SD1 não está condicionada ao código escrito, que é apenas um sistema; mas sim a uma prática languageira.

Convém notar as ocorrências, na escrita, da palavra *barriga* duas vezes com apenas um *r*. Há, na língua portuguesa, uma regra para o uso dos dois *r*, esse aluno provavelmente ainda não a internalizou, a escola já deve tê-la ensinado. Devemos ressaltar que, na escrita, da palavra *orrível*, mesmo ele tendo omitido o *h*, escreveu a palavra com os dois *r*. Em vista disso, deve ter ocorrido anteriormente um lapso de memória no aluno. Também percebemos a marca da oralidade na expressão *ai*. Tais efeitos de subjetividade na escrita também podem ser vistos na SD2 que segue.

(SD2) Então o boitatá foi tentar salvar a mata ele estava muito fraco, conseguia fazer muito pouca coisa, mas com bastante *esforço* salvou a mata.

Horas depois ele ficou bastante mal e não *resistiu* ele *infelizmente* morreu. Depois seus amigos foram agradece-lo e encontraram o boitatá morto.

Boitatá morreu, mas *salvou* a mata e as pessoas tiveram mais cuidado porque, as pessoas tiveram consciência.

Boitatá morreu, mas *continuou* sendo o herói da mata. (A2, da lenda do Boitatá)

³ Disponível em <http://www.soportugues.com.br/secoes/fono/fono24.php>, data de acesso, 22 de maio de 2010.

Na SD2, percebemos como no recorte SD1 anterior, um efeito de fechamento do texto Boitatá morreu, que morreu *mas continuou sendo o herói da mata*. É igual. No texto, herói é aquele que dá a própria vida para salvar outras vidas, aquele que faz feitos brilhantes, o protagonista das histórias e, aqui, o protagonista da lenda. O Boitatá foi o herói porque salvou vidas. Podemos dar ao Boitatá o título de herói em decorrência de alguns verbos usados pelo autor, como: “esforçar, resistir, salvar, continuar”. Esses verbos revelam o herói, por ele se esforçar, por resistir até o fim, por salvar muitas vidas e por continuar sendo o herói da mata. A formação discursiva predominante é a da ecologia. O advérbio *infelizmente* revela que o autor se identifica com essa ideologia e que assume a sua posição de autor. Em outras palavras, como ele sentiu com a morte do herói da selva, desnudou seu sentimento e assim deixou sua marca de autor. Como consequência dessa morte, as pessoas que antes destruíam a natureza, passaram a ter consciência e a preservá-la. Elas entenderam que também poderiam morrer. Isso demonstra, mais uma vez, a posição do autor, ou seja, a de proteger o meio ambiente. Percebemos a falta do uso de pronomes como na frase; *Boitatá morreu, mas salvou a mata e as pessoas tiveram mais cuidado porque, as pessoas tiveram consciência*. Observa-se a repetição das palavras **as pessoas**, que poderiam ser substituídas pelo pronome “elas”. Tal repetição, segundo Maia (2006), ocorre porque o inconsciente age para libertar um desejo reprimido, causando dessa maneira o lapso. No entanto, esses lapsos não tiram a autoria do aluno que se representa aqui por sua posição ideológica em defesa da natureza, e se concretiza pelo discurso ecológico.

CONSIDERAÇÕES SOBRE AS ANÁLISES

Ao concluir as análises, percebemos que todos os textos dos alunos apresentam problemas na estrutura gramatical, de pontuação, de coesão e de coerência. Esses desvios são vistos pela escola como “erro”; contudo, para a AD, eles são os equívocos provocados pelo inconsciente que controla a linguagem. Vale lembrar que a linguagem não é transparente como a escola prega. Leandro Ferreira observa:

o sujeito do discurso vai, então, colocar-se estratégica e perigosamente entre o sujeito da ideologia (pela noção de assujeitamento) e o sujeito da psicanálise (pela noção de inconsciente), ambos constituídos e revestidos materialmente pela linguagem. Como se vê, a análise do discurso ao construir a categoria teórica do sujeito o faz, desde o início, pautando-se por uma singularidade que a torna muito peculiar (2005, p. 14).

De acordo com a AD, o sujeito é constituído pela ideologia, pois é ela quem rege seu discurso, indicando o que pode e não pode dizer. No caso do sujeito-aluno, ele é conduzido pela ideologia escolar. O sujeito é assujeitado pela ideologia, visto que ele não pode dizer tudo o que deseja; portanto, não é livre. Nas análises, percebemos não só as várias ideologias que atravessam os discursos dos alunos-autores, mas também um sujeito que pensa que controla a linguagem, mas é controlado por ela, o que provoca os equívocos. Apesar desses desvios, todos os textos formam sentidos. Nenhum deles teve final igual, isto é, nem igual aos dos colegas, nem ao do original. Isso nos fez lembrar uma experiência relatada por Gallo, no seu livro “Discurso da escrita e ensino” (1992), que é significativa para entender que o texto pode ter diversas interpretações. Nesse relato, a autora propôs aos alunos que desenhassem um personagem que fosse único, e o descrevessem, por escrito, da forma mais fiel possível. Depois dessa atividade, os alunos

em círculos, com o desenho escondido embaixo da carteira, passaram a sua descrição para cada colega que, ao recebê-la, tentava reproduzir-lhe a imagem desenhada. Ao receberem os desenhos do colega perceberam que não havia nenhum igual ao outro e, principalmente, nenhum ao seu próprio. Depois disso, fizemos a mesma experiência ao contrário, ou seja, eles descreveram por escrito, a sala de aula e passaram, da mesma forma, a descrição para os colegas, e descobriram que apesar de a sala ser a mesma, cada um a descreveu de maneira diversa (GALLO, 1992, p. 68).

Com tal relato e com as análises das lendas, percebemos que, ao escrever, ou descrever determinada situação, surgem muitas descrições diferentes. Nas lendas, é possível perceber não só o interdiscurso, a ideologia, as FDs em que eles se inscrevem, mas ainda a função de sujeito autor e leitor e, principalmente a posição do sujeito aluno, ao revelar sua subjetividade. A transição do DO para DE é algo bem marcante, pois essa oralidade é percebida em todos os textos. Salientamos que a oralidade é a primeira habilidade adquirida pela criança, a escrita vem depois, quase sempre na escola. No entanto, para um bom texto escolar, a marca da oralidade deve ser banida. É importante ressaltar que a marca da oralidade não é recorrente apenas em textos de crianças e adolescentes, ela surge em textos de adultos. Nas análises, o discurso oral está fortemente explícito. Notamos que a representação de língua desses autores está, na maior parte, calcada na oralidade. Além disso, há outras representações adquiridas via estrutura escolar, que surgem na produção textual, tais como “fim” em alguns textos. A representação do sujeito-aluno ainda aparece, em alguns casos, por falta de conhecimento dessas regras gramaticais.

Além do mais, percebemos algumas ideologias que predominam nos textos, como a familiar, a das leis e a da ecologia. Para reforçar as interpretações encontradas nas análises, citamos Maia:

Em Análise do Discurso, a questão da interpretação é dada como uma atividade inerente à linguagem.... Dentro dessa teoria, a interpretação ganha um estatuto de gesto em contraposição a ato. Gesto garantido pelo simbólico, porque não há um único sentido e este depende da materialidade da língua e das relações que irão se estabelecer entre os significados em função das formações ideológicas e da historicidade que perpassa um dito ou escrito. Assim a interpretação é retirada de um lugar submerso- interpretar para descobrir sentidos ocultos - e passa à superfície na medida em que é pelo significante que esboçam-se as relações de significação (2006, p. 38).

Outro fator encontrado nos textos são os chamados “erros gramaticais” que, para a AD, trata-se de um lapso ou de um equívoco que, como já foram citados, são motivados pelo inconsciente. Segundo Maia,

As formas de lapso de escrita podem ser variadas: há casos de repetição ou esquecimento de palavras, de distorção de nomes, de supostos erros tipográficos ou ortográficos; entretanto ele chama a atenção que quaisquer que sejam as formas, elas serão sempre motivações do inconsciente como meio de expressões de um desejo proibido (2006, p. 35).

Todas essas formas de lapsos são encontradas nos textos criados pelos aprendizes. Como afirma a autora, “há uma falsa ideia de que nós escolhemos as palavras para dizê-las, ao contrário, são elas que nos escolhem via inconsciente em manifestações que Freud denomina de formação do inconsciente” (2006, p. 34). Portanto, os lapsos de escrita acontecem sem que o sujeito perceba. Como é o inconsciente é que escolhe as palavras, fica a falsa ilusão que o sujeito é quem as escolhe.

Cabe dizer que os sujeitos-alunos também se constituem pela desatenção, pelo esquecimento no momento da escrita, com a ilusão de que o sujeito controla o seu dizer e seleciona as palavras, para compor os discursos. Isso nos leva a acreditar que o “erro” faz parte da constituição do ser humano, já que o sujeito se faz sujeito na e pela linguagem.

SÓ PARA PRODUZIR UM EFEITO DE FECHAMENTO

No início desse trabalho, nos propomos a investigar as representações de língua que emergem do discurso dos alunos de 6^a série de uma escola pública do município de Passo Fundo, onde foi realizado o estágio supervisionado. O principal propósito da investigação foi captar traços da materialidade linguística, verificar como os alunos se representam no texto e identificar quais as representações de língua que constituem tais adolescentes; por fim, discutir como isso os ajudará a pensar sobre as línguas que os cercam, assim como elas os ajudarão no aprendizado da língua portuguesa ou da materna. Além disso, como os alunos assumem ou não sua posição de autor. Esse trabalho investigativo pautou-se, teórica e metodologicamente, na AD, partindo do entendimento de que o sujeito se constitui na e pela linguagem. Foi constatado que o sujeito-aluno, no seu discurso, assume a posição não só de aluno, mas também a de aluno-sujeito-autor e a de aluno-sujeito-personagem. Algumas questões nos nortearam, ao longo da pesquisa, a principal delas foi verificar como os alunos investigados se representam no texto.

Ao iniciar a análise, começamos a perceber que o proposto no começo da pesquisa poderia ser concretizado, ou seja, encontrar, nos textos de alunos da 6^a série, a representação de língua que eles, adolescentes, utilizam para se comunicar. Depois, entender como o processo de autoria é percebido e, ainda, como a subjetividade dos alunos é marcada e pode ser identificada. O primeiro dado encontrado na representação de língua foi a inscrição da oralidade no texto. Também foi constatada, nas análises, a presença do lapso, do equívoco de memória do aluno, quando havia inadequação gramatical. Ainda, percebemos o discurso da ideologia escolar, da familiar e da lei. Estas orientam e, muitas vezes, definem o que os sujeitos-alunos analisados querem dizer. Fato que, às vezes, passa despercebido ou, muitas vezes, não é valorizado pelo professor.

Ao concluir esse trabalho, percebemos que alguns procedimentos precisam mudar, para que a realização da produção textual, em sala de aula, torne o aluno um autor e não apenas reproduzidor de um já dito, dentro de estruturas que apenas valorizam os fatores gramaticais e deixam de lado os fatores que constituem o sujeito. Vale salientar que o “erro” faz parte da constituição do sujeito. Como o sujeito é controlado pelo seu inconsciente, está sujeito ao erro. Em decorrência do analisado, constatamos que a constituição do sujeito-aluno ocorre na e pela linguagem, já sua representação acontece, principalmente, pela oralidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GADET, Françoise e HAK, Tony. *Por uma Análise Automática do Discurso, Uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 2ª ed. São Paulo: Unicamp, 1993.

GALLO, Solange Leda. *Discurso da Escrita e Ensino*. São Paulo, Unicamp. 1992.

LEANDRO FERREIRA, Maria Cristina. *Da ambiguidade ao equívoco a resistência da língua nos limites da sintaxe e do discurso*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000.

INDURSKY, Freda e LEANDRO FERREIRA, Maria Cristina. *Michel Pêcheux e a análise do discurso: uma relação de nunca acabar*. São Paulo: Clara Luz, 2005.

MAIA, Maria Claudia Gonçalves. O lapso de escrita como refúgio do sujeito. In.: MARIANI, Bethania (org.). *A escrita e os escritos: reflexões em análise do discurso e em psicanálise*. São Carlos: Claraluz, 2005, p. 31–44.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e Discurso, uma Crítica à Afirmação do Óbvio*. São Paulo: Unicamp, 1988.

ORLANDI, Eni P. *Análise de Discurso, Princípios e Procedimentos*. São Paulo: Pontes, 2001.

----- *Discurso e Textualidade*. São Paulo: Pontes, 20006.

----- *Interpretação, Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

----- *Discurso e Leitura*. São Paulo: Cortez e Unicamp, 1993.

ROMÃO, Lucília Maria Sousa e PACÍFICO, Soraya Maria Romano. *Era uma Vez uma Outra História*. São Paulo: Editora DCL, 2006.

<http://www.soportugues.com.br/secoes/fono/fono24.php>, data de acesso, 22 de maio de 2010.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

BECHARA, Evanildo. *Moderna Gramática Portuguesa*. 37ª Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.