

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
MESTRADO EM TEORIAS DO TEXTO E DO DISCURSO**

**PALAVRA DE TRABALHADOR:  
EM BUSCA DE UMA AUTORIA**

**Paula Terra Nassr**

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Teorias do Texto e do Discurso do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

**Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Cristina Leandro Ferreira**

**Porto Alegre**

**2002**

**DEDICO ESTE TRABALHO ÀS PRIMEIRAS  
PALAVRAS DE MEU FILHO E ÀS TANTAS  
OUTRAS QUE A VIDA AINDA HÁ DE LHE  
ENSINAR.**

## AGRADECIMENTOS

À professora e orientadora Maria Cristina, que desde a época da graduação (nas aulas de morfossintaxe) me estimulou a apreciar a linguagem com as suas múltiplas faces, e que, nos últimos tempos, soube me orientar com extrema paciência e firmeza.

À minha mãe, criatura maravilhosa, que sempre me disse o caminho certo, mesmo que eu não o seguisse, sabia que era. Agradeço, eternamente, também pelo carinho e o amor dedicados ao Lucca, pois sem essa ajuda jamais poderia trabalhar e estudar com tranquilidade.

Ao meu filho, Lucca, que pela sua força de viver, me inspira a querer sempre mais e mais ...

Ao meu companheiro, Daniel Conte, por ajudar-me a construir o nosso *castelo*.

Aos meus irmãos, Xexa e Gelo, pelo exemplo de figuras batalhadoras e sempre prontas a ajudar.

À Lalinha, que me fez conhecer outro sentido para a palavra *sogra*.

Aos colegas e às colegas, que me auxiliaram nesse trabalho, em especial, à Heloísa Monteiro e à Ana Cristina Opitz, que me deram grandes dicas na época em que eu estudava para a seleção do mestrado.

Aos alunos, não somente aqueles que responderam a minha pesquisa, mas a todos aqueles que me fizeram ver que com a Educação se pode mudar muita coisa.

*Caminante no hay camino, se hace camino al andar.*

**Antonio Machado**

*Em realidade as formas lingüísticas não têm qualquer capacidade semântica intrínseca: elas são instrumentos, expedientes, mais ou menos ingênuos, sem vida e sem valor fora das mãos dos homens, das comunidades históricas que as utilizam ... O erro está na afirmação e na crença de que as palavras e as frases significam qualquer coisa: só os homens, ao contrário, significam, por meio de frases e palavras.*

**Túlio de Mauro**

## RESUMO

Esta dissertação analisa textos de alunos do SEJA (Serviço de Educação de Jovens e Adultos), de modo a verificar se há autoria nesses textos.

Entende-se autoria, nessa pesquisa, como processo relacionado à produção da linguagem, de maneira que o sujeito para estar na posição de autor deverá representar-se na origem, produzindo um texto com unidade, coerência, progressão, não-contradição. Enfim, a função-autor acontece quando a produção do sujeito for passível de ser interpretada.

Outra questão que envolve essa análise é observar se o discurso pedagógico, mesmo sendo um discurso autoritário (nesse caso é representado pelo SEJA), abre espaço para que haja uma assunção da autoria por parte dos alunos.

Este trabalho está baseado em uma perspectiva discursiva (Análise de Discurso Francesa), portanto, materialista-histórica. Dessa maneira, pensar sobre a autoria, é pensar a relação do sujeito com a linguagem e com a história.

O primeiro capítulo está destinado a um desenvolvimento de algumas questões teóricas referentes à Análise de Discurso.

O segundo capítulo apresenta sucintamente aspectos políticos pedagógicos do SEJA e trata dos *Palavra de Trabalhador* (publicação feita pela SMED – Secretaria Municipal de Educação) em que estão publicados os textos que fazem parte do meu corpus discursivo.

O terceiro capítulo fala sobre o discurso pedagógico e o discurso pedagógico do SEJA.

O quarto capítulo é dedicado às análises dos textos. E, por fim, o quinto capítulo trata do sujeito-aluno e seu espaço discursivo, observando que o espaço para autoria surge quando o sujeito-aluno tem a possibilidade de falar sobre temas que para ele fazem sentido (sua vida, sua realidade).

## RÉSUMÉ

Ce travail se propose à analyser des textes d'un groupe d'élèves du SEJA (Service d'Éducation des Jeunes et des Adultes), dans le but de vérifier si l'on y trouve le statut d'auteur.

Dans cette recherche, le statut d'auteur est compris comme un processus lié à production du langage; pour qu'il se trouve dans la position d'auteur, le sujet devra se représenter à l'origine et produire un texte présentant une unité, une cohérence, une progression et une non-contradiction. Enfin, la fonction-auteur existe lorsque la production du sujet peut être interprétée.

Cette analyse observe également si le discours pédagogique, même s'il est un discours autoritaire (dans ce cas représenté par le SEJA), ouvre un espace qui permet aux élèves d'occuper cette place.

Ce travail se fonde sur une perspective discursive (l'École Française d'Analyse du Discours), c'est-à-dire historico-matérialiste. De ce fait, penser le statut d'auteur, c'est penser le rapport du sujet au langage et à l'histoire.

Le premier chapitre développe quelques notions théoriques concernant l'Analyse du Discours.

Le deuxième chapitre présente rapidement les aspects politiques et pédagogiques du SEJA et analyse les *Palavras de Trabalhador* [Paroles du Travailleur] (publication réalisée par le SMED – Secrétariat Municipal à l'Éducation) où sont publiés les textes appartenant à mon corpus discursif.

Le troisième chapitre traite du discours pédagogique et du discours pédagogique du SEJA.

Le quatrième chapitre se consacre aux analyses des textes. Et, finalement, le cinquième chapitre porte sur le sujet-élève et son espace discursif, en observant que l'espace du statut d'auteur surgit quand le sujet-élève a l'occasion de parler des sujets qui font du sens pour lui (sa vie, sa réalité)

## SUMÁRIO

	P.
RESUMO.....	5
RÉSUMÉ.....	6
LISTA DE ILUSTRAÇÕES.....	9
INTRODUÇÃO.....	10
<b>1 A ESCOLHA DE UMA TEORIA.....</b>	<b>14</b>
<b>1.1 O Sujeito do Discurso.....</b>	<b>17</b>
1.1.1 <u>Autoria / Função-Autor / Sujeito-Autor.....</u>	23
<b>1.2 A Materialidade do Discurso e do Sentido.....</b>	<b>29</b>
1.2.1 <u>Paráfrase e Polissemia.....</u>	31
<b>1.3 Condições de Produção e Formações Imaginárias.....</b>	<b>34</b>
<b>1.4 Interdiscurso e Memória Discursiva.....</b>	<b>37</b>
<b>2 O SEJA x A ESCOLA TRADICIONAL.....</b>	<b>43</b>
<b>2.1 A Voz e a Vez dos Alunos do SEJA – o <i>Palavra de Trabalhador</i>..</b>	<b>50</b>
2.1.1 <u>A Língua Exigida no Contexto Escolar.....</u>	50
2.1.2 <u>O Palavra de Trabalhador.....</u>	56
<b>3 O DISCURSO PEDAGÓGICO.....</b>	<b>58</b>
<b>3.1 O Discurso Pedagógico do SEJA.....</b>	<b>61</b>
3.1.1 <u>A Análise das “Contextualizações”.....</u>	65
<b>4 A CAMINHO DA ANÁLISE.....</b>	<b>68</b>
<b>4.1 Princípios Metodológicos.....</b>	<b>68</b>
<b>4.2 A Análise dos Textos.....</b>	<b>71</b>
4.2.1 <u>Primeira Análise.....</u>	71
4.2.2 <u>Segunda Análise.....</u>	76
4.2.3 <u>Terceira Análise.....</u>	86
4.2.4 <u>Quarta Análise.....</u>	90
4.2.5 <u>Considerações sobre as Análises.....</u>	98
<b>5 O SUJEITO-ALUNO E SEU ESPAÇO DISCURSIVO.....</b>	<b>100</b>

5.1 Quem é o Sujeito-aluno do SEJA?.....	110
5.2 Enfim, Há Sujeitos-autores?.....	113
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	117
REFERÊNCIAS.....	120
ANEXOS.....	124
ANEXO A – Tabela com o resumo das edições dos <i>Palavra de Trabalhador</i> .....	125
ANEXO B – Amostragem das contextualizações.....	127
ANEXO C – Amostragem dos textos da primeira análise (sem autoria e com autoria).....	134
ANEXO D – Amostragem da segunda análise (texto <i>Teologia – Galeano e texto do aluno – Palavra de Trabalhador 5, p. 237</i> .....	141
ANEXO E – Amostragem de textos da terceira análise.....	144
ANEXO F – Amostragem de textos da quarta análise.....	147
ANEXO G – Amostragem de textos referente ao item 5.1 (Quem é o sujeito-aluno do SEJA?).....	152
ANEXO H – Instrumentos de pesquisa.....	155

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Tabela 1 – Tabela de assuntos recorrentes nos textos dos <i>Palavra de Trabalhador</i> .....	69
Tabela 2 – Tabela das quatro análises dos textos.....	114
Tabela 3 – Tabela da síntese das quatro análises.....	115

## INTRODUÇÃO

Toda pesquisa tem uma fonte inspiradora, tem um motivo, que está vinculado a uma memória, a um já-dito. Este meu trabalho vem, primeiro de tudo, do meu fascínio por todo tipo de estudo que envolva a linguagem e também pelo meu entusiasmo em dar aulas para alunos jovens e adultos.

Acredito no poder que tem a linguagem, pois com uma só palavra se pode mudar o rumo de muitas coisas e, ainda, na capacidade dos alunos, principalmente, daqueles que tiveram a força de vontade de voltar a estudar, mesmo tendo muitos motivos para desistir. Estes, sendo bem estimulados, podem fazer da língua um recurso para desenvolverem habilidades *escondidas* em uma barreira social e institucional. Além de elevarem as suas auto-estimas, eles podem se tornar sujeitos-autores das suas próprias histórias.

Como falei anteriormente, o motivo de um trabalho está ligado à uma memória, justifico isso dizendo que o meu está relacionado aos tempos da minha graduação, quando eu pensava que um dia seria uma professora de línguas e que isso iria requerer muita responsabilidade.

Eu não queria reproduzir um tipo de aula, das que tive no tempo da Escola, em que se tinha de escrever sobre assuntos, que para mim, não eram interessantes; ou pior ainda, que não faziam o menor sentido. Como por exemplo, fazer uma redação sobre o *dia da bandeira*, o *dia da árvore*, enfim, diversos assuntos pouco explorados e que pareciam não condizer com a minha realidade. A mais difícil era a redação sobre o *dia dos pais* (*Meu pai é muito legal porque...*). Eu não havia convivido com o meu, no entanto, tinha de escrever sobre um pai imaginário ou copiar de um colega, para não ficar sem a nota.

Antes de trabalhar um tema, em sala de aula, é interessante ver como este pode ser explorado de forma a não trazer constrangimentos e não fazer com que os sujeitos-alunos sejam meros reprodutores.

Refletindo sobre essas questões foi que pensei em um corpus discursivo que me desse a oportunidade de trabalhar com linguagem e com educação.

Como, em 2000, havia começado a dar aulas de língua espanhola na rede municipal, especificamente, no SEJA (Serviço de Educação de Jovens e Adultos), pude ter contato com os *Palavra de Trabalhador*, publicações anuais, feitas pela Secretaria de Educação, e que contêm textos de alunos do SEJA. No mesmo ano participei de atividades que envolveram a escolha de um texto para ser publicado por alunas minhas.

Essa atividade me deu idéias para a minha dissertação. Ora, se trabalho em um sistema de ensino que pretende romper com a tradição do ensino excludente, reprodutor de idéias de uma elite e que quer trazer o aluno de volta para a Escola e também para os meios culturais, será que não é um espaço discursivo propício para a autoria?

Foi em busca da resposta desse questionamento que me fixei, e vi nos *Palavra de Trabalhador* um meio interessante para averiguar isso.

Quanto à teoria, me baseei na Análise de Discurso Francesa (AD), visto que este campo permite estudar a linguagem não como um objeto puramente lingüístico, e sim, um objeto que é construído a partir de uma materialidade lingüística, mas que envolve o social e o ideológico. Quanto ao social, trabalha com *formações imaginárias*, que se constituem a partir de relações sociais, que funcionam no discurso e não com traços sociológicos empíricos (idade, sexo, profissão, classe social). Essas formações são representadas pela imagem que se faz de um operário, de um pai, de um professor, de um aluno, etc. E, quanto ao ideológico, na AD se trabalha com os processos de constituição da linguagem e da ideologia e não com os seus conteúdos. Na perspectiva da AD, conforme Orlandi (1998, p. 30), [...] “a ideologia não é ‘x’ mas o mecanismo de produzir ‘x’”.

Porém dentro da AD, além de trabalhar com outras noções, foco a minha pesquisa na noção de autoria, já que pretendo observar se os alunos do SEJA, especificamente, aqueles que produziram textos para os *Palavra de Trabalhador*, são sujeitos-autores e se o SEJA (representante do discurso pedagógico) foi um meio que permitiu a expansão da autoria por parte dos alunos. Entende-se autoria na AD como uma forma do sujeito se representar na origem do seu dizer, de modo a produzir um texto com unidade, coerência, progressão e não contradição. Segundo Orlandi (1998, p. 69): [...] “a função-autor é tocada de modo particular pela história: o autor consegue formular, no interior do formulável, e se constituir, com seu enunciado, numa história de formulações.”

O autor, o qual estou em busca, não é um instaurador de discursividade (como o autor “original” de Foucault – 2000c), mas é um sujeito capaz de produzir um texto interpretável e que, principalmente, esteja repleto de sentidos para ele; que não reproduz idéias num mero exercício mnemônico, mas que inscreve o seu dizer num repetível histórico (interdiscurso). Pois a constituição do autor, de acordo com Orlandi (1998, p. 70-71), [...] “supõe a repetição, ou seja, o dizível é o repetível, não porque é o mesmo, mas porque está relacionado a um já-dito”.

O que pode ser visto no contexto escolar, de modo geral, é um processo contínuo de reprodução. É cobrado do aluno, que escreva um texto *original*<sup>1</sup> e crítico, mas com base em discussões que são comandadas pelo professor. Ser original e crítico é ser alguém capaz de compreender o que é falado em aula, para depois reproduzir, quase que fielmente. Contudo é difícil para o aluno ter o mesmo tipo de linguagem do professor. Mesmo que repita frases e idéias, ele tenderá a fazê-lo do seu modo, e isso é o que lhe traz complicações. O aluno não consegue ser fiel à gramática em que o professor se baseia. Ele tropeça, muitas vezes, no como fazer (no como dizer) e perde a atenção do que dizer. Por isso, é mais fácil reproduzir idéias alheias, mesmo que não concorde plenamente com elas. O aluno sabe que, mesmo inconscientemente, não pode discordar do que o professor diz; a lei é concordar para poder ter uma boa avaliação.

Orlandi (2001) trata de um fato exemplar que ocorre no cotidiano escolar; ela observa que quando o professor corrige o aluno, está, ao mesmo tempo, intervindo nos sentidos que este aluno está produzindo e interferindo na constituição de sua identidade.

É isso que faz romper com os processos de identificação, pois sujeito e sentido se configuram ao mesmo tempo, ou seja, os mecanismos de produção de sentidos são também os mecanismos de produção dos sujeitos. O sujeito que apenas reproduz idéias, mas que não está filiado à formação discursiva (FD) por onde essas idéias circulam, acaba perdendo a sua identidade e, sem querer, toma a do outro para si. O que vai acarretar também um obstáculo para o processo de assunção da autoria.

---

<sup>1</sup> O texto “original”, conforme ORLANDI (1998, p.14) é uma ficção, é uma função da historicidade, num processo retroativo. São sempre vários os textos possíveis num “mesmo” texto.

O que tem de ser lembrado, é que o discurso tradicionalmente dominante na Escola é o dito discurso pedagógico. Em sala de aula, principalmente, ele é representado pela imagem do professor (como alguém que detém o saber / o conhecimento e que o transfere para o aluno – que nada sabe, apenas assimila).

O que vou averiguar, é se no SEJA ocorre esse fato tradicional do aluno ser um reprodutor de dizeres (de idéias) ou se há espaço para a autoria.

## 1 A ESCOLHA DE UMA TEORIA

De início, quando pensei em trabalhar com os textos dos *Palavra de Trabalhador*<sup>2</sup>, tinha a preocupação de basear-me em uma teoria que não se detivesse apenas no puramente lingüístico. Isto porque pesquisar um material oriundo de um projeto educativo preocupado com o meio sócio-histórico dos alunos e que busca através da educação um resgate da auto-estima e da cidadania<sup>3</sup>, exige também um embasamento teórico voltado para as Ciências Sociais. Em vista disso, decidi trabalhar com os referidos textos sob o olhar da Análise do Discurso (AD), já que esta teoria mescla conhecimentos da área da Lingüística e das Ciências Humanas de um modo particular. Na AD não se trabalha como na Lingüística<sup>4</sup>, ou seja, com a língua fechada nela mesma, mas com a língua no mundo, sendo utilizada pelos homens como um meio de produzir sentidos.

A AD surge na década de 60 como uma forma de ruptura com os ideais até então pensados, no que diz respeito às questões da linguagem.

De acordo com Maingueneau (1997), a escola francesa de Análise de Discurso vem de uma tradição intelectual européia acostumada a unir reflexão sobre o texto e sobre história e também de uma prática escolar que é denominada “explicação de textos”, muito em voga na França, tanto na escola quanto na universidade.

Sobre esta ligação da AD com a prática escolar Culioli (apud Maingueneau, 1997, p.10)<sup>5</sup> diz o seguinte: [...] “a França é um país onde a literatura desempenha um grande papel, sendo possível questionar se a Análise de Discurso não seria uma maneira de substituir a explicação de textos como forma de exercício escolar.”

---

<sup>2</sup> É uma publicação da Secretaria Municipal de Educação, que apresenta textos de alunos do SEJA – Serviço de Educação de Jovens e Adultos. O seu primeiro exemplar foi publicado no ano de 1991. Em capítulo posterior tratarei mais especificamente sobre os *Palavra de Trabalhador*. Quando uso a expressão “os” para referir-me aos *Palavra de Trabalhador*, trato dos livros, dos discursos, dos textos, que estas publicações representam.

<sup>3</sup> Com relação à expressão “resgate da cidadania”, quero dizer que o termo “resgate” é um tanto inadequado e que esta expressão já está muito desgastada. Acredito que poderia ser substituída por “valorização da cidadania”. Ou seja, o cidadão passa a valorizar-se e a ser valorizado através da educação, e não resgatado pela mesma. A esse respeito, Fiori (1992, p.52) apresenta um comentário exemplar: “ Os caminhos da liberação são os do oprimido que se libera: ele não é coisa que se resgata, é sujeito que se deve autoconfigurar responsavelmente.”

<sup>4</sup> Na AD quando se fala na Lingüística, há uma referência ao *Curso de Lingüística Geral* de Saussure (1995).

<sup>5</sup> CULIOLI, A. et alli. “Table ronde: discours-histoire-langue”, in: *Matérialités discursives*, Presses Universitaires de Lille, 1981.

Na AD se faz uma leitura capaz de se ir além de um sentido único, buscando desvendar a opacidade dos sentidos. Desta forma, aparece para substituir a análise de conteúdo que apenas percorre o texto para codificá-lo.

Ela se constitui na relação entre três domínios disciplinares: a Lingüística (já referida), o Marxismo e a Psicanálise. Orlandi (1998) especifica que a AD trabalha no entremeio dessas disciplinas, mas coloca uma relação crítica intrínseca, por trabalhar justamente a sua contradição.

Como se sabe, na AD há uma preocupação em levar-se em conta o homem na sua história. Dessa maneira, acaba por considerar os processos e as condições de produção da linguagem que são utilizados na relação entre os sujeitos e a língua e as situações em que os seus dizeres são produzidos. Em conformidade com esta questão, há pouco referida, é que a AD pressupõe o legado do materialismo histórico, ou seja, o de que há um real da história de tal forma que o homem faz história, mas esta assim como a linguagem, não lhe é transparente.

A Psicanálise entra em cena quando na AD há o deslocamento da noção de homem para a de sujeito (que passa a ser descentrado e dotado de inconsciente) e ele se constitui na relação com o simbólico, na história.

Orlandi (1999) vai apresentar a AD como uma nova proposta de estudo que interroga a Lingüística quanto à historicidade que ela deixa de lado, da mesma maneira que coloca questões para as Ciências Sociais, referindo-se à transparência da linguagem que é utilizada nos seus estudos. Não se deixa absorver pela teoria Marxista, ao mesmo tempo não corresponde ao que teoriza a Psicanálise, pois questiona o materialismo, no que se refere ao simbólico, e se distancia da Psicanálise, já que a AD trabalha a ideologia como materialmente relacionada ao inconsciente sem ser absorvida por ele.

Dando continuidade às suas idéias, a autora explica que a AD vai produzir um outro lugar de conhecimento com sua especificidade; não é mera aplicação da Lingüística sobre as Ciências Sociais ou vice-versa. Ela se forma de um modo que a linguagem tem de ser referida quanto à sua exterioridade, para que se aprenda o seu funcionamento, como um processo significativo. Sendo assim, o conhecimento da linguagem fica a cargo da Lingüística, e o da exterioridade, fica a cargo das Ciências Sociais. Ainda de acordo com a autora, a AD trabalha no entremeio,

fazendo uma ligação, mostrando que não há uma separação estanque entre a linguagem e sua exterioridade constitutiva.

O analista de discurso, não faz o mesmo processo que é feito na análise de conteúdo<sup>6</sup> (da exterioridade para o texto), pelo contrário, procura conhecer esta exterioridade pela maneira como os sentidos são trabalhados no texto, isto é, em sua discursividade. Nesse processo o analista busca desvendar a opacidade dos sentidos, mostrando que não há como existir um único sentido (literal), mas vários.

A referida noção de exterioridade especificada na AD é que transforma a noção de linguagem, pensando sua forma material, deslocando também a própria noção de social, de histórico, de ideológico, tal como eram tratadas em outras áreas (Psicologia Social, Ciências Sociais, etc) .

A partir destes deslocamentos feitos pela AD, notei que não era feita apenas uma transferência de conceitos ou de idéias, mas estas mudam de terreno, de configuração, transformando-se em novas concepções com outros resultados vindos destas reflexões.

No que se refere ao social, não são os traços sociológicos empíricos (classe social, idade, sexo, etc), mas as formações imaginárias, que se constituem a partir das relações sociais, que funcionam no discurso: a imagem que se faz de um professor, de um pai, de um presidente, etc. Há nas línguas mecanismos de projeção para que se constitua essa relação entre a situação sociologicamente descritível e a posição discursivamente significativa dos sujeitos.

Quanto ao ideológico, é neste item que pude notar a diferença entre a AD e a análise de conteúdo. Na AD se trabalha com os processos de constituição da linguagem e da ideologia e não meramente com os seus conteúdos. Nesta perspectiva, como nos diz Orlandi (1998, p. 30): [...] “a ideologia não é algo, mas o mecanismo de produzir esse algo.” Além disso, na AD a linguagem não apresenta a transparência que tem na análise de conteúdo; a idéia não é atravessar um texto para buscar um sentido do outro lado, mas sim procurar compreender como este texto significa.

A AD não trabalha especificamente com textos, mas com discursos, os textos são a materialidade destes **discursos**. E estes são definidos como **efeito de sentidos entre locutores**.

---

<sup>6</sup> Tipo de análise feita pela Psicologia Social. É um método clássico de análise da linguagem, que trata dos conteúdos da linguagem e dos conteúdos da ideologia, visando percorrer o texto para codificá-lo.

Quando a AD se refere à historicidade, não pensa a história refletida no texto, mas trata sim da historicidade do texto em sua materialidade. Esta historicidade tem a ver com o acontecimento do texto como discurso (o trabalho dos sentidos nele). Não irei observar nos textos dos alunos do SEJA os conteúdos da história, pois eles (textos) são tomados como discursos, em cuja materialidade está inscrita a relação com a exterioridade. Esta é a materialidade histórica da linguagem.

Pensando os textos dos alunos, referidos à discursividade, pude ver que são o indício mais importante desta materialidade, que vai funcionar como unidade de análise a qual é estabelecida pela historicidade como unidade de sentido em relação à situação discursiva.

O discurso não se fecha; ele é um processo em movimento, por isso não pode ser considerado um mero conjunto de textos mas uma prática lingüístico-social. É desse modo que o discurso é considerado no conjunto das práticas que constituem a sociedade na história.

De acordo com o que já foi dito, o texto considerado na perspectiva discursiva não pode ser considerado um objeto empírico com início, meio e fim (fechado), pois ele tem relação com outros textos existentes, possíveis ou imaginários, com suas condições de produção (os sujeitos e a situação), com o interdiscurso – a memória do dizer (o que é chamado de sua exterioridade constitutiva).<sup>7</sup>

Mas, agora, gostaria de deter-me nas noções de sujeito e de função-autor / autoria, pois são extremamente importantes para se chegar à questão central do meu trabalho que é buscar nos discursos dos *Palavra de Trabalhador* pistas que me levem a verificar se há sujeitos-autores entre os alunos do SEJA. Melhor especificando, para que se possa chegar à conclusão de que os alunos do SEJA são realmente sujeitos-autores, se faz necessário explicitar como são trabalhadas as noções de sujeito / sujeito-autor dentro da AD e que outras noções elas envolvem.

## 1.1 O Sujeito do Discurso

O sujeito, do ponto de vista discursivo, não é simplesmente o homem, o ser biológico, ou o indivíduo, cidadão que vive sob o domínio de determinadas leis jurídicas. É muito mais do que isso, envolve essas noções, porém se fundamenta

quanto ao ideológico e ao social, no materialismo histórico (Marx/Althusser) e no que se refere a um funcionamento individualizado (ao inconsciente), na Psicanálise (Freud/Lacan).

A primeira noção de sujeito surge em 1969 conjuntamente com outras formulações feitas por Pêcheux a respeito da teoria discursiva. Pêcheux (GADET; HAK, 1993, p. 82) não pensa o sujeito como um ser humano individual, mas o entende como um “lugar determinado na estrutura social”. De acordo com esta idéia o sujeito passa do individual para o social.

A teoria vai evoluindo no decorrer das formulações, e acompanhando essa evolução, a noção de sujeito ganha novos aspectos. Pêcheux, juntamente com Fuchs, em 1975, introduz questões da psicanálise. Desse modo, o sujeito além de social é dotado de inconsciente, que o faz atuar sob o efeito de duas ilusões: pensa ser a fonte do seu dizer e ser responsável pelo que diz.

O autor (1988) baseia-se na Psicanálise, no que diz respeito ao esquecimento número 1, que é da instância do inconsciente e resulta do modo como somos afetados pela ideologia, por isso temos a ilusão de sermos a origem do que dizemos, mas o que acontece na realidade, é a retomada de sentidos pré-existentes. Quanto ao esquecimento número 2, que é da ordem da enunciação, faz com que acreditemos que haja uma relação direta entre o pensamento/linguagem/mundo, de tal modo, que pensamos que o nosso dizer só pode ser dito com determinadas palavras e não outras.

Pêcheux -1975 - vai trazer algo muito importante para a questão do sujeito: [...] “uma teoria não-subjetiva da subjetividade” (PÊCHEUX, 1988, p.133). Esta fase da teoria vai unir aspectos que têm a ver com o inconsciente e com a ideologia. Segundo o autor (1988, p. 133): [...] “ a ideologia interpela os indivíduos em sujeitos, sem que eles se dêem conta de tal interpelação.” É nesta parte da teoria que ele se inspira em Althusser, que diz que não há sujeito sem ideologia. Surge nesse ponto a existência histórica do sujeito (forma-sujeito). O sujeito passa a ser social, histórico (ideológico) e dotado de inconsciente.

Na AD o sujeito discursivo constitui-se da junção do social (que se relaciona com a ideologia) com o inconsciente (que se relaciona com o desejo).

Após a observação de um sujeito com tamanhas características, só me resta pensar como, sendo tão complexo, este vai funcionar com relação ao discurso? Para

---

<sup>7</sup> Algumas destas questões serão retomadas no decorrer do trabalho, para maiores esclarecimentos.

iniciar a caminhada que leva ao funcionamento do sujeito no discurso, é importante entender outras noções, iniciarei agora pela noção de formação discursiva. De acordo com Pêcheux - 1975 - (1988, p. 160), a **formação discursiva (FD)** corresponde a um domínio de saber, formado por enunciados discursivos que revelam uma maneira de relacionar-se com a ideologia vigente, regulando o que pode e deve ser dito. O sujeito se relaciona com a FD e, através dessa relação, se chega ao funcionamento do sujeito discursivo. Detalhando melhor, os indivíduos são interpelados em sujeitos do seu discurso de acordo com as formações discursivas que representam (na linguagem) as formações ideológicas<sup>8</sup> que lhes correspondem. Continuando a idéia, o autor (1988, p. 163) afirma que: [...] “a referida interpelação se efetua pela identificação do sujeito com a FD que o domina e que o constitui como sujeito.” Essa identificação acontece pelo viés da forma-sujeito (sujeito histórico) e, por consequência, com a FD. Sendo assim, é a forma-sujeito que regula o que pode e deve ser dito, ou ainda segundo Indursky (1997, p. 215): [...] “o que não pode ser dito e também o que pode mas convém que não seja dito no âmbito de uma determinada FD.”

Nessa parte da teoria, notei que existe uma homogeneidade, já que ocorre uma identificação total com a forma-sujeito. Porém, na sequência, Pêcheux em 1975 (1988) traz à tona uma nova noção, que de algum modo, vai de encontro com essa postura hermética: a de modalidades das tomadas de posição. São três as modalidades, conforme o autor (1988). Na primeira, o sujeito do discurso se identifica com a forma-sujeito, de modo que a tomada de posição faz com que o sujeito realize seu assujeitamento sob a forma do livremente consentido. Na segunda, o sujeito do discurso se contrapõe à forma-sujeito, podendo ocorrer uma separação, um distanciamento, dúvida, revolta, em relação ao dizer da forma-sujeito. Nesta modalidade há uma contra-identificação com o saber da FD que o governa. Instaure-se, desse modo, a contradição. Enfim, a terceira modalidade funciona sob o modo da desidentificação, ou seja, o sujeito do discurso não se identifica mais com a FD em que está inserido e se desloca para identificar-se com outra FD. Como se

---

<sup>8</sup> Para Pêcheux e Fuchs - 1975 – (1993, p. 166) , a **formação ideológica (FI)** constitui-se num elemento capaz de intervir, como uma força que se opõe a outras forças, na conjuntura ideológica característica de uma formação social, em um momento específico. Assim, cada FI se constitui num conjunto complexo de atitudes e representações que não são individuais nem universais, mas que se relacionam mais ou menos diretamente a posições de classes em conflito umas com as outras.

pode observar na segunda e terceira modalidades, já surge a desigualdade no interior de uma FD.

Indursky (2000) indica um trabalho posterior de Pêcheux (1980) em que este repensa a noção de ideologia, que faz com que ele mude suas idéias a respeito da noção de FD. A ideologia deixa de ser idêntica a si mesma, existe sob a modalidade da divisão, e se realiza na contradição que com ela organiza a unidade e a luta dos contrários. A ideologia deve ser pensada sob o enfoque de dois mundos em um só.

Não havendo a identificação da ideologia com ela mesma, não haverá, por conseqüência, uma FD homogênea, esta será ao mesmo tempo idêntica e dividida. O domínio da FD comporta tanto a igualdade quanto a diferença e a divergência, sendo proveniente disso a contradição que trava a unicidade. A partir disso, a FD torna-se heterogênea, logo, a forma-sujeito também é heterogênea a si mesma, tendo em seu interior a diferença e a ambigüidade. O sujeito dessa FD heterogênea é um sujeito dividido entre as possíveis posições que pode assumir dentro desse universo discursivo.

A forma-sujeito se fraciona em diferentes posições, deixando de ser uma<sup>9</sup>, deixando o espaço aberto não só para o semelhante, mas também, para o diferente, o divergente.

Concluo, baseada em Indursky (2000), que o sujeito em AD sofre vários processos que o faz evoluir de um sujeito unitário para um sujeito cindido, disperso, deixando de identificar-se com uma FD pelo viés de uma forma-sujeito, passando a identificar-se com esta pelo viés de uma posição-sujeito (que representa diversos modos de se relacionar com a forma-sujeito). Esta, porém, continua delimitando o que permanece ou não sob os seus limites.

Pretendo deter-me, agora, um pouco mais nas questões que se referem ao termo “assujeitamento”, originário das considerações de Althusser (1998) e depois trabalhado por Pêcheux (1988), pois esta questão tem grande influência no que tratarei a seguir, que é a função-autor.

De acordo com Althusser (1998:104) o indivíduo é interpelado como sujeito (livre) para livremente submeter-se às ordens do Sujeito, para aceitar, portanto (livremente) sua submissão. Para complementar esta idéia Orlandi (1990) diz ser esse sujeito, não um sujeito em si, livre de toda determinação, mas que ele é um

---

<sup>9</sup> Quando trata a noção de sujeito a AD dialoga com a Teoria da Enunciação de Benveniste (1976), principalmente, ao se referir a uma forma-sujeito una e centrada.

sujeito socialmente (culturalmente, historicamente) constituído (determinado) e submetido à coerções institucionais.

A submissão do sujeito ao Estado seria, de acordo com Haroche (1992, p.189), uma forma de imposição da literalidade, do explícito de suas leis, esforçando-se em banir o implícito e a indeterminação. Estas considerações da autora mostram o quanto a subordinação poda do sujeito o seu potencial do uso da linguagem, principalmente no que concerne à função-autor; [...] “já que esta é a função do sujeito mais afetada pela forma social e pelas instituições” (ORLANDI, 1990, p. 180).

Contudo, o sujeito vive em uma sociedade que lhe cobra uma autonomia aparente, o que se choca com a questão do assujeitamento, pois mesmo tendo que ser capaz de ter autonomia e responsabilidade no que faz e no que diz (determinando o seu dizer), ele não deixa de sofrer as coações exteriores do seu contexto histórico-social. Essa questão é ressaltada por Orlandi (1990, p. 178), quando diz que: [...] “O sujeito das sociedades ocidentais é, pois, um sujeito (internamente) livre e submetido a coerções (exteriores) institucionais”.

A autora continua suas observações dizendo que não existe um sujeito livre de toda determinação concreta; existe sim é uma ilusão discursiva do sujeito, que é ao mesmo tempo livre e disciplinado. E é dessa ilusão que vem o sentimento de autonomia, em que o sujeito pensa que o discurso nasce nele e de que ele escolhe o que faz e o que não faz parte do seu discurso. Estas idéias que vêm do sentimento de autonomia do sujeito constituem o que foi referido por Pêcheux nos esquecimentos 1 e 2, tratados anteriormente.

Como uma forma de denunciar o idealismo que atua na noção de sujeito, Althusser e depois Pêcheux vão esclarecer o mecanismo de assujeitamento. Dessa forma, então, é que Pêcheux (1988, p. 133) vai falar sobre a referida ilusão de autonomia, detalhando o seguinte:

[...]o esboço (incerto e incompleto) de uma teoria não-subjetivista da subjetividade, que designa os processos de imposição/dissimulação que constituem o sujeito, (significando para ele o que ele é) e, ao mesmo tempo, dissimulando para ele essa situação (esse assujeitamento) pela ilusão de autonomia constitutiva do sujeito, de modo que o sujeito funcione por si mesmo [...]

Haroche (1992) traz uma questão interessante quando fala em autonomia. Para ela, a determinação religiosa, a determinação institucional e depois a individual, constituem uma seqüência de etapas que permitem demarcar a história do processo da autonomização aparente do sujeito. Realmente, a influência que a Igreja teve e ainda tem, mas com uma dimensão menor, sobre o sujeito auxiliou para esta aparente autonomia. A relação sujeito/Igreja foi substituída pela relação sujeito/Escola dando continuidade ao processo de constituição da autonomia aparente e da submissão do sujeito.

A autora diz que a determinação é um efeito inscrito no cerne da gramática como uma forma de coerção, uma exigência de ordem, mas que acaba sendo um privilégio de poucos, que é o próprio privilégio da interpretação. Na questão da determinação está inscrita a possível autonomia relativa do sujeito que, em resumo, é representada pela relação particular e específica que cada sujeito tem com o texto e com o saber.

Depois de algumas considerações sobre o sujeito do discurso, pode ser notado, que o mesmo não é totalmente livre (como pensa ser), nem totalmente determinado por mecanismos exteriores institucionais. Ele é constituído a partir da relação com o outro, não sendo a única fonte do sentido e nem o lugar de onde o discurso se origina. O sujeito não é uno, tampouco dotado de plenos poderes, por isso, está sempre buscando a completude. Com relação a isto, Ferreira (2001, p. 23) diz o seguinte:

[...] ele estabelece uma relação ativa no interior de uma dada FD; assim como é determinado ele também a afeta e determina em sua prática discursiva. Assim, a incompletude é uma propriedade do sujeito e a afirmação de sua identidade resultará da constante necessidade de completude.

Dando seqüência a questões que tratam do sujeito, quero destacar, a seguir, as noções de autoria e função-autor, que são o cerne para que se chegue à conclusão de que o aluno do SEJA exerce como sujeito a função-autor, ao produzir seu discurso nos *Palavra de Trabalhador*, tornando-se assim sujeito-autor.

### 1.1.1 Autoria / Função-Autor / Sujeito-Autor

Tratarei, a seguir, de uma das funções exercidas pelo sujeito, a de autor, que por ser uma das mais envolvidas com o social (instituições), principalmente a Escola, torna-se de grande valia para que se faça a relação desta noção, no trabalho, com os textos (discursos) dos sujeitos-alunos<sup>10</sup> do SEJA.

A princípio, gostaria de esclarecer, que a noção de autor aqui referida, não tem nada a ver com a de escritor (indivíduo responsável por uma obra específica); o que é esclarecido por Foucault (2000c, p. 21), quando diz que o nome do autor não é um nome próprio, como qualquer outro, mas antes um instrumento de classificação de textos e um protocolo de relação entre eles ou de diferenciação face a outros, que caracteriza um modo particular de existência do discurso, assinalando o respectivo estatuto numa cultura dada. Apresenta, em seguida, qual a função de um autor:

A função de um autor é caracterizar a existência, a circulação e a operatividade de certos discursos numa dada sociedade. A função-autor está, portanto, ligada aos sistemas legais e institucionais que circunscrevem, determinam e articulam o domínio dos discursos, mas não opera de maneira uniforme em todos os discursos, em todas as ocasiões e em qualquer cultura, não é definida pela atribuição espontânea de um texto ao seu criador e sim através de uma série de procedimentos rigorosos e complexos, e não se refere puramente a um indivíduo concreto, na medida em que dá lugar a uma multiplicidade de egos e a uma série de posições subjetivas que podem ser ocupadas por todo e qualquer indivíduo susceptível de cumprir tal função. (FOUCAULT, 2000c, p. 21)

Nesta referida obra, ele busca recuperar o espaço vazio deixado pelo autor no século XVIII, e também, acompanhar a repartição das lacunas e das falhas, espreitando as posições e as funções livres que este desaparecimento faz surgir. Essas lacunas são preenchidas quando Foucault traz à tona a função-autor.

Na seqüência, apresenta uma definição de autor dada pela crítica literária moderna:

O autor é aquilo que permite explicar tanto a presença de certos acontecimentos numa obra como as suas transformações, as suas deformações e as suas modificações diversas (e isto através da biografia do autor, da delimitação da sua perspectiva individual, da análise de sua origem social ou da sua posição de classe, da revelação do seu projeto fundamental). O autor é igualmente o princípio de uma certa unidade de escrita, pelo que todas as diferenças são reduzidas pelos princípios da evolução, da maturação ou da influência. O autor é ainda aquilo que permite ultrapassar as contradições que podem manifestar-se numa série de textos: deve haver – a um certo nível do seu pensamento e do seu desejo, da sua

<sup>10</sup> A respeito da noção de sujeito-aluno, a especificarei melhor no capítulo 5.

consciência ou do seu inconsciente – um ponto a partir do qual, as contradições se resolvem, os elementos incompatíveis encaixam em torno de uma contradição fundamental ou originária. Em suma, o autor é uma espécie de foco de expressão, que, sob formas mais ou menos acabadas, se manifesta da mesma maneira, e com o mesmo valor, nas obras, nos rascunhos, nas cartas, nos fragmentos, etc. (FOUCAULT, 2000c, p. 53-54)

Com relação a esta noção de autor apresentada, cabem alguns comentários: o primeiro está relacionado ao tipo de exigência lingüística feita ao autor, o que não está determinado no texto acima. Ou seja, para que um texto seja considerado bom, sempre se exigiu um padrão de linguagem culto (gramatical) que já sabemos é do domínio de uma classe social dominante (no sentido que domina o poder econômico). Ademais, essa forma de exigência e respeito a uma norma culta (a gramática) é uma forma de assujeitamento; o que é bem discutido por Haroche (1992, p. 19):

Com efeito, um papel análogo ao das estatísticas parece destinado à gramática, pelo poder. Seja pelas cifras ou pelas palavras, o projeto é idêntico: tornar visível a interioridade e o corpo inteiro. Pelo viés da transparência, o poder procura tornar o sujeito “sem defesa”, procura disciplinar e normalizar sua subjetividade. No caso das estatísticas, essencialmente graças ao espaço e à administração, trata-se de tornar visíveis – por um instrumento exterior à subjetividade – corpos, comportamentos, atos e até uma classe (no século XIX a burguesia quer tornar visível o proletariado para melhor controlá-lo e manipulá-lo). No caso da gramática, é preciso fazer aparecer o “espírito”, a interioridade, o não visível, pelas palavras: pela imposição da transparência, a exigência de clareza, o ideal de completude que se inscrevem diretamente na subjetividade.

A autora ainda questiona se é possível identificar esses mecanismos gramaticais e tornar claro o fato de que o sujeito é, sem se dar conta, o lugar de coerções na gramática e na língua. Com certeza, é algo que está tão incutido no sujeito, que fica difícil ele fugir disso; pois até mesmo a Escola que deveria ser o espaço para que essa identificação fosse feita, acaba reproduzindo todo um sistema institucional de assujeitamento, através, é óbvio, da linguagem.

Outro comentário que gostaria de fazer acerca da definição de autor dada anteriormente é com relação à parte em que se destaca a delimitação da sua perspectiva individual, a análise da sua origem social e da sua posição de classe. Isso leva-me a fazer uma relação com as noções de posição-sujeito e formações discursivas da AD. Ou seja, é interessante, a meu ver, considerar, na questão da autoria /sujeito-autor, dentro da AD, a posição social que o sujeito ocupa em uma

determinada FD, o que de certa forma envolve não só o social mas também o discursivo. Não se pode confundir posição social (classe social) com posição-sujeito, esta representa os desdobramentos da forma-sujeito dentro de uma formação discursiva (FD). Se for uma FD homogênea, a forma-sujeito se desdobra em uma posição-sujeito, porém se for uma FD heterogênea se desdobra em mais de uma posição-sujeito. Logo, é importante observar tanto as possíveis posições-sujeito que este sujeito ocupa quanto a sua posição e origem social e também a sua perspectiva individual de tudo isso, pois ambas estão relacionadas.<sup>11</sup>

Na aula inaugural ministrada em 1970 no *Collège de France*, Foucault (2000b, p. 26) fala dos princípios de rarefação do discurso, acrescentando o princípio de autoria: [...] “o autor não é entendido, é claro, como um indivíduo falante que produziu ou escreveu um texto, mas é entendido como princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações, como centro de sua coerência.”

A partir, desta noção de função-autor, Orlandi (1996b, p. 77), em co-autoria com Guimarães, produz uma nova reflexão:

Para Foucault o princípio de autoria não vale para qualquer discurso nem de forma constante. O modo como o estamos utilizando aqui difere deste autor. Para nós, o princípio é geral. O texto pode não ter um autor específico, mas sempre se imputa uma autoria a ele. Nossa proposta é, então, a de colocar a função (discursiva) autor junto às outras e na ordem (hierarquia) estabelecida: locutor, enunciador e autor. Nessa ordem, teríamos uma variedade de funções que vão em direção ao social. Dessa forma, esta última, a de autor, é aquela (em nossa concepção) em que o sujeito falante está mais afetado pelo contato com o social e suas coerções.

A autora (1996b, p. 79) observa que a função-autor nem sempre é elaborada nos textos, mostrando que há uma deficiência no ensino da escrita que não faz desenvolver esta referida função.

Segundo ela, o que tem faltado, desse ponto de vista, quando se pensam as condições de produção da escrita, na escola, é compreender o processo em que se dá a assunção, por parte do sujeito, de seu papel de autor. Essa passagem de sujeito a sujeito-autor envolve uma inserção do mesmo na cultura e requer uma posição dele num contexto histórico-social.

---

<sup>11</sup> Essa perspectiva individual, conjuntamente com as outras questões leva a fazer também a relação com a noção de formações imaginárias (que mostram a imagem que o sujeito faz de si e dos outros). Quanto às formações imaginárias tratarei mais especificamente em capítulo posterior.

A atividade pedagógica na escola tem de responder, dentro do universo da escrita dos alunos, o que realmente é ser um autor, ou seja, passar da função de sujeito enunciador<sup>12</sup> para a de sujeito-autor.

<sup>13</sup>A autora lembra que na realidade escolar quando se está falando da escrita, está se falando da formação do autor (que é uma das formas de representação do sujeito), e não do sujeito em si. Por isso, é importante se ter em mente as diferenças do sujeito, para não tratá-lo monoliticamente. Orlandi destaca que (1996b, p. 81): [...] “existem métodos de ensino que resgatam o sujeito, sem se pensar as diferentes instâncias de suas representações.”

A Escola, ainda conforme a autora, através de um processo ideológico extremamente complexo, acaba por não permitir a passagem do enunciador para o autor. Confundindo seus papéis cobra um pelo outro; faz isso porque não explica sua própria função.

De acordo com Orlandi (1999), o sujeito está para o discurso assim como o autor está para o texto. A relação do sujeito com o texto é a da dispersão, porém a autoria implica disciplina, organização, unidade. O autor é o lugar em que se constrói a unidade do sujeito; e como o lugar da unidade é o texto, o sujeito se constitui como autor ao constituir o texto em sua unidade, com sua coerência e completude (imaginárias).

É importante, também, observar, que o sujeito se tornará autor se o que ele produzir for compreensível e interpretável. Ele inscreve o seu dizer no repetível histórico (interdiscurso), deste modo a repetição faz parte da constituição do autor. Porém, não pode ser uma repetição meramente mnemônica, pois esta não se historiciza.

O sujeito precisa ter a ilusão de que o sentido nasce na hora em que se está utilizando-o e que ele não tem história. Isso representa uma forma de silenciamento necessário (inconsciente) e constitutivo para que o sujeito estabeleça sua posição e o lugar do seu dizer possível.

Orlandi (1998) vai chamar de plágio o subproduto desse silenciamento necessário, que ao se dar no nível da autoria tem suas particularidades: o plagiador silencia seu trajeto, cala a voz do outro que ele retoma. Neste caso, não é um

---

<sup>12</sup> O locutor é aquele que se representa como “eu” no discurso, já o enunciador é a perspectiva que esse “eu” assume enquanto produtor da linguagem, segundo Ducrot (1987).

silenciamento necessário, e sim, imposto, uma forma de censura em que o enunciador repete e apaga, toma o lugar do autor indevidamente, intervém no movimento que faz a história e na trajetória dos sentidos (nega o percurso já feito). No que se refere aos processos de identificação, nega a identidade ao outro, ao mesmo tempo em que nega a sua própria. Esquece que o dizer é sempre heterogêneo, e que é nesse percurso que vai entre o já dito e o futuro discursivo que o sujeito e o sentido podem, ou não, ganhar novas determinações, produzir, ou não, novos deslocamentos.

A autora ainda vai complementar suas idéias a esse respeito dizendo o seguinte:

[...] ao censurar, o plagiador se fecha narcisicamente na vontade que o dizer comece e acabe nele mesmo e não se deixa atravessar nem atravessa outros discursos. O que resulta na asfixia do sujeito e na rarefação dos sentidos. Ilude-se com a existência da idéia absoluta e “esquece” que todo dizer é necessariamente incompleto (assim como o sujeito). (ORLANDI, 1998, p. 73)

O que vem acontecendo, em sala de aula, e na Instituição Escola, como um todo, é um abortamento do processo de autoria.

O sujeito-aluno se preocupa mais em ser reproduzidor de textos (discursos) do que produtor criativo, que mesmo inconscientemente, expõe seu interior, vinculado, é claro, a um exterior (ele precisa estar inserido em uma FD e estar em consonância com o saber da mesma, para que o seu dizer faça sentido).

Isso é reflexo de um processo que inicia já na fase da interpretação. Quando o aluno se depara com um texto, em sala de aula, lhe é cobrado uma leitura que, se não for igual a do/a professor/a, deve ao menos ser aceita por ele/ela. É desse modo, então, que o dizer daquele vai mesclar-se com o deste/a ou vai ocorrer um apagamento, aparecendo apenas o dizer do/a professor/a.

Ainda ocorre o fato de lhe exigirem uma produção sobre assuntos completamente desvinculados do seu cotidiano sócio-cultural. Assim, surge um texto pobre (com poucas idéias, incoerente), realmente é uma produção que reflete um sujeito desinteressado e distanciado do que foi exposto.

Como, então, levar o sujeito-aluno a ser um sujeito-autor, capaz de ser responsável pelo seu dizer, fazendo com que este seja inteligível, apresentando uma certa unidade?

Tudo deve começar já nas condições de produção. Ou seja, pensar em que condições foram produzidos os textos (discursos), isso já é o primeiro passo para se reverter o processo de apagamento do sujeito-autor. Depois de observar as referidas condições o/a professor/a pode oferecer ao aluno propostas de leituras que estimulem o futuro processo da escrita (ou do dizer), pois se o aluno estiver interessado em um determinado assunto (havendo uma identificação com o mesmo), com certeza, ele irá expor boas idéias.

Precisa acontecer, ainda, nesse processo criador, uma preocupação em divulgar o que foi elaborado pelo aluno, já que desta forma ele nota que seu trabalho é visto não só pelo/a professor/a, mas também pelos colegas, ou, quem sabe, por toda a escola.

O processo de autoria está, a meu ver, fortemente ligado à questão da autonomia e da auto-estima.

Isto é, o sujeito precisa ter a ilusão de que ele é dono absoluto do seu dizer (que ninguém disse antes o que ele disse e da forma como ele disse).

O seu dizer deve ser valorizado, por isso, a idéia de expor seus textos, e é óbvio, procurar elogiar sempre que possível, é uma maneira de elevar a auto-estima do aluno, estimulando-o a criar sempre mais e com mais vontade.

O aluno necessita ver o processo de elaboração textual, em sala de aula, como um meio para desenvolver as suas potencialidades e que neste espaço o professor oportunize mais atividades que exijam dele um texto/discurso coerente e bem escrito.

Não pode ser esquecido que é requerido ao aluno, em várias situações (concursos, vestibulares etc), uma escrita vinculada à gramática. Isso, por vezes, interrompe o processo de autoria, já que a preocupação com a forma impede o aluno de desenvolver melhor o conteúdo (que deixa de ser crítico para ser apenas declarativo).

Enfim, após algumas explicações sobre autoria, pude notar o quanto a Instituição Escola é importante nesse processo de assunção do sujeito-autor, e além disso, também pode impedir que haja a formação de plagiadores no processo de desenvolvimento do sujeito-aluno enquanto produtor de textos (discursos). Porém não é somente na escola que isso se dá, pois a relação com o fora da Escola (família, trabalho, meio sócio-cultural etc), também constitui a experiência da autoria.

Essas questões serão retomadas na análise quando verificar como se dá esse processo da autoria no meio social (econômico e cultural) e institucional (Escola) em que os alunos do SEJA estão inseridos.

## **1.2 A Materialidade do Discurso e do Sentido**

A Lingüística, ciência criada no início do século XX por Saussure, tem por objeto a língua, que é considerada um objeto autônomo e homogêneo; já a Análise do Discurso tem como objeto o discurso, que supõe uma autonomia relativa do lingüístico. O analista de discurso pensa a linguagem como tendo uma relação essencial com a exterioridade. Ele vê o discurso como um objeto histórico cuja materialidade é lingüística. Nessa parte é que o lingüístico e o discursivo se encontram.

O discurso é o lugar de relação entre língua e ideologia. Porém a noção de língua não é a mesma que a da Lingüística, bem como a da ideologia não é a da sociologia.

Orlandi (1994) salienta que o discurso é a materialidade específica da ideologia e a língua é a materialidade específica do discurso, o que vai manifestar o deslocamento que se produz na própria noção de língua, quando a AD desarticula a dicotomia língua/fala tratada por Saussure (1995).

Como ensina Pêcheux (1975) a língua é a condição material de base sobre a qual se desenvolvem os processos discursivos, de tal maneira que a sistematicidade lingüística não existe como um bloco homogêneo de regras que são separadas categoricamente. Por isso, de acordo com Orlandi (1994, p. 301), a fronteira entre o lingüístico e o discursivo é posta à prova, a cada prática discursiva, visto que essas condições materiais de apoio se originam da relação – historicamente determinada – com processos discursivos estruturados.

Brandão (1991) apresenta uma posição radical de Maingueneau, em que este anuncia a primazia do interdiscurso sobre o discurso. Para ele, a unidade de análise adequada não é o discurso, mas o espaço em que se dá as trocas entre os diversos discursos devidamente escolhidos.

Com base nestas considerações sobre a materialidade do discurso, é que visarei analisar os textos dos alunos do SEJA que, como já me referi anteriormente, são a expressão da língua que para a AD é a parte material que serve de base para o discurso.

Na AD se trabalha com a materialidade do sentido que se produz no discurso. Ao analisar os efeitos de sentido o analista tem como ponto de partida a base lingüística.

Conforme Pêcheux (1975) a **formação discursiva**<sup>14</sup> é o lugar da constituição do sentido. Ele explica que as palavras mudam de sentido ao passarem de uma FD a outra. Assim, não são somente as intenções do sujeito que determinam o dizer, existe uma ligação entre a intenção individual e um pacto social. A noção de sentido está intrinsecamente ligada às condições de produção do discurso e à relação de paráfrase entre seqüências que formam famílias parafrásticas (famílias de sentido).

Retomando Pêcheux - 1975 - (1988, p. 160), no que concerne ao sentido, ele diz que uma palavra, proposição ou expressão, não tem um sentido particular (sentido literal). E se não existe um **sentido literal**, não existe fonte da qual possa derivar sentidos por meio de uma lógica lingüística combinatória. Para o autor, se realmente houvesse uma literalidade, as palavras não poderiam receber os diversos sentidos que recebem, em conformidade com uma ou outra FD. Pois dentro da mesma FD os sentidos parecem igualmente evidentes.

O que vai realmente determinar o sentido das palavras são as posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico em que são (re)produzidas. Dessa maneira, então, elas mudam de sentido de acordo com as posições dos sujeitos que as utilizam, obtém seu sentido em consonância com essas posições, isto é , em referência às formações ideológicas.

A ideologia vai designar o que é e o que deve ser o significado de uma palavra, através do hábito e do uso, muitas vezes, por desvios que são lingüisticamente marcados. Por isso, é ela que fornece as evidências através das quais “todo mundo sabe” o que as palavras significam. Essas evidências fazem com

---

<sup>14</sup> Quando tratei da noção de sujeito discursivo me referi à noção de FD, que surgiu das idéias Foucault sobre o discurso. Para ele as regras de formação do discurso são condições de existência – mais também de coexistência, de manutenção, de modificação e de desaparecimento – em uma repartição discursiva dada. Essas regras de formação permitem a determinação dos elementos que compõem o discurso e determinam uma FD. (FOUCAULT, 2000a, p. 43)

que as palavras aparentem dizer o que realmente dizem, em uma dada FD, originando, portanto, uma ilusão de “transparência da linguagem”.

A falsa transparência disfarça o caráter material do sentido das palavras; este refere a dependência do que Pêcheux (1988, p. 159) designa de [...]“todo complexo das formações ideológicas”

Dentro dos estudos da AD, há uma certa manutenção do sentido, da paráfrase (matriz do sentido), porém há o surgimento do novo sentido, fonte do sentido (polissemia). Estas noções serão tratadas a seguir.

### 1.2.1 Paráfrase e Polissemia

Como na minha pesquisa trabalho com produções textuais , envolvendo a questão da autoria, é interessante relacionar as noções de paráfrase e polissemia a esta, pois o sujeito ao produzir seu discurso, produz sentidos e passa pelos processos parafrásticos (aqueles relacionados com o dizível, a memória) e pelos polissêmicos (aqueles relacionados com a ruptura de processos de significação).

Início com algumas idéias de Pêcheux -1969 – (1993), que nos primeiros tempos da AD via a paráfrase como a possibilidade de substituição de segmentos discursivos em um contexto. Essas substituições eram índices de equivalência, isto é, seqüências de um domínio semântico que constituíam formas semânticas equivalentes de uma mesma proposição. Sendo assim, a substituição de elementos em um determinado contexto discursivo estabelecia uma relação de sinonímia entre esses elementos.

Essa noção de paráfrase sofre ainda influência da lingüística distribucional de Harris e, de acordo com Courtine (1981), esse modo de considerar o fenômeno tem como resultado a construção de classes de equivalência distribucionais, interpretadas como classes de paráfrase discursiva. Essas classes de equivalência manifestam a presença de invariantes recorrentes em um conjunto de seqüências, bem como a presença de classes de comutação de outros elementos, em que as formas de invariança, estáveis e idênticas, constituem o contexto distribucional. Ocorre, então, uma variação regular da ordem da repetição, ou seja, da ordem do pré-construído como repetição do mesmo, como reiteração do idêntico, em um espaço em que repetição e reprodução mesclam-se.

Em vista disso, é que para Courtine as classes de paráfrase discursiva, nos primórdios da AD, são resultado de uma série de homogeneizações que acabam por colocar o discurso na categoria do mesmo.

Pêcheux juntamente com Fuchs -1975 - (1993) repensa suas idéias anteriores e percebe que as relações de substituição que constituíam a paráfrase não podiam ser reduzidas à mera equivalência, o que fez com que ele distinguisse dois tipos de substituição: as simétricas e as orientadas. Na primeira, ocorre que um elemento é, dentro do mesmo contexto, sinônimo do outro. Já no segundo tipo de substituição, os elementos substituíveis não são equivalentes, mas se pode passar de um ao outro.

Pêcheux –1975 – (1988), ainda, vai associar a noção de paráfrase à produção de sentido. Para ele a produção do sentido é indissociável da relação de paráfrase entre seqüências, em que a família parafrástica constitui a “matriz do sentido”.

Conforme Serrani (1993) salienta, a paráfrase para Pêcheux é uma das principais questões lingüísticas em que se concentra a AD, já que o projeto desta consiste em estabelecer elementos que venham contribuir para os lingüistas que têm a preocupação de pesquisar o suporte lingüístico dos processos sócio-históricos.

Baseada nos trabalhos de Pêcheux e Courtine, Serrani (1993) desenvolve um estudo sobre a repetição dentro da discursividade, mais enfaticamente, sobre a paráfrase.

A paráfrase é vista por ela (SERRANI, 1993, p. 43): [...] “como uma relação semântica não-estável, que vem em decorrência de alguma qualidade, pertencente às frases, que possa ser observada.”

A autora pensa que a paráfrase não pode ser concebida como uma relação de validade universal, porque não convém pressupor qualquer acordo pré-determinado entre os protagonistas da linguagem, visto que a produção de sentidos no discurso é o lugar de mal-entendidos, equívocos, disputa.

Serrani vai adotar um posicionamento frente a essa questão, que pressupõe uma percepção do fenômeno de uma forma não binária, distinta da que vê , exclusivamente, que duas frases podem ser ou não paráfrases.<sup>15</sup> Ou seja, para ela vale a idéia de que os sentidos são sócio-historicamente determinados e devem ser

---

<sup>15</sup> A concepção binarizante de paráfrase é a que predomina nos estudos puramente lingüísticos, em que há substituições sinonímicas , onde consideram que as expressões possuem o mesmo sentido. (Maria **colocou** a mesa em outro lugar. / Maria **botou** a mesa em outro lugar.).

referidos às suas condições de produção. Assim, é isso que vai permitir identificar uma relação parafrástica entre enunciados, que não se atendo às relações de substituição, não podem ser paráfrases um do outro.

Ainda para a autora (1993, p. 47) a paráfrase pode dar a idéia de “ressonância de significação”, isto é, essa ressonância é compreendida como “um efeito de vibração semântica mútua”.

Essa noção de ressonância, de acordo com a autora, permite incluir o sujeito na concepção de paráfrase, já que ela sempre ressoa para alguém, seja na dimensão dos interlocutores empíricos projetados no discurso (projeção que é importante para o domínio das formações imaginárias), seja na dimensão do sujeito.

A ressonância interdiscursiva, segundo Serrani (1993), permite trabalhar com uma noção de linguagem heterogênea, pois para definir como as unidades envolvidas ressoam é necessário colocar em jogo outros discursos, como espaços virtuais de leitura da seqüência descrita.

Enfim, vistas por esse ângulo, as paráfrases [...] “ressoam significativamente na verticalidade do discurso e concretizam-se na horizontalidade da cadeia, através de diferentes realizações lingüísticas” (SERRANI, 1993, p. 47).

Orlandi (1999) trabalha com a noção de paráfrase, porém diferentemente dos demais, pois a opõe à noção de polissemia.

Ela (ORLANDI, 1999, p. 36) apresenta essas noções como sendo [...] “duas forças que trabalham continuamente o dizer, de tal modo que todo discurso se faz nessa tensão: entre o mesmo e o diferente”<sup>16</sup>. Ao tomar a palavra o sujeito produz uma mexida na rede de filiação dos sentidos, porém fala com palavras já ditas. E é nesse jogo entre a paráfrase e a polissemia, entre o já dito e o a se dizer, que os sujeitos e os sentidos se movimentam para se (re)significar.

Orlandi (1999) trata também de outros dois processos que envolvem a paráfrase e a polissemia – a produtividade e a criatividade. A criação em sua dimensão técnica é produtividade, reiteração de processos já cristalizados. Esta é orientada pelo processo parafrástico, a produtividade faz o homem retornar sempre ao mesmo espaço dizível, produzindo a variedade do mesmo. Por outro lado, a criatividade implica a ruptura do processo de produção da linguagem, pelo

---

<sup>16</sup> Orlandi (1990, p. 43) acrescenta que não somente existe a tensão entre esses dois processos (paráfrase/polissemia), mas que há também uma *con-fusão* entre eles. São confusos, visto que obscuros e transparentes, misturados ou combinados, difusos ou dispersos. O *mesmo* e o *diferente* às vezes não são passíveis de serem distinguidos no discurso.

deslocamento das regras, produzindo movimentos que afetam os sujeitos e os sentidos na relação com a história e com a língua. Desse modo, surge o diferente, aparecem novos sentidos.

A paráfrase, segundo a autora (1999, p. 38), é a matriz do sentido, já que não há sentido sem repetição, sem sustentação no saber discursivo, e a polissemia é a fonte da linguagem, uma vez que ela é a própria condição de existência dos discursos. Pois, se os sentidos e os sujeitos não fossem múltiplos, não pudessem variar e serem outros, não haveria necessidade de dizer. A polissemia representa movimentos distintos simultâneos de sentido no mesmo objeto simbólico.

Ao compreender a relação da paráfrase com a polissemia o analista se propõe observar como o político e o lingüístico vão relacionar-se um com o outro na constituição dos sujeitos e na produção dos sentidos, que são marcados ideologicamente.

Desta forma, como analista, tenho de verificar se os alunos do SEJA, especificamente aqueles que produziram nos *Palavra de Trabalhador*, elaboraram seus textos de modo a se tornarem autores e se no processo de produção textual foram criativos ou apenas produtivos. E, ainda, observar como o SEJA (representado pelos professores) trabalha em sala de aula a proposta de redação que leva à elaboração textual dos alunos.

### 1.3 Condições de Produção e Formações Imaginárias

Pechêux – 1969 – (1993) elaborou uma noção de **condições de produção do discurso (CP)** em que os protagonistas não são organismos individuais, mas sim, lugares determinados na estrutura de uma formação social, lugares que podem ser descritos objetivamente pela sociologia. Dessa maneira, no interior de uma instituição escolar há o lugar do diretor, do professor, do aluno, cada um marcado por características específicas. Nos discursos, a relação entre esses lugares, é representada por uma série de **formações imaginárias** que designam o lugar que destinador e destinatário atribuem a si e ao outro. Sendo assim, nos processos discursivos, o emissor pode antecipar as representações do receptor criando estratégias de discurso.

Essa concepção de **CP** de Pêcheux é criticada por Courtine (1981), visto que, de acordo com este, ela não rompe com as origens psicossociológicas tratadas anteriormente em outras teorias (na análise de conteúdo, sociolinguística e no trabalho de Harris – Discourse Analysis em que o mesmo usa o termo situação de discurso). Para Courtine, os termos “imagem” ou “formações imaginárias” poderiam ser substituídos pela noção de “papel” da maneira como ela é utilizada nas teorias herdadas da sociologia.

O autor propõe uma definição de **CP** que não envolva uma operação psicologizante das determinações históricas do discurso, fazendo-as se transformarem em simples circunstâncias. Requer uma noção de CP ligada à análise histórica das contradições ideológicas presentes na materialidade dos discursos e associada teoricamente com a noção de formação discursiva.

Quando fala em **condições de produção**, Orlandi (1999) diz que compreendem fundamentalmente os sujeitos e a situação; e que também a memória faz parte da produção do discurso. Considerando-se as CP em sentido estrito (circunstâncias da enunciação) tem-se o contexto imediato. E ao considerar em sentido amplo, incluem-se o contexto sócio-histórico e ideológico.

Com relação ao meu trabalho de pesquisa, o contexto imediato é o lugar em que os textos foram publicados (*Palavra de Trabalhador*) e os sujeitos que produziram os textos (alunos do SEJA). E o contexto amplo, conforme a autora (1999, p. 31), é o que traz para a consideração dos efeitos de sentido elementos que derivam da forma da nossa sociedade, como as instituições. O que no meu trabalho seria representado pela instituição Escola (SEJA), mostrando como esta organiza o poder, distribuindo posições de mando e de obediência. Além disso, entra a história, com a produção de acontecimentos relacionados à instituição Escola que vai mostrar um imaginário que afeta os sujeitos em suas posições com relação à mesma.

Para resumir a questão das CP, utilizo uma passagem de Orlandi (1999, p. 40):

As condições de produção implicam o que é material (a língua sujeita a equívoco e a historicidade), o que é institucional (a formação social, em sua ordem) e o mecanismo imaginário. Esse mecanismo produz imagens dos sujeitos, assim como do objeto do discurso, dentro de uma conjuntura sócio-histórica.

Através do mecanismo de antecipação, o sujeito pode antecipar-se a seu interlocutor quanto ao sentido que suas palavras produzem. Isso vai regular a argumentação, de uma maneira, que o sujeito utilizará um modo ou outro, conforme o efeito que pensa produzir no seu ouvinte.(ibidem)

Pêcheux – 1969 – (1993a, p. 77), utilizando o discurso político, apresenta alguns exemplos que se referem a essas questões. Mostra que um deputado, quando pronuncia um discurso, serve de porta-voz de um grupo determinado, e claro, em defesa dos interesses desse grupo. O seu discurso, portanto, está relacionado com o lugar político que ele ocupa, e ele se situa no interior de uma relação de forças entre elementos antagonistas de um campo político. Logo, o que ele diz e promete tem uma regra diferenciada de acordo com o lugar que ele ocupa. Dizendo de outro modo, o discurso deve ser remetido às relações de sentido nas quais é produzido; dessa maneira, um discurso vai remeter a outro discurso, ao qual lhe serve de resposta direta ou indireta.

Quero destacar que não existe discurso que não se relacione com outros, pois como já foi referido por Pêcheux, o discurso indica outros que lhe servem de base, assim como aponta para outros dizeres possíveis. É dessa forma que o discurso se apresenta como um processo contínuo, em que não há um começo e um fim pré-fixados.

Podemos fazer a mesma relação feita por Pêcheux, porém remetendo-a ao discurso pedagógico. Ou seja, se o sujeito fala no lugar de professor, seus dizeres vão significar de modo diferente do que se estivesse no lugar de aluno. Como na sociedade em que vivemos existem relações com base em hierarquias (relações de força), baseadas no poder desses diferentes lugares, que através da linguagem se fazem valer; a fala do professor acaba sendo mais valorizada do que a do aluno. Por isso, aquele acaba, por vezes, sendo autoritário sem se dar conta, impõe aos alunos o seu dizer.

Esses mecanismos relacionados ao funcionamento do discurso apóiam-se na noção de **formações imaginárias**. Assim não são os sujeitos físicos nem seus lugares empíricos, como se apresentam na sociedade, que poderiam ser sociologicamente descritos, mas suas imagens que resultam de projeções. Estas autorizam passar das situações empíricas (lugares dos sujeitos) para as posições dos sujeitos no discurso.

Pensando o modo como funcionam as formações imaginárias, podem surgir muitas e diferentes possibilidades reguladas pelo modo como a formação social está na história. Na formação social em que vivemos podemos pensar a Escola de modo a observar a imagem que o professor faz do aluno, que o aluno faz do professor e as imagens que cada um faz de si mesmo. Essas questões contribuem para formação das condições de produção do discurso e do seu processo de significação.

Ao pensar as formações imaginárias, a propósito do meu trabalho, acredito ser essa questão muito relevante, pois se os alunos produzem seus textos em determinadas condições que os influenciam a escrever isso e não aquilo, o lugar que eles ocupam, a imagem que fazem de si e do professor, interfere e muito nesse processo de produção. Tudo isso vai depender também da postura do professor em relação ao seu aluno, como ele vai levar o aluno a desenvolver uma relação de respeito e não de submissão ao professor. Essa relação deve ser de troca, mesmo que haja uma relação de forças que já é pré-determinada, e que, muitas vezes, é responsável por podar o interesse do aluno e, por conseqüência, interrompe o processo criativo e crítico que envolve a autoria dentro da produção discursiva do mesmo.

As idéias sobre as noções de Interdiscurso e Memória Discursiva que serão referidas a seguir dão continuidade ao que vem sendo exposto, pois, conforme pode ser observado, em AD fica impossível não relacionar uma noção às outras. Como anteriormente falava em condições de produção, passo a tratar do interdiscurso, já que este determina aquilo que é relevante para a discursividade, dentro das CP.

#### **1.4 Interdiscurso e Memória Discursiva**

O que Pêcheux (1988, p. 162) chama de **interdiscurso** é [...] “todo complexo com dominante” das formações discursivas, dizendo que ele é submetido à lei da desigualdade, contradição e subordinação que caracteriza o complexo das formações ideológicas.

O interdiscurso constitui o exterior específico de uma FD. É o lugar em que se organizam os objetos de que o sujeito se utiliza para o seu discurso. O sujeito vai dar coerência a seu objetivo na seqüência discursiva que enuncia (no **intradiscurso**) através das ligações entre esses objetos.

Na relação entre o interdiscurso de uma FD com o intradiscurso de uma seqüência discursiva, é interessante que se situem os processos pelos quais o sujeito falante é interpelado, ou seja, assujeitado em sujeito de seu discurso.

Dentro dessa situação referida, é característico de toda FD disfarçar a objetividade material contraditória do interdiscurso. Esta objetividade reside no fato de que *algo fala* sempre antes, em outro lugar e independentemente, melhor especificando, existe o fato de que há sempre um **pré-construído**.

Esta noção foi apresentada por Paul Henry, quando trabalhou com o estudo sobre o funcionamento discursivo das relativas, e retomada por Pêcheux e Fuchs – 1975 – (1993), que buscaram observar como se dá seu encaixamento no intradiscurso.

Como elemento constitutivo do interdiscurso, o pré-construído indica uma construção anterior, exterior e independente por oposição ao que é construído na enunciação.

O pré-construído é, conforme Pêcheux (1988, p. 164), o “sempre-já-aí” da interpelação ideológica que fornece e impõe a realidade e seu sentido sob a forma da universalidade.

A FD relaciona-se com seu exterior através do pré-construído. Isto é especificado por Pêcheux – 1983 – (1993b, p. 314), quando diz que uma FD não é um espaço estrutural fechado, pois é constitutivamente invadida por elementos que vêm de outras FD e se repetem nela, proporcionando-lhe suas evidências discursivas essenciais sob a forma de pré-construídos.

Desse modo, a noção de interdiscurso serve para indicar o exterior específico de uma FD, ao mesmo tempo que surge nesta FD para transformá-la em lugar de evidência discursiva.

O autor (1993b, p. 314) lembra que o entrecruzamento desigual da FD com uma exterioridade obriga a se descobrir os pontos de confronto nas fronteiras internas da FD, como também, as zonas atravessadas por uma série de efeitos discursivos. Aparece, assim, uma espécie de abalo discursivo que atinge dentro de uma FD as seqüências dispostas nas suas fronteiras, até chegar ao limite em que se torna impossível determinar por qual FD elas são produzidas.

As noções de interdiscurso e de intradiscurso são retomadas por Courtine (1981), quando este vai relacioná-las às idéias de Foucault e Pêcheux a respeito da FD. O autor aproxima os níveis de um sistema de formação dos enunciados e do

interdiscurso de uma parte e, de outra parte, vai aproximar os níveis do estado terminal do discurso e do intradiscurso. Portanto, a noção de FD efetua dois níveis distintos contrariamente, que compõem dois modos de existência do discurso como objeto.

Para Foucault (2000a) o nível de um sistema de formação dos enunciados situa-se além da coerência visível e horizontal dos elementos formados no plano das regularidades pré-terminais. Este é chamado por Courtine de nível do enunciado. Courtine ao aproximar essas formulações às de Pêcheux diz ser possível pensar que o referido sistema de formação, funcionando como regra, é relativo ao “que pode e deve ser dito” por um sujeito, dentro de uma FD, sob a dependência do interdiscurso da mesma. Desse modo, [...] “o nível de um sistema de formação coloca a constituição da matriz do sentido inerente a uma FD no plano dos processos históricos de formação, reprodução e transformação dos enunciados no campo do arquivo” (COURTINE, 1981, p. 40).

O outro nível denominado por Courtine é o nível da formulação que equivale ao nível de uma seqüência discursiva concreta, estado terminal do discurso – o intradiscurso. Isso faz com que toda seqüência discursiva seja vista como o objeto pego em um processo discursivo de reprodução/trans formação de enunciados no interior de uma determinada FD. De acordo com isso, é que o estudo do intradiscurso manifestado por uma dada seqüência não pode ser separado do interdiscurso de uma FD.

Courtine afirma, dessa maneira, relacionando-o ao nível do enunciado, que é no interdiscurso de uma FD que se constitui o domínio do saber específico de cada FD. Esse domínio funciona como uma norma discursiva de aceitação – ou seja, determina o que pode e deve ser dito – ao mesmo tempo que funciona como uma norma excludente – determina o que não pode e não deve ser dito. Assim, esse domínio determina o campo de uma FD, delimitando seu interior, que compõe os seus saberes e o seu exterior, que compõe os elementos que não pertencem ao saber da FD. É, desse modo, que Courtine observa que o interdiscurso de uma FD deve ser pensado como um processo de reconfiguração incessante, cujo saber de uma FD é direcionado a incorporar elementos pré-construídos produzidos no exterior deles mesmos. Sendo assim, [...] “o interdiscurso de uma FD, como instância de formação/repetição/trans formação dos elementos do saber desta FD, pode ser o que regula o deslocamento de suas fronteiras” (COURTINE, 1981, p. 49).

Courtine ainda trabalha inspirado em Foucault, no que concerne ao enunciado, quando este é pensado como elemento do saber próprio de uma FD. Ele entende o enunciado [...] “como uma forma ou um esquema geral que governa a repetibilidade no seio de uma rede de formulações” (COURTINE, 1981, p. 50).

Essa rede de formulações, para ele, se constitui em um conjunto estratificado ou desnivelado de formulações que se transformam em reformulações possíveis de um enunciado. Essa estratificação ou desnivelamento de formulações remete à dimensão vertical ou à interdiscursiva.

O autor, continuando suas explicações, diz que é dentro dessa rede de filiações que se estabiliza a referência dos elementos do saber, é onde os objetos se formam como pré-construídos e os enunciados se articulam.

Courtine faz uma diferenciação entre enunciado e enunciação. O enunciado vai remeter ao interdiscurso, ao passo que, a enunciação remete ao intradiscurso, que é o lugar da seqüencialização dos elementos de saber oriundos de uma FD. Desse modo, a enunciação é considerada uma seqüência lingüística que representa uma das possíveis reformulações do enunciado.

É na articulação entre enunciado e enunciação, isto é, entre os planos interdiscursivo e intradiscursivo, que ocorre a constituição do discurso e que o sujeito discursivo se instaura.

Relaciono o que foi exposto com a minha pesquisa, visto que o interdiscurso, segundo Orlandi (1999), é o espaço que disponibiliza dizeres que afetam a maneira como o sujeito significa dentro de uma determinada situação discursiva. Por exemplo, os textos dos alunos do SEJA envolvem uma relação de sentido em que os seus dizeres significam pelo fato de existir um já-dito, um pré-construído, pois o que eles dizem já deve ter sido dito antes. Essa relação entre o que foi dito e o que está se dizendo é a mesma que existe entre o interdiscurso e o intradiscurso.

Ainda pode ser pensado que tudo o que foi dito sobre Educação, sobre o professor, sobre os alunos, sobre como se deve escrever para seu texto ser considerado bom, enfim, tudo que envolva um processo de ensino-aprendizagem pode estar influenciando o texto dos alunos. E claro, toda uma história de vida que também existe fora da Escola.

Orlandi (1999, p. 31), quando fala em memória relacionada ao discurso, a considera como interdiscurso. Este, como já foi dito, é definido como aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente. É o que vai ser chamado pela autora de

**Memória Discursiva:** [...] “o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra.”

Foi Courtine quem trouxe definitivamente para o espaço da AD a noção de memória discursiva.

O autor (1981) acredita ser possível, a partir do enunciado, remeter-se à memória discursiva, a qual resulta da existência histórica do enunciado no meio das práticas discursivas, reguladas por aparelhos ideológicos. Dessa maneira, é a repetição ou o apagamento dos elementos de saber de uma FD (os enunciados) que indica a memória discursiva. É, portanto, na relação do interdiscurso com o intradiscurso, na articulação do enunciado com a enunciação, que ocorre o efeito de memória em um dado discurso, já que uma formulação original é reatualizada em um momento discursivo específico. A FD, quando tem rede de filiações em seu interior e constitui seu próprio saber, estabelece a memória discursiva. Isso vai fazer Courtine (1999) considerar a ordem do discurso, no campo político, como uma das modalidades de existência da memória histórica.

As formulações-origem vão surgir de uma trajetória, de um feixe de discursos, através da qual, elas se transformam para aparecer depois, amenizam-se ou somem, agrupando memória e esquecimento. É isso que em AD pode ser chamado de dispersão.

Para concluir esta parte sobre memória discursiva, gostaria de apresentar uma distinção feita por Dorneles (1998), entre memória histórica e memória discursiva. A autora refere a memória histórica ao “logicamente estabilizado”<sup>17</sup>, aquilo que está estruturado. Ou seja, aos acontecimentos enquanto eventos de domínio coletivo, sujeitos aos efeitos da interpretação, mas já validados no espaço das lutas sociais: é a realidade constituída discursivamente, aquilo que ninguém pode ignorar.

De acordo com a autora (1998, p. 59), a memória discursiva, porém, é a representação imaginária da memória histórica, já que o que é selecionado do interdiscurso e se constitui de sentido pela atualização no intradiscurso simboliza o assujeitamento do indivíduo a uma dada perspectiva dessa memória histórica – uma FD. Ela entende que, enquanto a memória histórica simboliza eventos estruturados,

---

<sup>17</sup> Aqui a autora está trabalhando com idéias desenvolvidas por Pêcheux no livro: **Discurso. Estrutura ou Acontecimento**. São Paulo, Pontes, 1990.

com bordas desenhadas, a memória discursiva traz à tona fragmentos desse objeto, os quais permitem o entrecruzamento entre as respectivas memórias. Dorneles finaliza dizendo que através da lembrança ou do apagamento da memória se produzem efeitos de sentido que se inscrevem no espaço da memória virtual.

## 2 O SEJA X A ESCOLA TRADICIONAL

Antes de apresentar algumas idéias a respeito do SEJA, que é o espaço discursivo em que os textos (discursos) foram produzidos, penso ser interessante tratar antes da instituição Escola como um todo (a sua relação com o conhecimento, o poder, os professores, os alunos, a sociedade, etc).

Se perguntarmos às pessoas em geral, qual é a função da Escola e o que esta representa para a sociedade, teremos como uma das respostas que ela serve para educar, que é o espaço social em que os indivíduos adquirem conhecimento. Mas que conhecimento é este, para que ele serve e para quem ele serve?

A resposta a estas perguntas não data de hoje, ela pode ser extraída de bibliografias que falam sobre educação de séculos atrás, em que a Escola e a educação serviam e, ainda servem, para produzir a cultura e ideais de uma determinada classe – a dominante.

Pensando nos primórdios da educação no Brasil, podemos notar que desde a época em que nosso país foi descoberto já se inicia um processo pedagógico com os jesuítas, que tinham a intenção maior de catequizar os índios que aqui viviam. Para tanto, o primeiro passo foi ensinar-lhes a língua do homem branco, enfim do dominador. O tipo de metodologia utilizada na época para difundir a fé cristã, serviu e serve de inspiração para muitos métodos aplicados nas nossas escolas. Com relação a esta influência Aranha (1990, p. 123) salienta que:

A influência mais marcante da educação jesuítica é, sem dúvida, a que exerceu na formação da burguesia e das classes dirigentes. A estrutura do ensino, predominantemente “clássica”, valoriza a literatura e a retórica e despreza o estudo das ciências e a atividade manual.

Uma das atividades que exemplifica a metodologia religiosa é a de decorar grandes partes de textos, como era feito antigamente, ou seja, o aluno deveria decorar partes da Bíblia e depois expor o que decorou.

Não é à toa que a Igreja serviu de modelo para muitos métodos de ensino, pois representava o poder em épocas passadas (Idade Média, por exemplo). Porém isso ocorreu em um período pré-capitalista; com o advento da teoria marxista, o poder passa às mãos de quem detém o capital.

Para falar melhor sobre isto busco em Althusser (1998) idéias esclarecedoras. Conforme o autor, a Igreja era o aparelho ideológico de Estado (AIE)<sup>18</sup> dominante antes do período pré-capitalista, ela exercia além das funções religiosas, as funções escolares, de informação e de cultura.

Após uma luta de classe política e ideológica, o autor (1998, p. 77-78) afirma que: [...] “o AIE que passa a assumir a posição dominante nas formações capitalistas é o aparelho ideológico escolar.”

E este, como o anterior, mantém a função principal que é a de reprodução das relações de produção, isto é, das relações de exploração capitalista.

Althusser vai apresentar uma crítica acirrada ao ensinamento que é dado pela Escola, pela família, enfim pelos tipos de AIE, mas dá ênfase ao primeiro, por ser o que mantém o sujeito por mais tempo sob o seu domínio:

Certamente muitas destas virtudes (modéstia, resignação, submissão de uma parte, cinismo, desprezo, segurança, altivez, grandeza, o falar bem, habilidades) se aprendem também nas Famílias, na Igreja, no Exército, nos Belos Livros, nos filmes, e mesmo nos estádios. Porém nenhum aparelho ideológico do Estado dispõe durante tantos anos da audiência obrigatória (...) da totalidade das crianças da formação social capitalista. (ALTHUSSER, 1998, p. 80)

A Escola, como pode ser observado, nunca teve um papel inocente de apenas ensinar, ela serve, de acordo com Albuquerque (1998), para reproduzir e inculcar nos seus discípulos a ideologia dominante<sup>19</sup>, e desta forma, passa de *instrumento de saber para máquina de sujeição ideológica*.

Muitos especialistas da Educação pensam a Escola como um espaço cultural, ou seja, de mescla de culturas (mescla da cultura dos dominantes com a cultura dos dominados). Contudo, não pode deixar de ser dito que a cultura dos dominantes se sobrepõe à outra (dos dominados). Isso é um fato que teve seu início, como já foi relatado, com o advento do capitalismo, mas que pode ser visto na atual sociedade, e que não mostra nenhum sinal de abrandamento.

---

<sup>18</sup> Os aparelhos ideológicos do Estado (AIE) são designados por Althusser (1998, p. 67-71) como sendo um *certo número de realidades que apresentam-se ao observador imediato sob a forma de instituições distintas e especializadas*. Estes funcionam, principalmente, através da ideologia e, secundariamente, através da repressão. A ideologia que representa os AIE está a serviço da classe dominante. Ou seja, o papel dos AIE é o de reprodução das relações de produção.

<sup>19</sup> Chauí (1980, p. 105) caracteriza a ideologia de acordo com a concepção marxista.” Ela é um instrumento de dominação de classe porque a classe dominante faz com que suas idéias passem a ser idéias de todos. Para isso eliminam-se as contradições entre força de produção, relações sociais e consciência, resultantes da divisão social

Aranha (1990, p. 5) salienta a transformação que a Escola apresenta para adaptar-se ao interesse da nova classe dominante – a burguesia. A autora diz que inicialmente a educação tinha por função transmitir a herança cultural mas, com o passar do tempo, a Escola passou a assumir um caráter intelectualista. Ela acaba destinando-se exclusivamente à elite, e as demais classes são preteridas, pois as tarefas que desempenham (trabalho manual, por exemplo) não exigem que tenham uma formação educacional e intelectual.

Ainda com relação ao que está sendo exposto, quero acrescentar algumas palavras de Soares (1986, p. 15):

A escola, como instituição a serviço da sociedade capitalista, assume e valoriza a cultura das classes dominantes; assim, o aluno proveniente das classes dominadas nela encontra padrões culturais que não são os seus e que são apresentados como “certos”, enquanto os seus próprios padrões são ou ignorados como inexistentes, ou desprezados como “errados”. (SOARES, 1986:15)

A classe dominada tem de submeter-se, além do que já foi dito, a aprender a língua da classe dominante – a língua padrão.

De acordo com Soares (1986, p. 63), a Escola leva os alunos da classe popular a reconhecer que existe uma forma de escrever e de falar que é “legítima”, distinta daquela que dominam, porém não os faz conhecê-la (produzi-la e consumi-la) de forma adequada.

O que deve acontecer na Escola, ainda de acordo com a autora (1986, p. 78), é um ensino de língua materna comprometido com a luta contra as desigualdades sociais e econômicas. E este tipo de ensino deve levar em conta, no âmbito das relações entre Escola e sociedade, que as camadas populares têm o direito de conhecer o dialeto de prestígio para poder utilizá-lo conforme as suas necessidades, não com o intuito de fazê-los se adaptar às exigências de uma sociedade que discrimina, mas que adquiram um instrumento fundamental para a participação política contra as desigualdades sociais.

Soares (1986, p. 78) acredita que deve-se apresentar ao aluno o motivo do prestígio atribuído a uma variedade lingüística em detrimento de outras. Isso levará o aluno a perceber o lugar que ocupa o seu dialeto na estrutura de relações sociais, econômicas e lingüísticas, e a compreender qual a razão do seu dialeto ser

estigmatizado. Além disso, tem de ser apresentado ao aluno motivos para levá-lo a aprender um dialeto que não é o do seu grupo social e fazer-lhe a proposta de um bidialetismo, não por pura adaptação, mas para que haja a transformação das suas condições de marginalidade.

É interessante pensar, juntamente com Bourdieu (apud Soares, 1986, p. 72)<sup>20</sup>, que na sociedade de classes em que vivemos fica difícil para uma escola e um professor romperem com toda uma estrutura lingüística que, na verdade, é um espelho das relações de dominação econômica e social; pois fora da Escola as leis de aceitabilidade continuam a exercer sua função de discriminação. Porém, acredito que não se pode pensar que a Escola é impotente e viverá sempre na dependência de que haja modificações nas relações de dominação econômica e social, para que ela possa tentar mudar ideais pré-estabelecidos e tornar seus alunos mais pensantes e críticos.

Gadotti (1992) vai acrescentar algumas idéias de grande valia ademais das que foram expostas. O autor diz que não é apenas aprendendo a falar esse novo dialeto que o aluno da classe popular vai poder concorrer contra a opressão, algo mais deve acontecer, segundo ele:

Não se trata de enfrentar o autoritarismo apenas abrindo espaço para a participação e a comunicação. É preciso motivar para a participação. Isso porque o regime domesticou grande parte da população para a não-participação. Arvorando-se em único intérprete dos interesses da sociedade, marginalizou sistematicamente toda a população das decisões. Ao lado, portanto, do papel técnico de ensinar, o educador tem um papel político de mobilizar e organizar para a participação. (GADOTTI, 1992, p. 89)

A instituição Escola, apesar de manter a sua função de representar a ideologia dominante<sup>21</sup>, segue sofrendo algumas modificações no que tange a metodologias e maneiras de pensar o ato de ensinar, visto que surge a necessidade de buscar-se uma Escola que supra as carências educacionais e culturais da classe

---

**classe dominante).**

<sup>20</sup>BOURDIEU, P. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro, Marco Zero, 1983.

<sup>21</sup> Giroux (1986, p. 162-173) apresenta críticas a respeito da Escola baseada em concepções ortodoxas marxistas, visto que apresentam um legado em que a subjetividade e a cultura são tratados como um reflexo das necessidades do capital e de suas instituições. Muitos teóricos marxistas rejeitaram esta noção clássica, passando a definir que a economia não representava mais uma força privilegiada na estruturação das relações sociais. As instituições (a Escola, por exemplo) que eram pensadas como um reflexo do modo de produção passaram a ser definidas como tendo uma especificidade e efetividade, que as levaram além dos termos de referência – “base” e “superestrutura”.

trabalhadora<sup>22</sup>. O saber a ser desenvolvido em uma nova metodologia de ensino deve constituir-se, dentro do que trata Wachowicz (1991, p. 61) sobre a pedagogia progressista<sup>23</sup>, em uma nova ferramenta cultural necessária para superar a dominação de classe.

Penso que não pode ser somente isto, mas que o saber faça com que o aluno sinta-se mais útil no seu meio sócio-cultural e que sirva para garantir-lhe uma elevação da auto-estima, proporcionando-lhe mais possibilidades na vida profissional e cultural.

Retomando Wachowicz quando ainda refere-se ao saber ensinado por uma vertente que queira romper com padrões tradicionais, saliento o seguinte:

O aspecto a destacar é que este saber seja significativo como instrumento de cidadania, uma vez que se trata de proposta política, que se mantém pela ampliação da participação efetiva da população. A participação efetiva ultrapassa discursos e ideologias, sustentando-se principalmente pela cidadania ou, como diria Gramsci, por uma forma unitária e coerente de pensar o tempo presente. (WACHOWICZ, 1991, p. 78)

Com relação ao professor, nessa nova concepção de Escola, deve deixar de ser o único a possuir o conhecimento (o saber) e o aluno deixa de ter a mera função de aprender e assimilar sem nenhuma contestação. Este método referido tem a ver com o que Freire (1983, p. 38) chama de “educação bancária”; isto é, o professor é um ser superior que ensina ignorantes, depositando-lhes o que sabe, e os educandos, por sua vez, recebem tudo passivamente. Na consciência bancária pensa-se que quanto mais se dá mais se sabe, porém a experiência mostra que nesse sistema os indivíduos não recebem estímulo para criação, que para o autor é o destino do homem (*criar e transformar o mundo, sendo o sujeito de sua ação*).

Para procurar preencher a lacuna existente no que concerne à educação para trabalhadores, é que surge o SEJA – Serviço de Educação de Jovens e Adultos.<sup>24</sup>

<sup>22</sup> Não posso deixar de lembrar que no movimento operário realizado na Porto Alegre da primeira década do século XIX, houve segundo Petersen (2001) uma preocupação com a educação dos operários e de seus filhos. O tipo de metodologia aplicada seguia os princípios da pedagogia libertária. Esse tipo de escola buscava, entre outras coisas, a elevação cultural dos operários.

<sup>23</sup> A pedagogia progressista tem como um de seus pressupostos enfatizar a necessidade do aluno ter acesso aos conteúdos do saber da classe dominante como condição de sua emancipação. No Brasil há pedagogos e filósofos que têm pensado a nossa educação apoiados nesta concepção progressista; são eles: Dermeval Saviani, José Carlos Libâneo, Carlos Roberto J. Cury, entre outros. Fora do Brasil, temos os seguintes representantes: os soviéticos Makarenko e Pistrak, o italiano Gramsci, o francês G. Snyders, B. Charlot, Henry Giroux, Manacorda e Labrot. (ARANHA, 1990, p. 234 e 267)

<sup>24</sup> O SEJA, atualmente faz parte do EJA – Educação de Jovens e Adultos, para assim contemplar o MOVA – Movimento de Alfabetização.

O SEJA faz parte de uma nova concepção de Escola – a Escola Cidadã.<sup>25</sup> Esta por sua vez é o tipo de Escola que representa a Secretaria Municipal de Educação (SMED) de Porto Alegre nas últimas gestões.

Esta concepção de Escola tem como base referenciais teóricos do construtivismo sócio-interacionista (Piaget e Vygotsky) e da Educação Popular de Paulo Freire.

A Escola inserida nesse meio é entendida como um espaço democrático para a ação educativa. Ela visa romper com pressupostos metodológicos e filosóficos da Escola Tradicional<sup>26</sup>. E, para tanto, propõe a garantia de acesso irrestrito ao ensino de qualidade (favorecendo a permanência do aluno); volta-se para o ensino das classes populares; procura envolver a realidade do aluno no processo de ensino-aprendizagem; oferece um espaço para a formação dos educadores, entre outras propostas.

No ano de 1989 surge o SEJA, em Porto Alegre, com o objetivo de trazer de volta para a Escola aqueles alunos que foram excluídos por diversos motivos – mas que, principalmente, deixaram de estudar no tempo devido, por necessidade de entrar no mercado de trabalho.

De início o SEJA desenvolve uma proposta político-pedagógica<sup>27</sup> que estabelece cinco rupturas, que apresentam as seguintes bases: **alfabetização é direito, conceito de alfabetização, currículo interdisciplinar, escola para trabalhadores e formação dos professores.**

De acordo com o primeiro princípio – **Alfabetização é direito** – todo cidadão, independente da idade, tem garantido o seu acesso à escola pública de modo adequado à sua realidade.

O **conceito de alfabetização** vinculado ao SEJA envolve questões que têm a ver com transformações sócio-econômicas e tecnológicas que aconteceram desde a modernização, exigindo, desse modo, o domínio mais completo das habilidades das diferentes áreas do conhecimento.

---

<sup>25</sup> As observações a respeito da escola Cidadã foram extraídas da publicação: SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Cadernos pedagógicos**, Porto Alegre, n. 9, p.34-35, abr. 1999.

<sup>26</sup> Penso que a escola tradicional não pode ser pensada somente com aspectos negativos. O SEJA busca romper com o que não trouxe bons resultados para a Educação dentro dos sistemas mais tradicionais; porém se muito ainda é mantido, é porque há aspectos que podem ser aproveitados.

<sup>27</sup> Dados retirados da publicação SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Falando de Nós: O SEJA: Pesquisa Participante em Educação de Jovens e Adultos**. Porto Alegre: 1998.

A concepção de educação, de aprendizagem e de currículo do SEJA entende que se aprende de forma interdisciplinar (**currículo interdisciplinar**), pois o conhecimento é construído a partir da relação com o outro e com o objetivo a ser conhecido.

Tem-se, nessa nova concepção de ensino, uma preocupação com uma **escola para trabalhadores**. Antes, dentro da estrutura tradicional, se tinha a tendência a excluir e a criar dificuldades ao acesso, à permanência e à aprendizagem. Além disso, havia um currículo inadequado e a avaliação era seletiva. O SEJA, dentro das suas expectativas, busca ultrapassar esses aspectos, através de uma reflexão sobre o cotidiano escolar, procurando uma nova organização do espaço e do tempo educativos.<sup>28</sup>

O SEJA tenta apresentar inovações que se adaptem às características do aluno trabalhador, que se diferenciam das do aluno da seriação tradicional.

Surge também uma preocupação com a **formação dos professores**. Estes devem estar constantemente aperfeiçoando-se, buscando auxílio teórico, para depois aplicar a teoria à prática de sala de aula. O professor, além de ser um constante pesquisador, deverá ser também um mediador, fazendo seus alunos crescerem dentro desse processo cognitivo, em que vale o que eles trazem de conhecimento mais o que se somará a partir de então.

Em 1994, o SEJA passa a apresentar três eixos referenciais, são eles: **a construção plena da cidadania; a transformação da realidade e a construção da autonomia moral**.

Em 1989, juntamente com os princípios-políticos pedagógicos, são traçados os objetivos do SEJA<sup>29</sup>. O primeiro, é proporcionar aos educandos a reflexão sobre a cidadania, favorecendo a formação de um cidadão crítico e consciente de seus direitos e deveres, para assim poder transformar a sua realidade. Dando seqüência a esta idéia, pensou-se possibilitar aos educandos a vivência de uma ação participativa e democrática na prática efetiva da escola e da sala de aula e nos espaços da sociedade civil, para construção de uma autonomia moral.

---

<sup>28</sup> Nas escolas e locais em que o SEJA está presente, o acesso é diário, as matrículas são permanentes (tendo vaga) e a frequência não é obrigatória, pois baseia-se no compromisso grupal. A avaliação também é diária e permanente, tentando-se respeitar a caminhada individual dos alunos, pois no SEJA acredita-se que todos tenham o seu tempo e as suas especificidades na apropriação do conhecimento. (Ibid., p. 18)

<sup>29</sup> Ibid., p. 22.

Outro objetivo é oportunizar aos educandos das classes populares o acesso aos espaços culturais da cidade de Porto Alegre, tanto como forma de conhecimento quanto como enriquecimento pessoal e coletivo.

Pensou-se, também, garantir aos jovens e adultos a aquisição da língua escrita e dos demais códigos (totalidades 1, 2 e 3), bem como a complementação do processo de alfabetização (totalidades 4, 5 e 6), proporcionando uma formação intelectual integral nas diferentes áreas do conhecimento.

Por fim, o último objetivo elaborado é o de criar condições para que os alunos possam construir conhecimento através de hipóteses, contrastando-as com outras, podendo, assim, resolver problemas em um processo de interação sujeito/objeto.

Observa-se que o SEJA tenta modificar estruturas tradicionais de ensino, buscando ver a Escola não mais como reprodutora dos ideais, exclusivamente da elite intelectual, pois abrindo espaço para os excluídos, faz com que estes tenham a possibilidade de serem capazes de intervir no processo histórico.

Contudo, busco averiguar se realmente o SEJA consegue distanciar-se totalmente (como é a sua proposta) do sistema tradicional de ensino, visto que as escolas e os professores estão inseridos em um meio histórico que, acredito, os fazem constantemente retornar a uma memória – a um interdiscurso<sup>30</sup>. Será que sujeitos que estiveram vinculados a um processo de ensino tradicional quando alunos, conseguem mudar a sua concepção tradicional do que é aprender e ensinar?

Procurarei observar, através da análise, até que ponto o SEJA consegue distanciar-se da tradição, em que aspectos realmente traz inovações.

## **2.1 A Voz e a Vez dos Alunos do SEJA – o *Palavra de Trabalhador***

### **2.1.1 A Língua Exigida no Contexto Escolar**

Antes de falar sobre os *Palavra de Trabalhador*, vejo necessária a explanação sobre que tipo de língua é exigida do sujeito-aluno quando este vai se expressar em

---

<sup>30</sup> O que ficou “gravado” no sujeito, o que sempre lhe foi ensinado sobre educação, por exemplo, *retorna sob a forma de pré-construído, o já-dito*, conforme nos diz Orlandi (1999, p. 33). O que faz ressoar, nas entrelinhas, idéias e concepções que não se tem consciência de se estar vinculado.

sala de aula, já que os textos dos alunos do SEJA, publicados nos *Palavra de trabalhador*, são produzidos no contexto escolar.

A língua ensinada nas escolas e que é cobrada dos alunos é a variedade chamada "cultura" ou "padrão". Não é por acaso que a língua utilizada para todas as atividades sociais tem essa denominação, pois é oriunda de um processo histórico vinculado às camadas mais poderosas da sociedade .

Gnerre (1987, p. 4) vai caracterizar a língua padrão dizendo que esta é um sistema comunicativo ao alcance de uma parte reduzida dos integrantes de uma comunidade; é um sistema associado a um patrimônio cultural apresentado como um corpus definido de valores, fixados na tradição escrita. E, além disso, a variedade padrão é também associada à tradição gramatical e inventariada nos dicionários. Quanto à sua tradição cultural, é relacionada a uma identidade nacional (que vem desde a descoberta do Brasil).

Por isso, podemos utilizar as expressões "língua do dominador" - que é ensinada aos alunos e "língua do dominado" - que é a do aluno, marcada por ser diferente e fortemente ligada à oralidade.

O Brasil já apresenta uma memória que resgata o prestígio de uma língua sobre a outra, ou seja, os nativos foram dominados não somente pela religião, mas principalmente, pela língua - a do dominador.

Dominador entende-se, desde então, como alguém que tem prestígio e força perante a sociedade; com o advento dos ideais marxistas, reforça-se a idéia de que aquele que tem maior poder aquisitivo passa a ser o dominador - a nova elite.

Pfeiffer (1995) faz uma interessante comparação que ilustra essa situação do sujeito que se vê, muitas vezes, diminuído por causa da sua língua. Ele percebe que tem de expressar-se com a língua do dominador para poder ter o mínimo de respeito na sociedade. A autora (1995, p. 53) traz de Foucault (2000c) o exemplo das *lettres de cachet*, recurso que era utilizado pelas pessoas do povo (nos séculos XVII e XVIII), quando elas dirigiam-se ao rei com o intuito de pedir-lhe que prendesse alguém. Para tanto, argumentavam tentando expressar uma certa linguagem que os fizessem obter a atenção do monarca.

Esse processo histórico que traz a vida escrita à vida dos ordinários repercute, segundo a autora, ainda hoje, na dificuldade que têm os alunos de escrever. Eles sentem que só pode dizer-se escritor aquele que é considerado autoridade (grandes escritores / professores). O aluno se vê obrigado a realizar uma

atividade que não condiz com a sua posição.

Assim como nas *lettres de cachet*, em que o texto deveria convencer o monarca da importância da sua decisão, o aluno também deve convencer o professor de que seu texto é bom. É desse modo que ele se sente subalterno como as pessoas do povo, havendo por parte dele uma preocupação em se prender às suas obrigações enquanto aluno, e não enquanto autor.

O que é então obrigação do aluno? É escrever e expressar-se de uma maneira unívoca e capaz de ser sempre compreendido, principalmente pelo professor; deve manter uma linearidade seguindo as regras da gramática.

Mas se pensarmos que a língua para a AD não é literal e unívoca (que o equívoco é seu elemento constitutivo) e que a imposição da linearidade e da transparência representa a submissão do sujeito a um poder, primeiramente religioso e depois jurídico, como pode ser exigido do aluno que apresente um discurso desambigüizado (constituído por uma unicidade de sentidos) e sempre vinculado à gramática?

Ao aluno cabe preocupar-se com a forma, tentando reproduzir um tipo de texto que lhe é modelar e acaba por não se dar conta de que está reproduzindo, ao mesmo tempo, sentidos e idéias que não são as suas.

É relevante lembrar o que diz Pfeiffer (1995, p. 29) a esse respeito:

Não se coloca, normalmente, que o problema de um texto que "não funciona" provenha do fato de que os sentidos que lá estão não pertencem à produção do sujeito-autor, eles não lhe fazem sentido. O problema está, freqüentemente, na falta de técnica do sujeito para bem utilizar a sua linguagem e na falta de vivência no mundo para dizer a verdade sobre este. Mitifica-se assim, como nos séculos passados em que tínhamos um sujeito religioso, o sentido e a linguagem. A língua já não é mais divina, mas funciona como tal.

O texto/discurso que serve de modelo aos alunos é tido como um discurso legitimado, e para que estes possam ser introduzidos na cultura de uma sociedade e terem uma posição no contexto histórico-social, devem vincular-se a este discurso legitimado, que busca a construção de um efeito de sentido único, desambigüizado e coerente. Dessa forma, o sujeito passa de "subordinado" a autor, conforme evidencia Gallo (1992). Ela relata ainda que a assunção da autoria ocorre quando o sujeito se constitui na formação discursiva dominante de um discurso legitimado (institucional).

A autora (1992, p. 59-60) salienta que a Escola constitui o espaço da conservação de dois discursos que chama de Discurso da Oralidade e Discurso da Escrita. Essa conservação se dá quando a Escola apresenta o discurso escrito como modelo e a sua forma como normativa. Assim, essa prática pedagógica legitima, mais uma vez, o discurso que produz um sentido único e desambigüizado. Ao mesmo tempo, a Escola não ensina este discurso, que a autora considera que tem um lugar próprio para existir, um lugar institucional, que não é o espaço escolar. A Escola é uma instituição que mantém o discurso escrito, e não que o produz. As instituições produtoras são o jornal, o livro, a televisão, a rádio, entre outras.

Para a autora (1992, p. 59), quando o aluno ingressa na Escola, sua produção lingüística se inscreve no Discurso da Oralidade. Mesmo depois de alfabetizado, seus textos continuam inscritos nesse discurso e permanecerão assim até o fim do período de escolarização. Acredito, que mesmo depois de muito tempo que o sujeito para de estudar, continua, geralmente, na mesma situação; ou seja, seus textos não são modelares e sua forma não será normativa.

Porém, se ocorrer o fato de, com muito sacrifício, o aluno conseguir produzir textos modelares e "corretos", mesmo assim, adverte Gallo, seu texto, por não ser legitimado como de um jornalista, um escritor, não produzirá um efeito de sentido único. Mas o que acontece é que seu texto (Discurso da Oralidade) apresentará um sentido ambíguo e inacabado.

Todo esse processo faz com que o texto produzido segundo as normas de correção e clareza seja legitimado. O que Gallo pensa ser um grande engodo, pois ele é legítimo apenas no contexto escolar em que foi elaborado.

Essa ilusão só acarretará mais sofrimento para o aluno, que despreparado para o mundo lingüístico fora da Escola, sofrerá decepções em concursos e, principalmente, no vestibular. Além disso, essa preocupação com a forma não permitirá que ele se liberte para escrever um texto crítico mais voltado para o que vai ser dito (assunto).

O texto não é algo pronto, os sentidos também não, logo o sujeito precisa aprender a utilizar a sua palavra, o seu modo de pensar e de dizer as coisas.

Realmente não é nada fácil para o sujeito conseguir expressar-se depois de tanta coerção, pois quando ele tenta fugir disso, paga um preço caro, conforme evidencia Pfeiffer (1995, p. 23): [...] "não é considerado detentor do 'Bem dizer' - ele não é reconhecido como autor!"

Além de não haver um reconhecimento da sua capacidade de ser um autor na sociedade, ele acaba também internalizando essa idéia de incapacidade, não acreditando em si próprio. Gnerre (1987, p. 40) cita uma frase de Beduschi que trata exatamente disso: “Há uma quase que impossibilidade para quem é apenas alfabetizado em se imaginar como um escritor diante da página impressa.”

Convém lembrar, que antes mesmo de expressar-nos por escrito, nos expressamos oralmente. A cultura antes do advento da escrita (imprensa, editoras) era oral. As notícias eram narradas, os fatos históricos e de uma comunidade eram contados e passados através dos tempos oralmente. Por que, então, valorizar somente a expressão escrita?

Gnerre (1987, p. 47) traz à tona essa questão da valorização da oralidade, dizendo que ao se repensar a riqueza da oralidade, está se repensando todo o mundo grafocêntrico, e ao dar-se um novo espaço à criatividade oral, se receberá resultados na criatividade escrita, cujos produtos podem circular e produzir mais criatividade e mais confiança dos indivíduos na expressão dos seus próprios pensamentos.

Deve haver, além de um respeito ao discurso da oralidade que o aluno traz consigo, também um respeito pelo sujeito que ele é, levando-se em conta, que na Escola ele tem um trabalho de identificação na relação com o seu conhecimento de mundo e da sua realidade social com o saber institucionalizado.

Orlandi (2001, p. 211) acrescenta, porém, que a Escola deve levar ao deslocamento da identidade, para que o sujeito não seja o lugar cego que resulta automaticamente dos processos de identificação. O espaço escolar tem de criar condições para que o aluno possa movimentar-se nos mecanismos de subjetivação que o afetam.

A partir disso, deverá ocorrer uma modificação quanto à questão da produção/expressão do aluno, que pode deixar de ser aquele que repete textos no gesto incessante da reprodução da instituição. Ele rompendo com essa barreira institucional poderá tornar-se um autor, que é a função onde ele inscreverá o seu dizer na memória e o interpretará, produzindo deslocamentos, transferências, enfim, sentidos outros.

Fiori apresenta uma reflexão sobre o alfabetizando que serve para qualquer etapa da alfabetização, pois creio que estamos sempre neste contínuo de aprender a alfabetizar-se, porém em níveis diferentes.

Não se deixará, pois, aprisionar nos mecanismos de composição vocabular. E buscará novas palavras, não para colecioná-las na memória, mas para dizer e escrever o seu mundo, o seu pensamento, para contar sua história. Pensar o mundo é julgá-lo; e a experiência dos círculos de cultura mostra que o alfabetizando, ao começar a escrever livremente, não copia palavras, mas expressa juízos. Estes, de certa maneira, tentam reproduzir o movimento de sua própria experiência; o alfabetizando ao dar-lhes forma escrita, vai assumindo, gradualmente, a consciência de testemunha de uma história de que se sabe autor. (FIORI, 1992, p. 56)

O que pode surgir, entre outras coisas, é o fato do sujeito comprometer-se com a sua palavra e articular-se com a formação discursiva de que faz parte, mesmo que não esteja consciente dessa articulação.

Deve-se ter em mente que a cultura letrada guia toda uma cultura, e que isso tem uma memória. Dessa maneira, valorizar a cultura do aluno é também um caminho para desvincular-se das palavras ditas e ditadas, que só servem, conforme o autor (1992, p. 61), para mitificar as consciências, despersonalizando-as na repetição - que é a técnica da propaganda massificadora.

O que é prestigiado como cultura, de modo geral, conforme o que já foi dito, é o que é produto de uma elite letrada, as demais expressões são relegadas e postas no anonimato. Mas convém lembrar o que diz Gramsci (1985, p. 11) sobre os intelectuais de uma sociedade:

[...] é impossível falar de não-intelectuais, porque não existe não-intelectuais. (...) Não existe atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o Homo Faber do Homo Sapiens. Em suma, todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um "filósofo", um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção do mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim, para manter ou modificar uma concepção do mundo, isto é, para promover novas maneiras de pensar.

Pena que são poucos os que pensam como Gramsci esta questão sócio-cultural, e que por isso, a maioria da sociedade, que é composta por sujeitos não-alfabetizados ou alfabetizados pouco letrados, como critica Tfouni (1994, p. 67), tenha de viver sob um processo de exclusão das práticas mais sofisticadas de letramento. Mas se pensarmos ainda mais a fundo essa questão, notaremos que esse processo de exclusão vem acompanhado de uma perda de identidade desses grupos que, conforme Kleiman (2001, p. 267), está geralmente simbolizada pela perda da língua materna, em consequência de um processo de deslocamento lingüístico na direção da língua dominante.

Penso que a discussão sobre identidade e perda de identidade é bastante complexa, e não tenho a pretensão de desenvolvê-la neste trabalho, mas acredito ser de suma importância pesquisas que envolvam esses assuntos, visto que têm ligação com qualquer trabalho que envolva Educação e Linguagem.

É necessário reverter a situação em que vive o nosso aluno, começando no contexto escolar a desenvolver nesse sujeito a capacidade de se valorizar, aprendendo a reconhecer toda diversidade sócio-cultural, por consequência, lingüística, em que estão envolvidos. Com isso, poderão, mesmo que lentamente, romper as barreiras e mostrar que também são capazes de ascender intelectualmente, fazendo com que todos os demais os respeitem.

### 2.1.2 O Palavra de Trabalhador

Um exemplo que vai apresentar uma certa ruptura com o já estabelecido, é o trabalho realizado nos *Palavra de Trabalhador*, que é uma publicação realizada pela Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (SMED - POA), desde 1991, e que teve depois da primeira edição mais nove até o ano de 2001. Essas publicações constituem-se num documentário das produções escritas dos jovens e adultos trabalhadores alfabetizados pelo Serviço de Educação de Jovens e Adultos (SEJA) da referida Secretaria.

Antes dos textos serem publicados, passam por um processo de elaboração em sala de aula, e são escolhidos para publicação pelo professor conjuntamente com os alunos, depois disso são encaminhados para o setor da SMED encarregado da editoração. O que pode variar nesse processo, é o tipo de atividade trabalhada, por cada professor, para culminar com a produção textual dos alunos. Acontece, ainda, o fato de alguns professores modificarem alguns aspectos gramaticais dos textos e outros deixarem a produção exatamente como foi elaborada pelo aluno.

Cada edição dos *Palavra de Trabalhador* pode apresentar temas livres, que foram escolhidos em sala de aula, ou temas indicados pela Secretaria, como por exemplo na nona edição de 2000, em que a temática era os "Quinhentos anos do Brasil". Na SMED os textos são organizados por assuntos ou por totalidades - T1, T2, T3, T4, T5 e T6 (que equivalem na Escola Tradicional às séries). Enfim, cada

ano os livros vão apresentar uma característica na sua elaboração<sup>31</sup>.

Este é um tipo de publicação, que não é muito comum, por apresentar textos de pessoas que não detêm um prestígio dentro da sociedade intelectual, mas que serve de exemplo para que se comece a valorizar os bons textos, não só de famosos, mas também dos anônimos.

Os alunos sentem-se orgulhosos das suas produções, visto que não as fazem apenas para o professor, ou para ganharem uma nota, e sim para serem apresentadas para toda a sociedade que tenha o interesse de lê-las e estudá-las, já que, além de publicar os textos, a SMED faz uma sessão de autógrafos na Feira do Livro - que acontece anualmente em Porto Alegre.

O *Palavra de Trabalhador* é um meio de mostrar que não é apenas a palavra "cultura" que merece o registro da letra impressa. Rompendo com essa tradição elitista que impede a formação de outros sujeitos-autores, acaba por liberar uma outra voz - a do excluído.

O que não pode deixar de ser pensado é que como toda forma de ruptura, este processo gera deslocamentos e novos sentidos, ao mesmo tempo que está ligado a outros já fixados em uma memória. Por isso, na análise pretendo observar se ocorrem mais deslocamentos ou, se nessa trajetória do SEJA, há mais vinculação com os já-ditos sobre o como educar ou produzir em sala de aula. E, principalmente, verificar se os alunos jovens e adultos do SEJA, conseguiram e conseguem romper com as barreiras do "Bem escrever", tornando-se sujeitos-autores.

---

<sup>31</sup> Em anexo vai uma tabela com o resumo dos dados das dez edições dos *Palavra de Trabalhador* (ANEXO A).

### 3 O DISCURSO PEDAGÓGICO

Conforme Pêcheux - 1975 - (1988, p. 218), a apropriação subjetiva dos conhecimentos tem de ir contra o mito de uma pedagogia pura (no sentido de pura exposição-transmissão de conhecimentos) e contra o mito de uma reconstrução dos conhecimentos na atividade do sujeito. Nesses dois casos, estão sendo confundidas a prática de produção dos conhecimentos e a prática de transmissão-reprodução desses conhecimentos, o que, na opinião do autor, não deixa transparecer um ponto crucial que é a falta da existência de um começo pedagógico. Reconhecer isso, permite compreender que todo efeito pedagógico tem uma base no “sentido” pré-existente, e que é produzido em formações discursivas “sempre-já-aí” e que lhe servem de matéria-prima.

Toda pedagogia supõe uma inculcação, visto que nos processos pedagógicos efetuados em aula, tem-se o objetivo final de fazer com que o sujeito saiba e veja que as coisas são realmente assim da maneira como lhe são impostas.

A instituição Escola contribui para essa inculcação de um modo específico, como refere Pêcheux (1988, p. 224), que é o de simular a “necessidade-pensada” dos conhecimentos científicos, sob a forma de evidências ideológicas de diversas naturezas. Porém, essa penetração não tem origem na Escola, que é apenas um dos lugares de sua realização.

Quando se fala em discurso pedagógico (DP), fica subentendido um discurso autoritário<sup>32</sup> sem nenhuma neutralidade. As definições que ele inclui são rígidas e categóricas e ensinar aparece como sinônimo de inculcar. As razões em torno do referente limitam-se ao é-porque-é.

O DP apresenta um objeto de discurso que é algo que deve ser sabido. Desse modo a noção de erro e de culpa são relacionadas ao DP, já que tem como característica ser autoritário. Esse tipo de discurso pressupõe uma certa relação

---

<sup>32</sup> Orlandi (1996a, p. 15-16) apresenta três tipos de discurso que envolvem os processos parafrásticos e polissêmicos: **lúdico** – aquele em que o seu objeto se mantém enquanto tal e os interlocutores se expõem a essa presença, surgindo um tipo de polissemia aberta. O discurso **polêmico** mantém a presença do seu objeto, porém os participantes não se expõem, mas procuram dominar o seu referente, indicando-lhe uma direção, o que resulta na polissemia controlada. No **autoritário** o referente está ausente, oculto pelo dizer; não existe interlocutores, o que resulta na polissemia contida.

hierárquica entre quem ordena (o professor) e quem obedece (o aluno); por isso, a estratégia final aparece como a opressão do outro.

É a partir da Instituição que a homogeneidade é criada no DP, ou seja, é no espaço da Instituição que o conhecimento é homogêneo. A posição e opinião que o professor assume tornam-se definitórias e definitivas. A fala do professor, de acordo com o aparelho ideológico escolar, informa; logo, é interessante e tem utilidade.

O aparelho escolar atua através da convenção; isto é, o costume, que dentro de um grupo tem validade, está garantido pela reprovação da conduta discordante. Age através dos regulamentos, do sentimento de dever que organiza o DP e que este veicula. Define-se como uma ordem legitimada porque se baseia em máximas e essas aparecem como válidas para a ação, ou seja, como modelos de conduta, dessa forma, como obrigatórias. Surge como algo que deve ser; por isso, tem o prestígio da legitimidade.

Ao tratar do DP, Orlandi (1996a), discorda da opinião de Marandin (1979) para quem o DP é considerado um discurso neutro que transmite informação. Para a autora, o DP é como um discurso circular, um dizer institucionalizado sobre as coisas, que garante a instituição em que se origina e para qual tende - a Escola.

No DP o conceito de ensino é representado por uma fragmentação em que a noção de unidade cede lugar a de homogeneidade. Não se trata da explicação dos fatos, mas de especificar de onde devem ser vistos e ditos. Não existem dúvidas ou questões sem resposta. É desse modo que se constrói o saber que tem utilidade.

O DP caracteriza-se, na interlocução, pelo rompimento de leis discursivas como as apresentadas por Ducrot (1987), como o interesse, a informatividade e a utilidade. Essas leis são rompidas em nome da legitimidade do saber institucionalizado e pela motivação pedagógica. Parte-se da idéia de falta de maturidade por parte do aluno, isto é, o sujeito sendo aluno deve existir alguém que resolva por ele, pois nesse espaço discursivo ele representa uma posição de quem não sabe o que verdadeiramente lhe interessa. Isso nada mais é do que a representação do ato de inculcar.

Nessa caracterização do DP, observa-se que há aceitação por parte do aluno e há exploração das representações que fixam o professor como a autoridade e a imagem do aluno como tutelado.

O DP, como já foi dito antes, caracteriza-se como o que ensina, o que impõe, por isso, autoritário; impõe o que é considerado certo - o que pode e deve ser dito -

e o que não pode e não deve ser dito – dentro de uma dada formação discursiva (FD). O que, de certo modo, regula também as ações dos sujeitos. O DP também ensina quais as conseqüências do não cumprimento das normas estabelecidas pelo saber dessa FD.

Por ser um discurso autoritário, vinculado ao poder instituído, não admite a reversibilidade entre as posições de locutor e interlocutor, sendo um discurso parafrástico nato. Na realidade, neste tipo de discurso não existe a voz do interlocutor especificamente; o que existe no discurso do interlocutor é uma reafirmação do discurso do locutor (voz de comando), que reflete o seu próprio assujeitamento e também o do interlocutor.

Orlandi (1996a, p. 31-33) propõe que se mudem algumas atitudes e idéias para que surja um DP polêmico. Ela acredita que explicitando o jogo dos efeitos de sentido em relação às informações postas nos textos e dadas pelo contexto histórico-social, se pode fugir do autoritarismo.

Com relação à postura do professor, este pode colocar-se de uma forma polêmica ao construir seu texto (discurso) de modo que se exponha a efeitos de sentidos possíveis, ou seja, deixando espaço para o outro (ouvinte) como sujeito dentro do discurso. Dessa maneira, possibilita, ao mesmo tempo, que ele (locutor) construa meios de se colocar como ouvinte do próprio texto e do seu interlocutor.

Nesse processo de tentativa de instaurar o DP polêmico, o aluno também tem o seu papel. Uma das maneiras de contribuir para isso é exercendo a sua capacidade de discordância, não aceitando aquilo que o texto propõe e garante no seu valor social. Assim o aluno mostra a sua capacidade de constituir-se ouvinte e de tornar-se autor na dinâmica da interlocução, não aceitando nem a fixidez do dizer imposto e nem a fixação da sua posição como ouvinte. Ele não nega que possa ser ouvinte, somente não pode aceitar a estagnação nesse lugar.

A relação dos interlocutores com o dizer, no DP, que se pretende polêmico deve levar em conta que ele (o dizer) não é apenas um ato de informação, comunicação, inculcação, é também uma forma de reconhecer pelo afrontamento ideológico; já que tomar a palavra é um ato inserido nas relações de um grupo social.

Acredito que nos primórdios o DP já era um discurso autoritário, não dando margens para uma reversibilidade. Esse autoritarismo não vem de um processo puramente lingüístico, mas ideológico e social.

O professor tem na sua posição que ensinar algo e fazer-se compreender, de certa forma, acaba impondo o seu dizer. O que pode mudar nesse processo, é a forma dessa imposição; ou seja, ele pode ser levemente persuasivo ou explicitamente ditador. A questão não é defender o professor, menos ainda o DP, mas não é muito fácil fazer-se entender quando o que é ensinado não faz o menor sentido para o aluno. Por isso, a meu ver, existe apenas o DP autoritário - o que pode ocorrer são graus de autoritarismo maiores ou menores<sup>33</sup>.

Pensando dessa forma, é que analiso o DP do SEJA, observando a maneira como este apresenta a sua proposta político-pedagógica.

Pretendo, principalmente, averiguar através das propostas de redação feitas para os alunos das totalidades finais (T4, T5 e T6) e das contextualizações que acompanham alguns textos, se esse modelo pedagógico é propiciador da autoria ou se há espaço apenas para a reprodução de sentidos (paráfrase).

### 3.1 O Discurso Pedagógico do SEJA

No segundo capítulo deste trabalho, apresento alguns aspectos da proposta político-pedagógica<sup>34</sup> do SEJA para fazer algumas contraposições ao sistema pedagógico tradicional.

Neste capítulo, algumas questões serão retomadas para destacar certos aspectos da proposta do SEJA, visto que a coordenação do SEJA considera os *Palavra de Trabalhador* como uma das mais significativas formas de expressão da política pedagógica do SEJA e sua principal fonte histórica<sup>35</sup>.

O SEJA surge, em Porto Alegre, em 1989, com o intuito de trazer inovações<sup>36</sup> para o ensino fundamental. Busca romper com o sistema tradicional de ensino, já que esse tipo de sistema não dava conta, conforme pensam os representantes do SEJA, de manter ou trazer para a Escola alunos com um perfil específico

---

<sup>33</sup> Mesmo existindo uma relação de autoritarismo dentro do DP, não se pode pensar que nesse meio discursivo não há espaço para um bom aprendizado, já que o professor pode ser visto também como um mediador, um guia.

<sup>34</sup> A proposta do SEJA baseia-se, quanto ao campo político, nas concepções e idéias advindas da “Administração Popular” que, por sua vez, faz parte do Partido dos Trabalhadores; e, quanto ao pedagógico, inspira-se no ideário de Paulo Freire (Educação Popular) e de Vygotsky e Piaget (Construtivismo).

<sup>35</sup> Idéia retirada da apresentação da coordenação do SEJA no *Palavra de Trabalhador 6* (1997, p.7).

(analfabetos adolescentes ou adultos, pessoas que deixaram de estudar em tempo hábil para trabalhar, mulheres que foram mães muito jovens, etc).

Para seguir o seu projeto com intenções inovadoras, o SEJA apresenta novas concepções para o ensino-aprendizagem, com a finalidade de acrescentar algo de novo ao que já existe e, ainda, em alguns momentos quer modificar estruturas já ultrapassadas.

No SEJA o currículo tem um caráter interdisciplinar, pois considera que o conhecimento é construído a partir da relação com o outro e com o objeto a ser conhecido. No processo de ensino-aprendizagem parte-se do conhecimento (principalmente o de vida) que o aluno traz consigo para depois problematizar-se o conhecimento acumulado pela humanidade, para poder **recriá-lo e não assimilá-lo**<sup>37</sup>.

Essa característica com relação ao currículo a ser transmitido aos alunos e à forma de se fazer essa transmissão tem como referência o diálogo; e isso é constantemente expresso pela coordenação da educação de jovens e adultos<sup>38</sup>:

[...] o conhecimento das experiências de vida é o ponto de partida, num currículo em que o caminho do aprender, pressupõe a participação de todos os envolvidos no processo pedagógico, envolvendo a escola, comunidade e região numa rede de relações que reinventa a cultura urbana, na perspectiva de uma cidade educadora.

O professor não deve ter a posição de quem exclusivamente detém o conhecimento; conforme a concepção do SEJA, ele deve ser um mediador, que vá possibilitar o crescimento cognitivo e intelectual dos alunos.

Os conteúdos a serem trabalhados não devem apresentar um fim em si mesmos, mas devem ser instrumentos fundamentais para a construção de conceitos a serem desenvolvidos em cada campo do saber (disciplinas). O SEJA, para dar conta disso, cria a categoria de **Totalidades de Conhecimento (TC)**.<sup>39</sup> Nas TC, os

<sup>36</sup> Os dados sobre a proposta político pedagógica do SEJA são retirados da publicação: SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO. **Falando de Nós: o SEJA: Pesquisa Participante em Educação de Jovens e Adultos.**

<sup>37</sup> A proposta apresenta nesse caso uma idéia inovadora, porém será que se consegue fugir da pura assimilação e da reprodução desse conhecimento?

<sup>38</sup> Apresentação da coordenação da educação de jovens e adultos que consta no **Palavra de Trabalhador 10**, p.11.

<sup>39</sup> Os TC equivalem ao que na Escola Tradicional chamamos de séries, porém no SEJA consideram que não se pode fragmentar as etapas. Há sempre uma inter-relação do todo com as suas respectivas partes. Por isso, nessa perspectiva, as totalidades não podem representar etapas estanques, nem uma **seqüência linear**, nem tampouco guardar correspondência pedagógica com qualquer forma de seriação. De tal forma, que não é necessário se

conteúdos devem libertar-se da seriação, fragmentação, da hierarquização, da contextualização e das peculiaridades da escola tradicional, passando a ter uma conotação interdisciplinar.

Para o SEJA, as seis totalidades<sup>40</sup> que organizam o seu currículo apresentam uma relação em que cada totalidade encontra-se inserida na seguinte, construindo-se, assim, a visão totalizante e globalizante de toda a práxis docente e da aprendizagem do aluno.

Além das TC, pode-se ver também no SEJA a criação do **tema gerador**. Este seria um guia para o trabalho a ser desenvolvido em sala de aula, ou seja, é um tema inspirador do conteúdo a ser desenvolvido pelo professor para os alunos. Ele consiste em uma pesquisa feita pelos professores, em que estes coletam ditos dos alunos (frases) diariamente, com o objetivo de extrair daquela comunidade o assunto que mais a caracteriza quanto ao seu cotidiano – violência, falta de estrutura e recursos do seu bairro, tipo de preconceito que advém dessa comunidade ou que tipo de preconceito sofrem etc. Este é um meio, segundo o SEJA, de aproximar-se de assuntos relacionados com o conhecimento que o aluno traz consigo e de recriá-lo no espaço escolar.

Essa preocupação do SEJA com um conteúdo que faça sentido para o aluno tem de passar por um planejamento que se **recuse a desempenhar um papel reprodutor do discurso dominante**<sup>41</sup> e que tenha como ponto de partida o conhecimento e as necessidades demandadas pelos educandos, garantindo que estes possam compreender melhor a sua realidade e poder se ver como alguém capaz de transformá-la.

Quanto à avaliação, ela é um meio de se perceberem as dificuldades, necessidades, interesses e avanços, com relação ao processo de apropriação do conhecimento, por parte dos alunos. A avaliação é global e permanente, de forma que o aluno pode avançar<sup>42</sup> para totalidade seguinte em qualquer momento do ano. Essa é a maneira de avaliação que o SEJA propõe como forma de respeitar a

---

partir de uma para se chegar a outra. (**Falando de nós: O SEJA – Pesquisa Participante em Educação de Jovens e Adultos**. p.27.)

<sup>40</sup> As totalidades de conhecimento 1, 2 e 3 correspondem ao processo de alfabetização e as Totalidades de conhecimento 4, 5 e 6 correspondem à complementação desse processo anterior (abrange todas as disciplinas do currículo – Português, Matemática, História, Geografia, Ciências Físicas e Biológicas, Língua Estrangeira Moderna, Educação Física e Educação Artística – todas com a mesma carga horária. (Ibid., p. 28)

<sup>41</sup> Esse caráter de ir contra o “discurso dominante” é uma constante no ideário do SEJA. Ibid., p. 30.

<sup>42</sup> No SEJA, as categorias de aprovação e reprovação foram substituídas por avanço e permanência.

caminhada individual de cada aluno, pois acredita que cada um tenha o seu tempo e as suas especificidades na **apropriação do conhecimento**<sup>43</sup>.

A metodologia a ser adotada pelo professor que ingressa no SEJA deve ter uma característica que sistematize o que o aluno detém de forma fragmentada, sem perder de vista a qualidade do trabalho e a **necessidade de avançar no menor tempo possível**.

Como se pode observar, essas características apresentadas pelo SEJA mostram que, nesse novo sistema de ensino, se pretende fugir do tradicional e do discurso dominante (da classe dominante), porém os próprios representantes manifestam uma preocupação quanto à responsabilidade de se cumprir com os objetivos propostos:

A criação do conceito de Totalidades de Conhecimento, conforme o registro feito anteriormente, foi precedida pela definição de um conjunto de idéias : As Bases Políticas e Pedagógicas, os Objetivos, os Princípios os Referenciais Teóricos – Educação Popular, Construtivismo Sócio-Interacionista, Interdisciplinaridade e Avaliação Emancipatória – que acabaram por definir um ideário que sustenta a práxis do SEJA. Entretanto, permanece entre nós a preocupação com a “tradução” deste ideário nas salas de aula, na instância do “como fazer”, onde a experimentação das Totalidades de Conhecimento possa revelar uma organização curricular que trate as vivências escolares de forma crítica, democrática, libertadora e transformadora. (SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO, 1998, p. 29)

O SEJA apresenta um discurso pedagógico que se pretende polêmico e com idéias que podem realmente favorecer aos excluídos, mas como eles mesmos se questionam, será que em sala de aula os professores estão dando conta de apresentar tais inovações, sem ao menos serem barrados pelos alunos – que estão acostumados com a tradição dos métodos de ensino? Ou ainda, será que todos os professores que trabalham nas escolas em que o SEJA foi implantado concordam com a metodologia do SEJA e a seguem? Será que a proposta do SEJA - que segundo os seus representantes, proporciona aos alunos serem “reescritores do mundo” e “sujeitos de sua história”– alcança o efeito pretendido, rompe com o estabelecido, permitindo que os alunos sejam realmente sujeitos-autores ou leva à reprodução dos sentidos?

---

<sup>43</sup> Esse termo *apropriação* é um tanto inadequado para ser usado dentro de uma proposta político-pedagógica que propõe que os alunos recriem o conhecimento, visto que se apropriar do conhecimento pode dar a idéia de tomá-lo para si, e a intenção não é retê-lo e, sim, compartilhá-lo.

As respostas a esses questionamentos surgirão nas entrelinhas das contextualizações que acompanham alguns textos dos alunos e, é claro, nos próprios textos.

### 3.1.1 A Análise das “Contextualizações”

Algumas edições do *Palavra de Trabalhador* (PT) (terceira edição -1994, quarta edição – 1995 e a nona edição – 2000) apresentam contextualizações<sup>44</sup> que acompanham a maioria dos textos. Estas apresentam a proposta de redação feita pelo professor e as etapas do trabalho político-pedagógico que levou a tal proposta e a posterior elaboração textual dos alunos.

As contextualizações mostram que<sup>45</sup>, ao produzirem seus textos, os alunos já sabiam de antemão que estavam produzindo um texto que talvez fosse escolhido para ser publicado no *Palavra de Trabalhador* (PT) e que não seria escrito apenas para uma avaliação em sala de aula. Sob essa perspectiva, tem-se a hipótese de que eles possam vir a produzir textos mais criativos, já que terá uma repercussão maior. Eles não serão somente alunos a serem avaliados, serão escritores que irão autografar seus textos na Feira do Livro. Esse aspecto será melhor observado quando for feita a análise dos textos dos alunos.

Agora é interessante mostrar se a proposta político-pedagógica apresentada nas contextualizações confere com a proposta do SEJA como um todo.

O que pude observar, no geral, é que o professor poucas vezes é um mediador do trabalho em sala de aula, ele é o coordenador, é quem diz como as coisas devem ser ou por onde elas devem começar (**contextualização PT 3 p.101**).

Algumas contextualizações apresentam uma preocupação com a correção gramatical dos textos. Ou seja, a professora muda alguns aspectos de estrutura e gramática no texto do aluno para que fique “adequado” para publicação no *Palavra de Trabalhador* - **contextualizações PT 3 (p.39, p.60)**

Outra questão a ser salientada é que os textos são escolhidos na sua maioria somente pelos professores, ou pelos professores juntamente com os alunos. Os

---

<sup>44</sup> O termo *contextualização* não é nesse trabalho uma noção teórica, mas sim uma expressão utilizada pelo SEJA para apresentar o processo político-pedagógico, feito em sala de aula, anterior às produções dos alunos.

<sup>45</sup> Em anexo vai uma amostragem de alguns textos acompanhados dessas contextualizações (ANEXO B).

critérios de escolha não são explicitados, mas pelo contexto pude notar que um texto bem escrito e que pode ser publicado, segundo professores e alunos, é um texto que apresenta poucos erros de gramática, ou seja, que não necessita da intervenção da professora ou necessita de pouca intervenção.

Algumas das propostas apresentadas mostram o quanto se valoriza um texto que reproduz quase que fielmente o texto original. Ao propor uma atividade em que se faça uma leitura de um texto para depois haver uma produção baseada na temática do texto original, é escolhido o texto que mais se aproxima da idéia do texto origem ou que somente a reproduz. Isso pôde ser observado em algumas contextualizações. Devido ao grande volume de textos com contextualizações, para ilustrar destaco as seguintes: **PT4 (p.22, p.90, p117).**

A proposta político-pedagógica do SEJA propõe, como já foi dito anteriormente, romper com pressupostos teóricos tradicionais, em que o professor era o todo poderoso dentro da sala de aula, não dando chance para o diálogo na prática de ensino-aprendizagem. Como foram apresentadas as contextualizações, deixa margem para vermos o quanto é difícil mudar uma concepção que está inscrita em uma memória. O SEJA não quer pertencer a uma formação discursiva que tenha idéias tradicionais sobre o ensino, mas ele acaba sendo apenas mais uma posição-sujeito dentro dessa FD em que não se pode fugir do já instituído (do sempre-já-aí). Quer romper com certos ideais, porém não consegue; desse modo é também tradicional na sua essência.

A hipótese que eu tinha de que é difícil fugir do tradicional, com relação ao discurso pedagógico,<sup>46</sup> pôde ser confirmada através de pistas advindas dos discursos dos próprios professores e do léxico empregado nas contextualizações:

*Os alunos escolheram os três melhores ... a professora fez uma nova revisão* (PT 3, p.39)

*Então **acrescentei** que teríamos que **observar a escrita, a pontuação e a concordância das frases...** Conte sua história, seguindo o roteiro ... **Não esqueça ... cuide da letra, pontuação, parágrafo e das partes fundamentais do texto (início, desenvolvimento e conclusão).*** (PT3, p.60)

---

<sup>46</sup> Principalmente no que se refere à posição ocupada pelo professor (aquele que domina o discurso a ser ensinado, assim como toda a situação de ensino-aprendizagem), em contraposição ao aluno (aquele que apenas assimila esse discurso para depois reproduzi-lo).

**Minha proposta** aos alunos era de que eles **escrevessem um texto respondendo as seguintes questões**: O que aprendemos? como aprendemos? Para que aprendemos? (PT3, p.67)

**Pedi um texto livre** sobre a mulher, **sugeri** “A mulher antigamente” , “ A mulher atualmente” ou um paralelo entre as duas ... Achamos, **principalmente, eu**, o texto da Geneli muito bom! (PT3, p.101)

Os alunos tiveram condições de **reproduzir** o conto com suas próprias palavras... (PT3, p.108)

**Escolhi** o conto “Não se fia” de Antônio Borges... cuja proposta era “**recolher**” a fala do narrador, dando vez e voz aos personagens ...o trabalho escolhido foi o da Maria...sua linguagem enxuta consegue ser **fiel** à essência das personagens de Antônio Borges, apresentando um trabalho **criativo**. (PT3, p.124)

Enfim, o discurso que aparece nas contextualizações é o DP que não foge de atividades tradicionais. O processo de produção textual é cerceado pelo professor, que diz o que o aluno deve escrever (tema) e como deve escrever (forma).

O que tem de ser pensado é se, mesmo não rompendo totalmente com questões tradicionais, o SEJA vai ser um espaço propício para que seus alunos sejam autores.

A partir da análise dos textos é que essa questão poderá ser respondida.

## 4 A CAMINHO DA ANÁLISE

### 4.1 Princípios Metodológicos

Em AD, quando se fala em metodologia, está-se supondo teorizar novamente, pois não existe um modelo que se aplique de modo distinto a todo e qualquer discurso. A metodologia vai ser construída num contínuo movimento entre a teoria e a análise.

O que neste trabalho determina os procedimentos metodológicos são os questionamentos que surgiram em capítulos anteriores, e que são importantes para análise dos textos produzidos pelos alunos do SEJA, que compõem o corpus discursivo. No entanto, não foram analisados todos os textos que foram publicados nos *Palavra de Trabalhador*, já que seria um trabalho por demais complexo para uma dissertação. Foram pré-selecionados apenas aqueles textos escritos por alunos de totalidades finais (T4, T5 e T6), pois estes são escritos por alunos já alfabetizados e que estão em processo de complementação da alfabetização.

Os textos das totalidades finais que foram selecionados são 417, ou seja, todos aqueles que foram publicados – da terceira edição até a décima. Desse modo, a quantidade a ser analisada ficou extensa demais.

Enquanto fazia a pré-seleção e a seleção, já estava analisando concomitantemente. E foi, desse modo, que organizei os recortes discursivos, noção esta formulada por Orlandi (1996 a, p. 139), que diz que [...] “o recorte é uma unidade discursiva: fragmento correlacionado de linguagem – e – situação”.

Utilizando, então, a noção de recorte, a autora distingue o ato do lingüista (que se ocupa da segmentação de frases) do ato do analista de discurso (que recorta textos). Ainda vai salientar que a noção de texto não tem nada a ver com a soma de frases e com a linearidade informativa, mas compreende significação e efeitos de sentidos.

Nesta perspectiva, o texto é que vai organizar os recortes, sendo um todo que tem compromisso com as condições de produção e com a situação discursiva. Essa situação instaura um espaço entre os enunciados realizados que não é vazio, mas sim um espaço social.

Analisando os textos numa totalidade, pode notar que são recorrentes alguns aspectos - textos que apresentam críticas contra o governo, a sociedade e que se direcionam a assuntos mais específicos. Como por exemplo, a má administração dos governos em todos os níveis, a má distribuição da renda, preconceitos (raciais, contra homossexuais, contra a mulher, com relação ao pobre, ao pouco escolarizado etc), a violência, a depredação da natureza, o desemprego, a falta de condições na saúde pública, enfim esses assuntos estão inter-relacionados. Mas além de críticas os textos apresentam a história de vida de cada aluno (seus anseios com relação aos estudos, a educação dos filhos, o trabalho, a moradia, os sentimentos – amor, saudade, perda, solidão, revolta...) Na tabela abaixo apresento os assuntos que aparecem nos textos por ordem quantitativa:

Tabela 1 – Tabela de assuntos recorrentes nos textos dos *Palavra de Trabalhador*

Assunto	Número de textos	Percentual %
Crítica social e política	143	34,29
Vida, Educação e Escola	64	15,35
Histórias de Vida (família, amor, infância)	54	13,00
Artes, música, Literatura e Poesia	49	11,75
Conscientização do Homem com relação à natureza	45	10,79
Preconceitos	23	5,51
Orçamento Participativo	17	4,07
Vida relacionada ao Trabalho	9	2,16
Vícios (drogas e alcoolismo)	7	1,68
Porto Alegre	6	1,44

Muitos desses assuntos podem ser agrupados por haver entre eles uma certa relação. Por exemplo, os textos sobre crítica social e política podem ser agrupados com os sobre preconceitos, sobre o orçamento participativo, sobre vícios e também sobre o homem e a conscientização com relação à natureza. Os textos sobre educação e Escola entram nas histórias de vida, assim como os textos sobre vida e

trabalho e os sobre Porto Alegre e, por fim, os sobre Artes, Música, Literatura e Poesia.

Ao fazer esse reagrupamento pude observar que a grande maioria dos textos apresentam uma crítica social que está vinculada a um discurso. Este discurso representa a ideologia político-pedagógica do SEJA. O discurso político em questão é o do PT – Partido dos Trabalhadores<sup>47</sup>.

Além de apresentar um tipo de discurso que reproduz idéias ligadas à proposta político-pedagógica do SEJA, os textos são de certa forma uma maneira de desabafar uma voz que foi calada por vários motivos e por muito tempo<sup>48</sup>. O que é interessante de se pensar é se essa voz é uma voz de quem se torna um autor ou de quem simplesmente reproduz idéias já estabelecidas.

Para poder verificar em que aspectos a proposta do SEJA influencia na produção dos alunos, faz-se necessário observar não somente os textos, mas também as contextualizações que acompanham alguns deles. Através delas pode ser verificado se o que vem sendo trabalhado em sala de aula pelos professores condiz com o que é proposto pelo SEJA. Após essa etapa, vem as análises dos textos (discursos)<sup>49</sup>.

A primeira análise apresenta aqueles textos em que há influência do discurso dominante (discurso pedagógico do SEJA, que por sua vez tem a influência do discurso do PT, visto que este é o partido da atual administração municipal).

A segunda análise versa sobre aqueles textos produzidos pelos alunos a partir de uma proposta baseada em um texto original<sup>50</sup>. O interessante a ser observado nessa análise é a recorrência de reproduções do texto origem (da idéia

<sup>47</sup> O PT surge nos primeiros anos da década de 80, já no início da abertura política. Foi fundado majoritariamente por trabalhadores da indústria metalúrgica do ABC paulista e, logo, começa a fazer parte dele uma parcela da intelectualidade brasileira. Sua orientação é de defesa do Socialismo, que deve ser construído pela classe trabalhadora. É orientado por ideais socialistas de esquerda.

<sup>48</sup> A voz a que me refiro é a voz daqueles sujeitos que por algum tempo ficaram sem acesso à Escola e à cultura. Ou seja, a palavra de alguém sem prestígio financeiro e sem acesso a meios que lhe tornem um sujeito a ser respeitado na sociedade é abafada pela voz da elite cultural. Antes seria impossível ver publicado um texto de um sujeito com pouco estudo, ainda mais, em uma publicação a ser lançada na Feira do Livro.

<sup>49</sup> Quero lembrar mais uma vez que nesse trabalho não estou fazendo uma análise textual, ou seja, procurando nos próprios textos o significado dos conteúdos que ali aparecem, ou ainda, fazendo uma análise lingüística, para verificar se os alunos estão escrevendo gramaticalmente bem. Estou fazendo análise de discurso, cujo objeto de análise é o discurso, que representa um processo em curso, não se fecha; não é um conjunto de textos, mas é efeito de sentidos entre locutores. O texto em AD não é fechado em si mesmo e não tem começo, meio e fim como é visto na teoria textual. Servirá como unidade de análise, que se estabelece pela historicidade (é a materialidade do discurso).

<sup>50</sup> Quero destacar o que fala Grantham (2002, p. 2), quando diz que não existe um texto-origem, este é apenas uma designação metodológica, pois sabe-se que essa origem é uma ilusão, já que circulam outros discursos, outras vozes, outros textos (em um mesmo discurso). Dessa maneira, a origem é apenas um efeito.

do texto origem). Aqui pode ser feita a relação com as noções de paráfrase e polissemia (o mesmo e o diferente) dentro do discurso.

A terceira análise observa o motivo pelo qual algumas produções dos alunos apresentam o aluno na posição do excluído, do oprimido, isto é, o sujeito em questão é que se coloca na posição do dominado.

A quarta análise averigua textos em que os alunos tratam da vida (trabalho, educação, família, sentimentos, anseios ...) de modo a confirmar a hipótese de que ao escreverem sobre coisas que para eles fazem sentido, os alunos produzem com autoria.

Devido à grande quantidade de textos que foram analisados, apenas constará em anexo uma amostragem dos mais significativos ( de cada análise específica).

Por fim, verifico quem são os sujeitos-alunos do SEJA, contrapondo-os aos sujeitos-alunos da Escola Tradicional, observando se o espaço discursivo do aluno do SEJA faz com que as suas produções sejam diferenciadas. Para tanto, basear-me-ei na pesquisa **Falando de Nós: O SEJA- Pesquisa Participante em Educação de Jovens e Adultos** publicada pela SMED e na pesquisa que fiz com alunos e professores do SEJA e de Escolas Tradicionais (ANEXO H), bem como, nos próprios textos dos alunos.

## 4.2 A Análise dos Textos

### 4.2.1 Primeira Análise

Como havia referido anteriormente, o discurso dos alunos do SEJA apresenta forte influência do discurso político-pedagógico em que estão envolvidos. Isto vem comprovar, mais uma vez, que o discurso pedagógico é autoritário e que sempre acaba incutindo nos sujeitos-alunos a sua ideologia (porém , repito que o que deve ser observado é se dentro dessa relação de autoritarismo há o mínimo espaço para o aluno se expressar, não somente reproduzindo idéias, mas compreendendo-as e sabendo o lugar que ocupa dentro de uma FD). No cotidiano da sala de aula ou na estrutura escolar como um todo, há um discurso que é o dominante. O aluno sem se dar conta acaba assimilando esse discurso. O que pode ocorrer é que ele vá contra

alguns princípios, que pense um pouco diferente, mas fugir totalmente do que lhe é diariamente imposto é difícil, mas não é impossível.

Em uma formação discursiva (FD) existe a forma-sujeito que vai regular o *que pode e deve ser dito*. Os alunos fazem parte de uma FD onde a forma-sujeito é representada pelo discurso pedagógico do SEJA e a sua ideologia é a predominante. O aluno vai representar uma posição-sujeito que se identifica com a forma-sujeito que o domina. Por isso, ele tem a grande tendência a reproduzir as idéias do discurso político –pedagógico do SEJA.

Ao fazer a análise dos textos que apresentavam uma crítica social (conforme a tabela 1 são 143) foram feitos recortes devido ao grande número de textos. Dessa maneira, houve a escolha de 24 textos, visto que estes mostravam a influência do discurso pedagógico de forma mais expressiva.

Abaixo exponho o léxico mais recorrente nesses recortes<sup>51</sup>:

- **Trabalhador/ explorado / capitalistas / classe operária / classe oprimida** (*Palavra de Trabalhador 3, p.48*)
- **burgueses** (*Palavra de Trabalhador 3, p.54*)
- **burguesia** (*Palavra de Trabalhador 7, p.213*)
- **cidadão / cidadania**<sup>52</sup> / **poder econômico** (*Palavra de Trabalhador 5, p.116*)
- **diferenças sociais / excluído**<sup>53</sup> (*Palavra de Trabalhador 5, p.105*)
- **povo / lucro / patrões/ capitalismo neoliberal / empregado** (*Palavra de Trabalhador 6, p.270*)
- **classes / classe alta / menos favorecidos** (*Palavra de trabalhador 6, p.260*)
- **capitalismo / sociedade de consumo / ideologia das classes dominantes**<sup>54</sup> / **poderosos** (*Palavra de Trabalhador 6, p.258*)

<sup>51</sup> Em anexo há uma amostragem de alguns textos de onde foram extraídos os recortes (ANEXO C).

<sup>52</sup> Na apresentação da segunda edição do primeiro *Palavra de Trabalhador* (1997, p. 3), o secretário de educação da época, no seu discurso, apresenta o termo *cidadania*, que é tão utilizado pelos sujeitos que fazem parte da FD do Partido dos Trabalhadores e, por consequência, pelos sujeitos que fazem parte do SEJA. “O Palavra de Trabalhador afirma, assim, a cidadania para todos”.

<sup>53</sup> Na já referida apresentação (do primeiro *Palavra de Trabalhador*, segunda edição, 1997, p. 3) o mesmo secretário utiliza a expressão *excluído* mais de uma vez: “(...) resgatar a voz dos trabalhadores excluídos (...) entre tantas outras exclusões impostas (...) a voz do outro, do excluído(...)”.

<sup>54</sup> Como já me referi anteriormente, no SEJA há uma preocupação constante com a não reprodução do discurso dominante (o discurso da elite, de quem detém o poder financeiro). Quando trata da preocupação com relação ao conteúdo a ser desenvolvido em aula, diz o seguinte : “A superação desse problema passa por um planejamento

- **desigualdade social e econômica/ concentração da renda / posse das terras** (Palavra de Trabalhador 7, p.215)
- **Orçamento Participativo<sup>55</sup>/ SEJA / união da sociedade /participação da comunidade** (Palavra de Trabalhador 7, p.30).
- **sistema capitalista / grandes empresários** (Palavra de Trabalhador 7, p182)
- **exploradores / exploradas.** (Palavra de Trabalhador 7, p.181)
- **capitalista / desigualdade** (Palavra de Trabalhador 7, p.95)
- **pressão popular / ricos/ pobres** (Palavra de Trabalhador 8, p.132)
- **luta/ igualdade social** (Palavra de Trabalhador 9, p.173)
- **homens do poder** (Palavra de trabalhador 9, p.153)
- **classes menos favorecidas** (Palavra de Trabalhador 9, p.152)
- **desigualdades sociais** (Palavra de trabalhador 9, p.111)
- **“sanguessugas” / operários do Brasil** (Palavra de Trabalhador 9, p.62)
- **lobos / ricos / cordeiros / pobres** (Palavra de trabalhador 10, p.170)

O léxico empregado pelos alunos vai evidenciar duas posições bem definidas – uma que representa o dominador (**capitalistas, burgueses, sanguessugas, lobos**) e outra que representa o dominado (**trabalhador, explorado, operários, cordeiros**). As expressões variam mas sempre se referem ao mesmo sujeito.

Estes recortes apresentados mostram que o discurso do aluno é uma paráfrase do discurso político-pedagógico ao qual estão expostos em sala de aula. Às vezes ocorre uma mudança de léxico mas não de sentido; sendo assim, há um retorno aos mesmos espaços do dizer que circulam na FD dominante (que estão em consonância com os saberes do referido partido político). Desse modo, os alunos ao produzirem esses textos (discursos) foram produtivos, já que houve a reiteração de processos já cristalizados. A produtividade, de acordo com Orlandi (1999, p. 37), é regida pelo processo parafrástico, este processo mantém o sujeito num retorno constante ao mesmo espaço dizível, produzindo assim a variedade do mesmo.

---

que se recusa a desempenhar um papel de reprodutor do discurso dominante (...) “ (Falando de nós: o SEJA, p.30).

<sup>55</sup> O *orçamento participativo* é uma idéia advinda do Partido dos Trabalhadores e posta em prática nas comunidades pelo mesmo partido. Desse modo, mais uma vez está explicitada a influência do ideário petista nos textos (discursos) dos alunos.

Quanto à autoria, vejo que os alunos ao tratarem de questões sociais (quando criticam algo na sociedade), não estão falando com sua **própria voz**<sup>56</sup>. Ecoa em seus textos outra voz que mostra que eles não se identificam com o discurso que surge nas entrelinhas. Acaba acontecendo o que Orlandi (1988, p. 72) chama de *plágio*, ou seja, o sujeito não percebe a identidade do outro que está plagiando, ao passo que nega a sua própria identidade. O sujeito para ser autor tem de estar totalmente comprometido com o seu dizer, dando coerência e unidade ao seu discurso (texto).

O que não pode ser esquecido, é que nem sempre que o sujeito for produzir seu texto com base no que já foi dito (através de paráfrases), acarretará uma produção sem autoria. Pois ao tomar a palavra ele sempre utilizará expressões que já foram ditas (sempre haverá um interdiscurso). No processo em que se constituem os sentidos, há uma *conf-fusão*<sup>57</sup> entre a paráfrase (o já dito) e a polissemia (o a se dizer). Não tem como se produzir algo totalmente novo, não há sentido sem repetição<sup>58</sup>.

Apresento agora alguns textos dos alunos em que há também uma crítica social, mas com autoria. Eles estão no mesmo espaço dizível dos textos anteriores, contudo, existe por parte deles um posicionamento com relação ao que está sendo exposto. Os sentidos que circulam são os mesmos, porém o modo de organizá-los (com coerência, responsabilidade e unidade) dentro do discurso é que traz algo de novo.

---

<sup>56</sup> Ao utilizar a expressão *voz*, não posso deixar de falar em Bakhtin (1981, p. 182) que constrói a noção de *polifonia*, ou seja, o falante nunca acha a palavra despovoada das vozes dos outros, pois jamais será encontrada de forma neutra, sem o ponto de vista alheio intrincando sua existência. Ao caracterizar a *polifonia*, o autor deixa claro que este fenômeno corresponde à coexistência de falas de sujeitos diferentes em um mesmo espaço discursivo. Conforme Bakhtin (1995, p. 31), podemos pensar a língua como sendo um produto ideológico e este *faz parte de uma realidade (natural ou social) como todo corpo físico. Um instrumento de produção ou produto de consumo; mas, ao contrário destes, ele reflete e refrata uma outra realidade, que lhe é exterior. Tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo.*

<sup>57</sup> Orlandi (1990, p. 43), ao falar sobre esses dois processos, apresenta uma evolução da relação que havia anteriormente entre os dois, isto é, antes notava uma tensão entre a paráfrase e a polissemia, porém passa a observar uma confusão entre eles. “Confusos, pois, obscuros e transparentes, misturados ou combinados, difusos ou dispersos. O “mesmo” e o “diferente” às vezes não são passíveis de distinção no discurso”.

<sup>58</sup> De acordo com Pfeiffer (1995, p. 76) o evento interpretativo ocorrerá quando o sujeito se representar no lugar de autor, ou seja, deve se inscrever no interdiscurso. E isso vai ocorrer quando houver a **repetição histórica**. Porém, se acontecer a **repetição empírica e/ou formal**, os sentidos não se constituem, visto que não existe a intervenção nem de uma memória constitutiva, nem de uma institucionalizada.

No primeiro texto (**Palavra de Trabalhador 5, p.220**)<sup>59</sup> o aluno se mantém no mesmo espaço dizível que está em consonância com o saber da FD dominante (do SEJA), ou seja, utiliza-se de expressões como: “(...) *um afamado e bem sucedido empresário (...) ônibus que conduziam operários (...) Viu o contraste entre aquelas vidas e a sua (...) que gente assim simples (...) era a base da riqueza, não só dele, mas de todos.*”

Porém, pode-se notar no seu texto um posicionamento de quem realmente vivencia o tipo de situação que ele narra. Desse modo, é possível concluir que o aluno está na posição de quem é um trabalhador que, como ele mesmo diz, “vive um dia de cão”. Embora seu discurso apresente uma influência do discurso da FD dominante, percebe-se autoria no texto do aluno. A voz de quem aparece como autor do texto é dele, porque os dizeres que circulam no seu texto são organizados por ele mesmo.

No segundo texto (**Palavra de Trabalhador 7, p.131**) a aluna faz um contraponto, mostrando uma diferença social. Ela fala como se fosse um menor de rua que sonha que é uma criança que tem tudo o que realmente uma criança deveria ter: educação, boa alimentação, lazer, conforto... Enfim, como diz a aluna “*Como seria bom ter um nome ou uma identidade*”. Sua crítica também está baseada no mesmo espaço dizível que rege a FD em que se encontra o SEJA (apresenta também sentidos que vão contra a desigualdade social, contra o poder nas mãos de uma elite). Mas suas idéias não são reprodução, elas mostram um sujeito que sabe o que está dizendo e que se posiciona a favor de uma causa. Logo o seu texto apresenta autoria.

O terceiro texto (**Palavra de Trabalhador 10, p.164**) mostra marcas lingüísticas (“*Quero ser um cidadão*”; “*Para a sociedade sou um bicho, temendo que seus sonhos eu assombre*”) também com influências discursivas advindas da FD em que o SEJA está inserido. O texto explicita um discurso fortemente crítico, em que o aluno fala do sujeito que está à margem da sociedade, passando fome, discriminações, enfim, é um excluído (“*Atirando-me a exclusão*”). Ele fala como se fosse esse homem que come o lixo e parece sofrer com essa situação. Vê-se nesse texto um sujeito que mostra seu posicionamento frente a uma causa, por isso organiza suas idéias de acordo com o que ele realmente pensa; dando unidade ao seu dizer. Dessa maneira ele pode ser considerado um sujeito-autor.

---

<sup>59</sup> Esses três textos em que há autoria estão no ANEXO C.

Nessa primeira análise, é possível ver que há espaços para a autoria em uma relação discursiva parafrástica. O sujeito pode circular pelos mesmos dizeres, mas de um modo diferente. Ele tem de colocar-se criticamente naquilo que vai expor, mostrando sua filiação a uma determinada FD e o lugar que ocupa nesta.

#### 4.2.2 Segunda Análise

Como já foi observado na análise de algumas contextualizações (item 3.2), os alunos têm a tendência a reproduzirem a idéia do texto original, o qual foi trabalhado em aula pela professora.

Como um meio de trazer subsídios para seus alunos, as professoras levam textos para que a partir deles os alunos escrevam os seus, com as suas próprias considerações sobre o assunto específico. Porém o que ocorre, muitas vezes, é a reprodução parcial ou total desse texto ou de suas idéias.

A reprodução total pode ser vista no texto *Amor* (p.90, *Palavra de Trabalhador* 4) em que o aluno apresenta a cópia fiel de um poema do livro *Tu e Eu* de Paul G eraldy (tradu ao de Guilherme de Almeida). Na contextualiza ao a professora diz que “o contato com as formas po eticas contagiam e despertam o poeta que todos trazemos conosco” (...) Os poemas aqui apresentados foram escritos pelo puro desejo de escrever: **são exercícios de liberdade**”.

O que acontece no caso acima,   o surgimento de um espaço propicio para a reprodu ao. O aluno, mesmo sem ter consciência, copia o poema, e ainda, recebe o aval da professora. Assim, passam a ser cúmplices nesse processo que impede a autoria por parte do aluno.

Por conseq encia, ele passa a ser um “excelente” *plagiador*<sup>60</sup>, ou seja, esquece que o que está expondo não   seu. Como plagiador *ele vai calar a voz do outro que ele retoma, tomando o lugar do autor indevidamente*. Dessa maneira nega o percurso já feito, esquecendo da heterogeneidade do discurso, pois entre o já dito e o a se dizer   que o sujeito e os sentidos podem receber novas configura oes (produzir deslocamentos).   dessa forma que o aluno passa a ter a ilusão cega de que o que ele disse começa e acaba nele mesmo, não se deixando atravessar por outros discursos. Ele passa a negar a identidade de quem ele plagiou e *trapaceia*, conforme a autora (1998, p. 72), com a própria.

Apresento, a seguir, textos em que há também reprodução do texto original, porém com algumas mudanças de léxico e de estrutura.

Na própria contextualização que acompanha o texto *O boi velho* (*Palavra de Trabalhador* 3, p.108), já pode ser notado como a professora encaminhou o processo que levou a essa reprodução textual, visto que o objetivo era realmente reproduzir o conto *O Boi velho* de Simões Lopes Neto<sup>61</sup>. De acordo com a professora: “Os alunos tiveram condições de reproduzir o conto com suas próprias palavras com interesse e saudosismo”. Porém a expressão “com suas próprias palavras”, não condiz com o termo *reprodução*, já que esse termo indica que nos expressamos utilizando as palavras do sujeito-autor que foi parafraseado. Na verdade o texto da aluna não passa de uma sucessão de recortes do texto original; começando com o próprio título que é exatamente o mesmo. Apresentarei alguns fragmentos em que a aluna reproduz o texto original: **Texto original** – “ (...) lá era o banho da família (...) mas a família ia sempre de carretão, puxado a bois (...) Um se chamava Dourado, era o baio; o outro, Cabiúna, era o preto”. **Texto da aluna** – “ (...) onde tinha uma família grande, com crianças que para tomar banho iam de carretão puxados pelos bois que se chamavam Dourado e Cabiúna”. **Texto original** – “Um dia, no fim do verão, o Dourado amanheceu morto (...) tinha sido picado de cobra”. **Texto da aluna** – “E quando chegou o verão, um dia encontraram o boi Dourado morto: tinha sido picado por cobra”. **Texto original** – “(...) o primeiro, que era mui golpeado, achou melhor matar-se aquele boi (...) lá se ia então um prejuízo certo, no couro perdido... (...)”. **Texto da aluna** – “(...) Então os donos decidiram matar o Cabiúna para aproveitar (...) o couro para não ter prejuízos”. **Texto original** – “Cuê – pucha! ... é mesmo bicho mau, o homem!”. **Texto da aluna** – “ (...) e se vê que o homem tem um instinto de animal selvagem (...)”.

A reprodução não abre espaço para deslizamentos de sentido, por isso no texto da aluna até aparecem algumas palavras diferentes, mas a idéia a ser transmitida é a mesma do conto original. Fica claro, dessa maneira, que não há autoria no texto, ou nos termos de Grantham (2002, p. 240), há um “grau zero de autoria”.<sup>62</sup>

<sup>60</sup> Essa noção é criada por Orlandi (1998, p. 72)

<sup>61</sup> O conto *O Boi Velho* faz parte do livro LOPES NETO, S. *Contos Gauchescos e Lendas do Sul*. 5. ed. Porto Alegre, Editora Globo, 1957. p.159-162.

<sup>62</sup> Em sua tese de doutorado, Grantham (2002) trabalha também a questão da autoria. Apresenta graus de autoria para os textos que foram analisados. Ou seja, o grau zero de autoria é um processo de autoria em que o sujeito-

No texto *Não se fia*<sup>63</sup> (*Palavra de Trabalhador* 4, p.124) surge mais uma reprodução, mas, nesse caso, só há uma mudança de estrutura formal, isto é, o original (que também é denominado *Não se fia*) é um conto e na reprodução está em forma de peça teatral. A contextualização vai apresentar uma proposta em que os alunos teriam de “recolher” a fala do narrador, dando vez e voz aos personagens. A professora justifica o motivo da escolha do referido texto, dizendo que a linguagem utilizada pela aluna foi enxuta e *conseguiu ser fiel à essência* dos personagens, *apresentando um trabalho criativo*. Realmente, nesse caso, a noção de criatividade<sup>64</sup> não tem nada a ver com a trabalhada pela AD, em que no processo de produção da linguagem há uma ruptura pelo deslocamento das regras, que vai levar a movimentos que afetam os sujeitos e os sentidos na relação com a história e com a língua. E, assim, aparecem novos sentidos (surge o diferente).

Além disso, a noção mais corriqueira de criatividade nos faz lembrar de algo novo, algo a se produzir, o que de fato não acontece com o processo de produção feito pela aluna.

Nesse caso, como nos já citados, pode ser visto uma ilusão por parte dos alunos de serem donos daquele dizer que reproduziram. Isso ocorre porque a professora escolhe o texto que mais se aproxima do original e encaminha as discussões anteriores à produção para a direção que lhe convém.

Mais uma vez não pôde ser percebida a autoria, pois como referi anteriormente a reprodução não combina com um processo que leve o sujeito a ser um autor.

Em outro texto (*Alegoria da Caverna, Palavra de Trabalhador* 4, p.22), vê-se, novamente, a reprodução também do título do texto original. Na contextualização a professora comenta que “Alegoria da caverna” de Platão<sup>65</sup> é um texto que é um convite para um exercício de análise e de descobertas. E ainda diz acreditar que o texto de sua aluna é um exemplo desse tipo de exercício. Para tanto, propôs que os alunos lessem o texto e escrevessem sobre a linguagem que a alegoria oculta.

---

leitor mantém a mesma posição-sujeito e se inscreve na mesma FD do sujeito-autor de TO (texto-origem) ocorrendo o processo da **releitura**. Porém existe o processo da **reescritura** em que há um grau intermediário de autoria, visto que o sujeito leitor afasta-se um pouco dos sentidos produzidos pelo sujeito-autor de TO, mas não o suficiente para causar rupturas com aqueles sentidos. Existe para a autora a possibilidade de haver também uma **escritura** que, na sua perspectiva, é um processo de ruptura, de deriva de sentidos, que vai instaurar um grau avançado de autoria.

<sup>63</sup> Esse texto é do livro de BORGES, F. **Milonga Portenha**. Porto Alegre, Editora Movimento, 1983. p. 18-20

<sup>64</sup> Noção trabalhada por Orlandi (1999, p.37).

Ao escrever o texto a aluna não demonstrou estar buscando uma linguagem que oculta outra como explicou e solicitou a professora e também não parece ter descoberto muitas coisas diferentes daquilo que disse Platão. Isso porque, em três dos quatro parágrafos do seu texto, ela apresenta idéias do autor da seguinte forma:

*Platão diz através do texto que muitas vezes **os homens se perdem em suas idéias, porque não conseguem ver além daquilo que imaginam ser verdadeiro.** E nos diz também que a verdade das coisas e fatos pode ser apresentada de forma bastante alegórica e isso faz com (...) **tenhamos medo de tentar clarear a realidade** da vida, e fiquemos tentando nos proteger dela, **entre sombras** de preconceitos e conceitos (...) Nos diz ainda que, **acostumados que somos desde a infância, com certos muros que nos impedem de ir em frente para aprendermos coisas novas** (Palavra de Trabalhador 4, p.22)*

Ao utilizar as expressões “*Platão diz (...) E nos diz também (...) Nos diz ainda(...)*”, já fica explicitado que ela está apenas apresentando idéias de Platão e não dando a sua opinião sobre essas idéias.

Pode ser notada a reprodução, principalmente, das seguintes partes do texto original:

*Lá dentro, alguns homens se encontram, desde a infância, amarrados pelas pernas (...) de tal modo que permanecem imóveis e podem olhar tão-somente para a frente, pois as amarras não lhes permitem voltar a cabeça.* (Platão, 1981, p. 46)

Essa idéia pode ser encontrada no último parágrafo do texto da aluna, porém ela não reproduz com as mesmas palavras do autor. Outra parte reproduzida corresponde ao segundo parágrafo escrito pela aluna e vai basear-se no seguinte fragmento:

*Esses homens, absolutamente, não pensariam que a verdadeira realidade pudesse ser outra coisa senão as sombras dos objetos fabricados.* (Platão, 1981, p. 47)

No terceiro parágrafo do texto da aluna há a reprodução da idéia do seguinte recorte: *(...) se um deles fosse libertado (...) forçado a se levantar, virar o pescoço, caminhar e enxergar a luz, sentiria dores intensas ao fazer todos esses movimentos e, com a vista ofuscada, seria incapaz de enxergar os objetos cujas sombras ele via antes. (...) o que via até então eram apenas sombras inanes (...) achando-se mais*

---

<sup>65</sup> O texto pertence ao livro: PLATÃO. **A República (Livro VII)**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1981. p. 46-50.

*próximo da realidade, com os olhos voltados para objetos mais reais, possuía visão mais acurada.* (Platão, 1981, p. 48)

Esse texto de Platão não é fácil compreender, principalmente, para alunos que estão em uma fase de continuação da alfabetização. Há, nele, partes que mostram a repetição de pensamentos platônicos, mas creio que há também a repetição de uma opinião que parece vir de alguém com uma leitura mais apurada do ideário do filósofo. Vejo aqui ressoar mais uma vez outra voz que não é a do aluno alfabetizando que, muitas vezes, apresenta uma leitura mais superficial de textos que para ele fogem um pouco da sua realidade cotidiana. Dessa forma, nesse texto também não pode ser encontrada a expressão de um sujeito-autor.

O texto (*El Método Paulo Freire de Alfabetización, Palavra de Trabalhador 4*, p.117) traz a reprodução de uma parte do método criado por Paulo Freire para alfabetizar adultos. A professora, na contextualização, vai dizer que o texto escolhido vai demonstrar um momento de construção do conhecimento da língua estrangeira e de apropriação do mundo por via dessa outra língua.

Nesse caso, vai acontecer outro tipo de apropriação, a aluna não percebe (não tem consciência) que toma, como seu, o texto de outro (do dizer de outro sujeito).

No final do texto vem uma frase que diz o seguinte: “Texto retirado del libro Conscientización, de Paulo Freire (con adaptaciones).” Essa frase só vem reforçar, ainda mais, o que está evidenciado, o texto é uma cópia *com adaptações*, como é dito na própria expressão. Mas se essas adaptações fossem sugestões, opiniões, sobre o método, se acrescentassem algo de novo, poderiam ser consideradas espaços para suceder a autoria no texto da aluna. O que se vê é a palavra mesma do autor, já que está empregado o uso da terceira pessoa do plural – nós – (“*proyectábamos*”, “*Pensábamos*”, “*teníamos*”) que mostra, nesse caso, não a inclusão da aluna como alguém que participou da criação do método, mas como alguém que ao reproduzir idéias, acaba por tomar a palavra do outro como sendo a sua. Mais uma vez não acontece a tão esperada autoria nos textos escolares.

No texto (*Palavra de Trabalhador 5*, p.237)<sup>66</sup> o aluno vai apresentar uma espécie de comentário, de resumo do texto original (*Teologia 3 de Eduardo*

---

<sup>66</sup> No ANEXO D vai este texto do aluno e o texto de Galeano como amostragem da segunda análise (item 4.2.2).

Galeano)<sup>67</sup>. Pensando no termo *comentário*, é interessante reportar-me a Foucault (2000b, p. 25), quando este refere-se a tal noção :

Mas , por outro lado, o comentário não tem outro papel, sejam quais forem as técnicas empregadas, senão o de dizer enfim o que estava articulado silenciosamente no texto primeiro. (...) A repetição indefinida dos comentários é trabalhada do interior pelo sonho de uma repetição disfarçada: em seu horizonte não há talvez nada além daquilo que já havia em seu ponto de partida, a simples recitação.

Como bem emprega Foucault, o comentário vai apresentar o que estava sendo dito no *texto original*, porém no caso do texto do aluno, não vai ser de modo silencioso, e sim, bem explícito. Ou seja, chega até a utilizar frases quase iguais às do *texto original* :

*Se Adão e Eva foram feitos à sua semelhança (...) O homem foi feito à minha semelhança e já demonstrou suas imperfeições (...) E o pior é que o protagonista tem que viver só pela eternidade (...) Ou de quem não tinha a prática da eloqüência? (Palavra de Trabalhador 5, p.237)*

O texto de Galeano apresenta os seguintes termos que equivalem a essas partes:

*Adão e Eva eram os primeiros seres humanos que nasciam da minha mão, e reconheço que tinham certos defeitos de estrutura, construção e acabamento. (...) Quando acordo estou sozinho (...) sozinho pelo resto da eternidade. (...) não fui muito eloqüente. Não tinha prática. (GALEANO, 1991, p.88-89)*

Quando Foucault (2000b, p. 26) fala sobre comentário ainda vai acrescentar a idéia de que, mesmo no comentário pode haver espaço para o novo, mas [...] “o novo não está no que é dito, e sim, no acontecimento de sua volta.” Nesse caso, o problema não está em manter-se no mesmo espaço dizível do sujeito-autor do texto original, e sim na mera reprodução de idéias sem atualizá-las, de modo, a mostrar a sua interpretação . Em AD pode-se produzir a variedade do mesmo (através de um processo parafrástico). Esse retorno dos dizeres deve apresentar uma circunstância de repetição que não seja apenas formal, mas sim histórica. Isto é, a repetição formal, segundo Orlandi (1998, p. 70), é a técnica de produzir frases, já a repetição histórica, é a que inscreve o dizer no repetível (interdiscuso), que faz a língua significar através de uma rede de filiações. No caso desse texto o aluno apenas

<sup>67</sup> GALEANO, E. *O livro dos Abraços*. Porto Alegre, L&PM, 1991. p. 88-89.

repete idéias e frases, não abrindo espaço para repetição histórica e para a interpretação, logo não se constitui em um sujeito-autor.

No *Palavra de Trabalhador* 3 (p.105 – 106) aparecem dois textos que se referem ao mesmo texto original (conto “Canibal” de Moacyr Scliar)<sup>68</sup>. Assim como em alguns textos anteriores, há reprodução do título original (“Canibal”). Essa é uma maneira de dar início a uma reprodução que, na maioria dos casos, vai se ampliar; de tal modo, que da repetição de palavras, passa para a reprodução de idéias.

A contextualização que acompanha e menciona os textos apresenta o tipo de trabalho que a professora desenvolveu até chegar ao processo de elaboração textual. A professora solicita após a discussão um comentário escrito sobre o conto. Ela diz o seguinte:

*(...) Estudamos e discutimos o tipo de narrativa (...) discutimos sobre a alegoria e a sua relação com a metáfora (...) características das duas personagens (...) significado dos seus nomes, características físicas e psicológicas e relações com a realidade brasileira.*

A partir do que foi dito pela professora, nota-se que a discussão foi feita por ela juntamente com seus alunos. Mas o que tem de ser relativizado é se essa discussão não trouxe à tona apenas a impressão da professora sobre o texto citado. Além disso, o conto não apresenta uma linguagem muito acessível (devido à utilização de metáforas) para alunos do ensino fundamental, o que pode facilitar apenas a repetição do primeiro comentário.

Os alunos nessa etapa em que se encontram, cognitivamente, não têm condições suficientes para a leitura (interpretação) apresentada nos textos que foram publicados. Desse modo, é possível cogitar que nos seus textos ressoa outra voz, que está longe de ser a que representa os seus dizeres. Aqui mais uma vez temos a idéia bakhtiniana (1981, p. 182) de que o sujeito não pode apresentar a sua palavra “despovoada das vozes dos outros”. Sempre naquilo que falamos estará ecoando vozes. Podemos relacionar essa idéia a de interdiscurso da AD, que é aquilo que fala antes, em outro lugar e que vai retornar sob a forma do pré-construído, do já dito (que sustenta cada tomada da palavra).

---

<sup>68</sup> SCLIAR, M. **O carnaval dos Animais**. Porto Alegre, Movimento, 1981. p.38.

Assim quando um aluno se expressa, podemos pensar que por trás desse acontecimento vem à tona o interdiscurso. Ou seja, “o bom aluno é aquele que concorda com tudo o que a professora diz sobre um determinado assunto, e melhor ainda, passa a reproduzir as idéias que lhe foram impostas”. Esse é um pensamento viável dentro de um discurso pedagógico, em que o que pode e convém que seja dito, é que o professor é quem manda na situação discursiva em sala de aula.

Contudo, não podemos crer que o aluno, visto dessa maneira, tenha a possibilidade de ser um sujeito-autor capaz de saber organizar as idéias que ele vai acumulando com a sua leitura de mundo.

Retomando a discussão sobre os textos dos alunos (“Canibal” p.105-106), também pode ser verificado que eles apresentam um comentário, já que isso foi solicitado pela professora. E o comentário, pensando mais uma vez, conforme Foucault (2000b, p. 25), não tem outra função a não ser a de retomar o dizer que estava no texto primeiro. Porém, nesse caso, não se está retomando os dizeres do texto original (já que este é por demais complexo), o que está sendo reproduzido são as impressões da professora sobre o texto.

Essa reprodução de idéias da professora fica mais visível ainda, quando ao analisar os textos, vemos que a idéia central em ambos é a mesma. E, por vezes, usam termos que levam ao mesmo sentido.

*Bárbara significa poder (...) está representando os países americanos (..) domina os menos capacitados ou de terceiro mundo, os quais são representados por Angelina, que significa a necessidade, a fome, a falta de recursos (...) Nos conscientiza sobre uma dura realidade: a de vivermos resignados, aceitando condições impostas pelas elites, que visando o lucro (...) Os meios de comunicação (...) são manipulados por uma minoria que detém o poder da comunicação, fazendo o que lhes convém (texto Canibal p.106).*

*(...) O bárbaro aniquilamento dos povos do Terceiro Mundo (...) Belas loiras ricas do Norte, sadias e bem alimentadas, terão milhões de Angelinas latinas, nativas para servirem de doces escravas (...) Como os senhores donos do mundo são uma minoria (...) têm que arquitetar uma maneira de dominar essa massa imensa de incultos e miseráveis (..) O alarde da imprensa televisionada (...) vai*

*continuar por muitos séculos, apoiando, ajudando e bajulando a esses podres-ricos (...)* (texto *canibal* p.105).

Nestes dois textos vê-se resumida toda uma situação que se repete há muito tempo dentro do discurso pedagógico (na prática da sala de aula). Ou seja, o aluno ao situar-se nessa posição (ao falar desse lugar) tem de expressar-se de modo a cumprir bem o seu papel (que é o de aprendiz e acumulador de um saber imposto). Como na sociedade existem relações hierárquicas, onde sempre vai ter o que pode mais e o que comanda, temos na Escola, esse representante – que é o professor. Assim, o aluno e o professor vão ter um lugar já demarcado socialmente. O que pode variar é a imagem que cada um faz de si e a imagem que vão fazer do seu interlocutor (imagem do aluno para o professor e imagem do professor para o aluno). Essas relações dentro do discurso são representadas por **formações imaginárias** que, conforme Pêcheux – 1969 – (1993), vão designar o lugar que destinador e destinatário atribuem a si e ao outro. Assim não são os sujeitos físicos (como estão inscritos na sociedade) que funcionam no discurso, mas suas imagens que resultam de projeções. Essas projeções é que permitem passar das situações empíricas para as posições dos sujeitos no discurso.

Com base nessas posições, é que um se acha no direito de continuar , mesmo que inconscientemente, impondo suas idéias, e o outro sabe que para ter uma boa avaliação tem de permanecer subjugado a certas regras. Isto é, escrever baseado em uma repetição formal, produzindo textos considerados excelentes do ponto de vista da correção gramatical e bem comportados, no que concerne à reprodução do que pode e convém que seja dito (em consonância com o saber institucionalizado e com os saberes da professora).

Toda essa situação leva os alunos a serem sujeitos incapazes de produzirem textos com autoria, visto que as suas vozes são veladas por um discurso predominante.

Ainda, o fato de os alunos estarem, quase sempre, expostos a atividades e a situações que os levam a reproduzir idéias, noções, palavras... faz com que eles percam ou que tenham pouca autonomia no seu dizer. Isso pode afetar até mesmo nos casos que tenham de se posicionar diante de situações da vida.

Apesar de terem ocorrido muitas reproduções, não se deve generalizar, pois ao se trabalhar a leitura e a interpretação de um *texto original*, para depois levar a

uma outra produção textual, pode-se ter espaço para a autoria. Isso vai depender de como o processo vai ser conduzido.

É interessante a idéia de Mutti (1997, p. 105-106) a respeito de como trabalhar a interpretação de textos em sala de aula. A autora diz que o professor ao fazer a sua interpretação de um texto, constrói sua posição como sujeito-leitor, assim como também vai assumir uma posição representada pela proposta pedagógica que defende. Nesse processo, ele deve inserir-se numa Formação discursiva pedagógica que postule a importância do aluno tornar-se um leitor ativo. O aluno tem de ser capaz de criar seus pontos-de-vista sobre como os sentidos se formam na vida em sociedade (pela ação dos sujeitos). Todo esse processo deve ocorrer de modo que o professor não inculque no aluno a posição que assumiu. Este deve ficar livre para construir seus próprios sentidos, buscando vincular a sua interpretação a ideologias vigentes no contexto. Acrescento, ainda, que é a partir dessa construção que o aluno poderá vir a ser um sujeito-autor.

De todos os textos analisados (que tinham ligação com um texto original), encontrei um (*Instruções para se Olhar no Espelho – Palavra de Trabalhador 3*, p.110) em que apenas foi copiada a forma, a estrutura do texto. Essa produção textual da aluna baseou-se nos textos *Instruções para Chorar e Instruções para Subir uma Escada* do livro *Histórias de Cronópios e Famas* de Júlio Cortazar.

A aluna até procura imitar o recurso estilístico que Cortazar utiliza nos seus textos, porém o assunto do texto da aluna é completamente diferente. O que é interessante de se pensar, é que mesmo se prendendo à forma, ela consegue criar um novo texto com autoria. Isso ocorre, porque o seu texto fala de uma coisa cotidiana para ela – que é se olhar no espelho. Esse gesto reflete algo ainda mais importante, que é a vaidade feminina, que é o prazer de poder admirar-se e ver que a imagem é agradável tanto para si como para outra pessoa; que como ela diz: “*Saímos com muito charme ao encontro do motivo que nos fez passar trinta minutos em frente desta maravilha que é o espelho*”.

Enfim, quando o aluno tem a oportunidade de escrever sobre algo que para ele faz sentido e que pode ser relacionado com sua vida, com seu cotidiano, ele acaba sempre mostrando sua opinião, argumentando e organizando o texto (o seu discurso) de modo a ter uma unidade. Desse modo, o autor segundo Orlandi (1999, p. 73), é o lugar em que se constrói a unidade do sujeito; e como o lugar da unidade

é o texto, o sujeito vai se constituir como autor ao constituir o texto em sua unidade de modo coerente e com uma completude (imaginária).

#### 4.2.3 Terceira Análise

Nesta análise, observo textos em que os alunos se colocam no lugar dos excluídos, oprimidos, dominados.

Em boa parte desses textos, nota-se o uso do pronome “nós”<sup>69</sup> como uma forma de incluir-se na FD do sujeito que é excluído, oprimido e dominado por uma elite (que pertence a uma FD que detém o poder econômico, político).

No texto *O Trabalhador e os Poderosos Capitalistas (Palavra de Trabalhador 3, p.48)*, a aluna vem percorrendo o texto falando como se estivesse de fora da classe explorada pelos capitalistas, porém sempre mostrando-se a favor de quem é explorado. No último parágrafo se inclui na FD de quem ela defendia, e isso ocorre através do emprego do pronome *nós*.

O percurso feito pela aluna pode ser exemplificado nos seguintes recortes:

*(...) O trabalhador é explorado pelos capitalistas, eles têm o poder nas mãos (...)*  
*(...) O trabalhador não tem direito a moradia (...)*  
*Quando o pobre está passando fome, eles, os ricos, chamam de vagabundo (...)*  
*A situação da classe operária está a cada dia piorando; se nós, da classe oprimida, não sairmos às ruas para reivindicar os nossos direitos (...).* (*Palavra de Trabalhador 3, p.48*)

Outro texto que mostra esse tipo de inclusão através do pronome *nós* (o uso da terceira pessoa do plural) é o *Desemprego (Palavra de Trabalhador 3, p.44)*<sup>70</sup>. Neste texto a aluna começa falando das pessoas que são excluídas do mercado de trabalho: *(...) a quem recorrer, se não há justiça nesse país, onde a maioria das pessoas são humildes, fracas, carentes, analfabetas e oprimidas. Depois passa a incluir-se nesse grupo que não consegue obter um emprego: Às vezes fica difícil*

<sup>69</sup> Geffroy (apud Grantham 2002, p. 286-287) vai afirmar que o “nós” é a primeira encarnação lingüística do “mais de um”, passando a relacioná-lo aos problemas do lugar social e da passagem do sujeito falante para o sujeito político (desse modo torna-se um lugar de ideologia). A autora considera a existência do “nós” inclusivo – em que o “eu” se faz presente – e do “nós” exclusivo – do qual o “eu” participa. Indursky (1997, p. 66) trabalha também com o pronome “nós”. Observa os diferentes tipos de “nós” mobilizados no discurso presidencial na época da ditadura militar. Averigua, então, quantos sentidos pode ter esse pronome em relação ao sistema, ao governo, à coletividade de brasileiros ou segmentos da sociedade.

<sup>70</sup> Este texto encontra-se no ANEXO E para ilustrar a terceira análise (item 4.2.3).

*lutarmos, pela sobrevivência e, no dia seguinte, reencontrarmos a coragem de lutar pelos nossos direitos de trabalhar (...).* (Palavra de Trabalhador 3, p.44)

No texto *O Preconceito Contra o Índio* (Palavra de Trabalhador 8, p.121), o aluno vai também empregar o uso do *nós*, mas nesse caso é para mostrar-se dentro de uma FD que defende a causa indígena e vai contra o descaso e o preconceito com relação aos índios. Antes não se incluía no grupo dos índios, mas depois passa a incluir-se, como meio de apresentar-se totalmente envolvido com essa causa. O modo como se expressou o aluno pode ser observado nos seguintes recortes:

*(...) Será que eles não são filhos de Deus? Será que Deus nunca olhou para o povo índio ou só os brancos são seus filhos? (...) Por favor, meu Deus, nós, os índios, somos teus filhos também (...) Portanto merecemos respeito e dignidade na face da terra que dizem ser de todos.(...) peço aos senhores políticos e poderosos (...) que reflitam um pouco mais e façam alguma coisa por nós, os índios, senão daqui alguns anos o povo indígena será apenas histórias passageiras para a humanidade.* (Palavra de Trabalhador 8, p.121)

No texto (Palavra de Trabalhador 7, p.214), a aluna apresenta suas idéias sobre pessoas que sofrem preconceito, principalmente por parte dos ricos, como ela mesma se refere.

Ela emprega o pronome *eu* e o pronome *nós* para mostrar sua inserção na posição de excluída da sociedade (que nesse caso é representada por sujeitos que têm preconceito com relação às pessoas que são pobres). Os fragmentos que demonstram suas idéias são os seguintes:

*Existe uma classe de pessoas que são os excluídos (...) meninos de rua, pessoas mal vestidas (...) Eu também faço parte desse grupo de pessoas; eu sou empregada doméstica e somos excluídas, (...) Quando chegamos nos lugares onde os ricos freqüentam, as pessoas da recepção ficam nos analisando e muitas vezes sentimos vontade de sair correndo destes lugares.* (Palavra de Trabalhador 7, p.214)

No texto *Brasil, Verdade Doa A Quem Doer* (Palavra de Trabalhador 6, p.228), o aluno começa apresentando a miséria do país que o turista não conhece, e fazendo parte dessa miséria está a criança de rua. Ao falar desse sujeito, fala como alguém que está em uma FD que quer melhorar a situação dessa criança pobre que sofre preconceito e abandono. Depois coloca-se discursivamente no lugar desse sujeito que está à margem da sociedade, dando-lhe voz. Essa é mais uma maneira

de mostrar o quanto se inclui no grupo daqueles que querem mudar a situação das crianças de rua, enfim do país que vive muita desigualdade social.

É interessante mostrar os recortes que ilustram bem esse posicionamento:

*(...) Se não for na sinaleira, para pedir um pão, com certeza vai roubar, o pobre cidadão. E gente pobre, fraca e oprimida não mede esforços para conseguir comida. (...) Se eu pudesse lhes daria um pouco de esperança (...) Hoje estou aqui, amanhã estou na febre. É pivete, trombadinha, neguinho safado, é deste jeito que por todos sou tratado. Por tudo isto, eu até me sinto mal e a sociedade (bando de irracional), tem coragem de dizer que sou um problema social. (...). (Palavra de Trabalhador 6, 228)*

Os textos acima representam um grupo de pessoas que lutam por uma causa, a favor de si ou de outros, mas sempre contra a sociedade que exclui e discrimina os menos favorecidos, os que não tiveram igualdade de oportunidades. São sujeitos que estão na posição de quem se identifica plenamente com a FD que representa as idéias do povo e com sua luta.

Nesses textos vê-se mais uma vez o tom de uma forte crítica social, porém não se observa a reprodução total de um discurso que não é o dos alunos.

A maioria dos textos apresentam autoria, já que, como foi referido anteriormente, são a expressão de um grupo que tem bem definidas as suas posições sobre um determinado assunto.

Há a influência de outros discursos, mas é a influência (a repetição histórica) necessária, que faz o discurso ir e vir, permitindo que possa haver espaço para novos deslocamentos.

Analisando esses textos em que os alunos se colocavam na posição de quem é posto à margem, pude encontrar um texto *Brasil 500 Anos (Palavra de Trabalhador 9, p.174)*<sup>71</sup> em que a aluna ora está no lugar do colonizador ora na posição do colonizado.

Há uma inversão das posições que vai ilustrar o grande dilema que vive o sujeito brasileiro, ser um representante de quem colonizou ou ser representante de quem foi colonizado. Essa identificação ocorre, creio eu, pelo viés da posição em que o sujeito se encontra na sociedade. Ou seja, se ele está no grupo de pessoas que está a favor do povo e que sofre pressões sociais como os menos favorecidos,

---

<sup>71</sup> ANEXO E.

terá a tendência a se identificar com o colonizado; já se fizer parte do grupo que se diz a elite do país, é mais provável que se identifique com o colonizador.

No caso do texto citado, a aluna inicia colocando-se no lugar do colonizador (*“Chegamos nesta terra, invadimos, expulsamos os índios e colonizamos esta terra fértil (...) implantamos nossas culturas, hábitos e costumes”*), depois passa a identificar-se com os colonizados. Quando está no lugar do colonizador, chega a apresentar um discurso de quem reconhece que explorou para poder evoluir.

Ao passar para o lugar do colonizado, vai apresentar os problemas sociais que vivem os excluídos (*“Não temos um programa de saúde que abranja a todos com direitos iguais (...) Não temos um bom salário”*). Assim, nota-se que mesmo havendo a confusão de posições a aluna se inclui no grupo dos que querem direitos iguais e que são contra qualquer tipo de opressão (*“Tudo seria igual para todos”*).

Pode ser observado ainda, que existe dentro do discurso do brasileiro uma forte influência do discurso do colonizador (como alguém que inibe o sujeito colonizado, que impõe o que pode e deve ser dito por esse sujeito subjugado a ele. Por isso ocorre muitas vezes a repetição do discurso da elite (que atualmente representa o papel do colonizador).

Segundo Orlandi (1990, p. 44), o assujeitamento supõe a repetição. E existem maneiras de se produzir esse efeito do repetível. Isto é, falar sobre o “outro” para constituir a sua própria imagem, desse modo criando sua tradição (sou-sempre-já).

O texto analisado não apresenta a unidade e a coerência que devem fazer parte de um texto com autoria, isso pode ser a expressão da confusão de identidade que vive o sujeito historicamente subjugado. Situação que de fato vai se refletir no uso da linguagem.

A aluna inicia tratando de um assunto sem chegar a concluir suas idéias e, logo, passa a outro sem a menor ligação com o que vinha sendo dito. Exemplo disso pode ser observado a partir do quarto parágrafo:

*Não temos um bom salário (...) mas não é o suficiente, pois, se assim fosse, não teríamos tanto desemprego, e com isso a violência seria menor. A saúde seria boa para todos, teríamos boa educação e mordida, etc. (...) O que move esta nação é a fé, somos um povo rico em religião. (Palavra de Trabalhador 9, p.174)*

Nesse texto, enfim, é observado que quando o sujeito tem de se expressar, se vê preso a coerções institucionais que são vinculadas a uma memória. Esta representa o colonizado como alguém que tem de seguir normas, inclusive de linguagem. Por isso, na Escola fica difícil fugir desse processo que somente vai abrir espaço para obediência às regras e para a reprodução de um ideário de uma determinada classe – a elite (o colonizador).

#### 4.2.4 Quarta Análise

Esta análise tem o objetivo de verificar, se nas produções em que os alunos falam sobre a vida (trabalho, família, escola, educação, sonhos, anseios...), eles têm mais possibilidade de escrever com autoria. Isso porque a partir do momento em que o sujeito fala de si e de coisas relacionadas a ele, tem a tendência a falar com autoridade, já que as coisas que vai exprimir estão repletas de sentido para ele.

Quando Bakhtin (1992) se refere ao ato criador do artista (autor), diz que esse ato deve ser confrontado com a realidade, que para ele é a realidade interior da intenção dos valores e do sentido da vida. Ainda vai falar sobre o tipo de exigência que é cobrada do autor frente a essa realidade que é exterior à estética da sua obra:

É a esse respeito que exigimos do autor que suas imagens tenham verossimilhança e peso de valores do acontecer, que sua realidade seja, não uma realidade cognitiva (...), mas uma realidade do acontecer (uma dinâmica possível não física, mas do acontecer): pode ser um acontecimento da vida no sentido de peso axiológico, mesmo que seja absolutamente impossível e inverossímil do ponto de vista físico e psicológico (a psicologia entendida como ramo das ciências naturais) – é assim que se avalia a verossimilhança artística, a objetividade, isto é, a fidelidade ao objeto constituído pelo escopo ético-cognitivo do homem em sua vida, a verossimilhança da ficção, do caráter, do motivo lírico, etc. Devemos sentir na obra a resistência da realidade do acontecer da existência; quando falta essa resistência, quando não se desemboca nos valores do acontecimento do mundo, temos uma obra inventada e carente de qualquer força artística de convicção. ( BAKHTIN, 1992, p. 213)

Essa idéia de Bakhtin é interessante de ser relacionada com a idéia de autoria da AD. Se a obra do artista, para o autor, deve apresentar verossimilhança e ter relação com uma realidade do acontecer, ela vai apresentar, conseqüentemente, características da função-autor, ou seja, o sujeito como produtor de linguagem se

representa na origem do seu dizer, produzindo com unidade, coerência, progressão, não-contradição, enfim, o autor vai apresentar responsabilidade pelo que diz.

Vale lembrar que o autor de que trato não é o mesmo de Foucault (2000c), que é considerado instaurador de discursividade, um autor “original” como (Freud, Marx, Aristóteles), estes não só produziram a sua própria obra mas abriram caminho para outros discursos. Também não é o mesmo do qual fala Bakhtin, pois ele trata de autores já institucionalizados, já aceitos por uma sociedade literária, por uma elite intelectual.

O possível autor que busco nos textos dos alunos é aquele sujeito que vai romper com a tradição intelectual, é aquele que mesmo não tendo muita escolaridade e muito menos ainda poder aquisitivo, consegue usar a sua palavra para falar da realidade, dos valores do mundo, como evidencia Bakhtin (1992), mas, principalmente, fala da sua realidade, do seu mundo, da sua vida, dos seus valores, enfim, de si próprio.

Com base nessas questões citadas, parto agora para a análise de alguns textos que possam confirmar a minha já referida hipótese.

Os textos (*Minha Vida – Palavra de Trabalhador 3*, p.73; *Movimento de Luta pela Moradia - Palavra de trabalhador 7*, p.122 e *História de Vida - Palavra de Trabalhador 10*, p.32)<sup>72</sup> apresentam sujeitos que narram fatos das suas vidas, fatos marcantes como nascimento de filhos, de luta pela sobrevivência. Esses sujeitos estão em uma mesma FD, em que os sentidos que circulam, são os mesmos, ou seja, a palavra *vida*, agrega nesse caso a idéia de sofrimento, de luta, de abandono; idéias que circulam nos três textos.

*Minha infância foi pobre (...) Comandei minha vida sozinha (...) Era o filho sonhado, mas como não tinha condições de criar, preferi entregá-lo para uma família. Isso foi muito triste para mim, porque nunca mais o vi. (...) O destino foi cruel. Sempre sonhei ter um filho e os dois que tive não ficaram comigo. (Palavra de trabalhador 3, p.73)*

*Há dois anos fiquei grávida e fui abandonada por todos. Fiquei na rua da miséria (...) Aí começou a minha luta, esperei a minha filha nascer e arrumei um serviço (...). (Palavra de trabalhador 7, p.122)*

---

<sup>72</sup> Vai em anexo (ANEXO F) o texto *História de Vida (Palavra de Trabalhador 10, p.32)* para exemplificar a quarta análise (item 4.2.4).

*Aos treze anos engravidei, tive minha primeira filha (...)tinha que me preocupar com os cuidados da minha filha e trabalhar. (...) Aos 15 anos tive outro filho, o qual não pude criar, então pedi ajuda aos meus parentes, que só me ajudariam se eu desse meu filho. Ele tinha apenas três meses de vida, desde então eu só vejo às vezes. Ele não sabe que sou sua mãe (...). (Palavra de Trabalhador 10, p.32 ).*

Outro aspecto a destacar nesses textos é o uso do pronome - eu - que nesse caso mostra o quanto os sujeitos estão envolvidos com o assunto narrado.

Em análises anteriores o uso do pronome *nós* apresenta um sujeito que se inclui em uma dada FD ou que é defensor de idéias e de causas vinculadas a uma FD da qual faz parte. Já o uso do *eu* evidencia que o sujeito fala a partir de um lugar bem determinado, expressando idéias bem definidas.

Nos textos que os alunos falam de si e de acontecimentos da sua vida, eles tendem a utilizar o texto narrativo. O que é interessante nesse tipo de narração é que os personagens (sujeitos) envolvidos e o contexto narrado fazem parte da mesma FD do sujeito que está narrando, ou seja, ele ao falar de si e dos seus familiares, mostra que o fato narrado não lhe é exterior. A narração passa a ser, dessa maneira, uma ação social, uma maneira de apresentação da realidade, vinculada a um sujeito que por sua vez está ligado a uma FD.

Lopes (2001) apresenta uma idéia relevante para o processo pedagógico. Ele diz que a multiplicidade de identidades que são desempenhadas pelos sujeitos pode ser representada pedagogicamente no discurso da sala de aula, de modo que sua natureza sócio-construcionista seja trazida à tona e identidades hegemônicas sejam criticadas discursivamente. Esse processo pode permitir que os alunos compreendam como as suas identidades são construídas socialmente. Ele vai destacar a narrativa como um exercício a ser feito em sala de aula, como um meio de estimular o processo antes referido.

As narrativas podem ser um tipo útil de organização do discurso neste sentido, devido ao propósito que estas servem no desenrolar do drama social, mostrando os personagens agindo em práticas discursivas e construindo o mundo a sua volta. Assim, as narrativas podem ser usadas como espaços onde as identidades são construídas nos embates discursivos de todo dia. (LOPES, 2001, p. 326-27)

Nas três produções já referidas, há autoria, pois os sujeitos além de autores são protagonistas dos fatos narrados. Não existe nenhum tipo de superposição de outro discurso, como em casos anteriores, não houve espaço para a total influência do professor nesses textos. Pois como iria ele tratar tão bem da história de vida desses sujeitos?

Ao falar sobre a própria vida o sujeito vai expor o que pensa também sobre trabalho, pois, na maioria das vezes, os sujeitos passam boa parte da sua vida trabalhando para a sua subsistência.

Nos textos *A Injustiça contra o Trabalhador – Palavra de Trabalhador 3*, p.89 e *O meu último trabalho – Palavra de Trabalhador 6*, p.216, os alunos relatam episódios ocorridos com eles e que envolvem questões relacionadas ao trabalho. Em ambos aparece um sujeito clamando por direitos trabalhistas e respeito por parte dos empregadores

*(...) recebi meu primeiro salário, fiquei contente e ao mesmo tempo desconfiada, porque só eu e as outras novatas não tinham recebido o contracheque. (...) o secretário olhou para nós e disse: “não precisamos dos seus serviços, estão despedidas”. Foi então que pensei, fomos todas usadas mantiveram trabalhando somente para terminar o pedido de cadeiras (...) como é grande a injustiça contra o trabalhador. (Palavra de Trabalhador 3, p.89)*

*(...) tinha alguns supervisores que se incomodavam com a minha liderança (...) Eles lutaram até que conseguiram me demitir (..) acabei arrumando emprego na empresa (AVIPAL). (...) acabei sendo demitido por um gerente ditador, mentiroso e ignorante. O motivo maior de eu ter que forçar a minha saída foram os baixos salários e a falta de respeito com o trabalhador. (Palavra de Trabalhador 6, p.216)*

Os sujeitos estão na mesma FD, porque os sentidos que circulam nos seus textos (discursos) são os mesmos. Por exemplo, *trabalho* expressa idéia de luta, exploração, falta de reconhecimento. Aqui vai mostrar o olhar do sujeito trabalhador e não do sujeito na posição de chefe, de empregador. Pois conforme a posição que o sujeito ocupa em uma dada FD, os sentidos mudam para cada expressão, no caso citado *trabalho* para um empregador, poderia significar mão-de-obra barata, algo que gere lucro, entre outras coisas.

Nessas produções os alunos também narram os fatos e usam o pronome *eu*; o que vem confirmar que expressando-se desse jeito, estão não só evidenciados como também posicionados frente a uma causa que a eles interessa; cumprindo, assim, a função de autor.

Os sujeitos ao falarem de suas vidas, falam também, como já foi dito, da realidade que os cerca. A realidade dentro da AD pode ser relacionada à noção de **condições de produção**. Essa noção foi introduzida na AD por Pêcheux –1969 – (1993) e pode designar não somente o meio ambiente material do discurso, mas ainda as representações imaginárias que os interlocutores fazem de sua própria identidade, assim como do referente de seus discursos.

Orlandi (1999, p. 30) define essa noção como a que vai compreender fundamentalmente os sujeitos e a situação. Em sentido estrito pode designar as circunstâncias da enunciação, ou seja, o contexto imediato. Em sentido amplo as condições de produção incluem o contexto sócio-histórico e ideológico.

As condições de produção podem evidenciar a relação discursiva dentro do espaço escolar (o SEJA) entre professor e aluno. Mas, também podem mostrar a realidade social em que vivem os sujeitos, fora do contexto escolar.

Os textos, no geral, representam essa realidade em que os alunos estão inseridos, pois ao falarem da sua história e de tudo que possa relacionar-se a ela (trabalho, educação, família ...) já fica subentendido a sua realidade. Mas agora destaco dois textos, (*Palavra de Trabalhador* 5, p.23 (sem título); *O dia a dia – Palavra de Trabalhador* 5, p.227)<sup>73</sup> em que se pode observar fatos que acontecem ou que podem acontecer no meio em que esses sujeitos estão incluídos.

No primeiro texto, o aluno trata sobre a sua vida, destacando que passou necessidades e que, mesmo assim, não deixou de lutar contra os contratemplos que o fizeram parar de estudar

*A minha vida foi dura, (...) passei muita fome, (...) meu pai bebia muito, nos maltratava, batia na mãe (...) e prometia de matá-la na nossa frente. Depois de tantas tentativas de fugir do pai, minha mãe conseguiu fugir com todos nós (...) Hoje estou casado, tenho duas filhas, tenho um emprego fixo, estou tranquilo, e recuperando o tempo perdido sem ter podido estudar. (Palavra de trabalhador 5, p.23)*

<sup>73</sup> O texto *O dia-a-dia* vai em ANEXO F para ilustrar a quarta análise (item 4.2.4).

O outro texto conta uma história que pode ter sido vivenciada pela autora do texto, porém isso não fica evidenciado. Mas mesmo assim, apresenta um fato que é corriqueiro no meio em que vivem os alunos. Com um tom de crítica social, o texto encerra a idéia de abuso de poder, daquele que ocupa uma posição superior na escala social sobre o outro, que está em posição inferior

*Passou fome, frio e lembra em que muitas vezes dormiu no relento sempre protegida pela mãe. – Minha filha você vai crescer, se tornar uma linda moça, se formar e ter um bom casamento (...) Como ela teria a coragem de revelar a sua patroa e protetora que desde os 12 anos ela era obrigada a todas as tardes se encontrar com o seu marido e se submeter a todos os seus caprichos e sob ameaças de ser colocada para fora, ela e sua mãe; que iriam voltar para a miséria. (...). (Palavra de Trabalhador 5, p.227)*

Como foi demonstrado acima, há uma autoria explicitada nessas duas produções, visto que elas vêm confirmar o que salienta Bakhtin (1992, p. 213), quando diz que o autor tem de retratar a “realidade do acontecer”; porém volto a salientar que, nesses casos, os sujeitos-autores são diferentes dos autores (artistas, intelectuais) de que trata Bakhtin, mas seguem a “exigência” feita – escrever sempre voltados para o verossímil.

Após as explanações a seguir, apresentarei textos em que os alunos expõem seus sentimentos (anseios, sonhos, vontades, metas ...).<sup>74</sup>

Quando os sujeitos escrevem os seus textos, eles mesclam a relação que têm com o mundo e com a linguagem, de forma que vão constituindo-se juntamente com os sentidos possíveis que podem vir a surgir dessa relação. Os sujeitos-autores que produziram os textos acima vão expressar o que seria a sua interpretação do mundo, a sua leitura de mundo. E essa interpretação nunca é neutra, ela tem a sua carga ideológica o seu vínculo com a memória ( interdiscurso).

Orlandi (1998, p. 65) destaca que: [...] “quando o sujeito fala, ele está atribuindo sentido às suas próprias palavras em condições específicas.” Mas ele tem a ilusão de que os sentidos estão nas palavras, apagando assim suas condições de produção; desse modo a interpretação tem a característica de ser, para o sujeito, transparente e com o sentido *sempre lá*.

---

<sup>74</sup> Vai em anexo uma amostragem desses textos (ANEXO F).

É de extrema relevância, salientar que antes mesmo de ser autor o sujeito é um leitor (do mundo que o cerca e de todos os discursos com os quais se filiou, mesmo que inconscientemente). O texto que o sujeito escreve hoje tem relação com todos os textos que leu anteriormente, com todas os fatos que vivenciou.

Pensando essa questão dentro da AD, podemos falar em conformidade com Orlandi (1999:31) em *interdiscurso*, isto é, *aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente. E que vai disponibilizar dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma dada situação discursiva.*

Relacionando a noção de *interdiscurso* com a de *interpretação* e a de *autoria*, Orlandi (1998, p. 15) vai esclarecer o seguinte:

O espaço de interpretação no qual o autor se insere com o seu gesto – e que o constitui enquanto autor – deriva da sua relação com a memória (saber discursivo), *interdiscurso*. O texto é essa peça significativa que, por um gesto de autoria, resulta da relação do “sítio significante” com a exterioridade. Nesse sentido, o autor é carregado pela força da materialidade do texto, materialidade essa que é função do gesto de interpretação (do trabalho de autoria) na sua relação determinada (historicamente) com a exterioridade, pelo *interdiscurso*. O sujeito, podemos dizer, é interpretado pela história. O autor é aqui uma posição na filiação de sentidos, nas relações de sentidos que vão se constituindo historicamente e que vão formando redes que constituem a possibilidade de interpretação.

Quanto aos textos que vêm logo abaixo, são a externalização por parte dos alunos desse tipo de interpretação antes citada e também da carga emotiva e ideológica que está embutida nos seus gestos de autoria. Apresento então recortes que demonstram essa idéia:

*Sinto viva as lembranças, que um dia fui criança. (Palavra de Trabalhador 4, p.147)*

*Quando chego em frente do seu prédio, o meu coração acelera.(...) Quando toco a campainha, vem atender uma mulher com um barrigão de cinco meses e, no fundo do apartamento, uma voz masculina. – Meu bem, o jantar vai esfriar. (Palavra de Trabalhador 4, p.149)*

*A educação de meus pais deixou marcas profundas que até hoje não esqueci. (...) Minha educação foi muito ruim, porém não deixei de ser uma pessoa que aprendeu com o sofrimento e a respeitar e amar o próximo. (Palavra de Trabalhador 6, p.208;)*

*Da janela da vida imagino o ponto de chegada, o ponto de partida. (...) sufoco, lágrimas. A vida tem voltas perdidas e vencidas. (...) (Palavra de Trabalhador 6, p.233)*

*Minha meta principal é terminar meus estudos e fazer uma faculdade de Direito. Quero ter as coisas adquiridas com meu próprio esforço. (...) tenho muita vontade de aprender e crescer como ser humano. (...) (Palavra de Trabalhador 8, p.116)*

*Ele pegou as camisetas , (...)olhou para mim e me abraçou com tanta vontade e me disse obrigado. E esse é o dia que não vou esquecer ... (Palavra de Trabalhador 10, p.61)*

*Eu nunca me senti tão contente e realizado como no dia em que eu voltei a estudar. (Palavra de Trabalhador 10, p.110)*

*Ah se arrependimento matasse eu não tinha voltado a estudar, trabalhar, mas meu sonho de ser enfermeira vai se realizar. Eu sou uma estudante trabalhadora, para estudar não tem idade e para sonhar também não. (Palavra de Trabalhador 10, p.233)*

Os sujeitos fazem relação do seu passado com o que está sendo vivido no presente e, a partir disso, pensam em metas e sonhos para o futuro. Todos os seus dizeres estão vinculados a um *já dito* ou a um *por dizer*, elementos estes que se referem à relação interdiscursiva que cada um faz com a linguagem.

Quando esses sujeitos estão na Escola, envolvidos no processo de leitura e produção textual, acabam tendo de devolver para a instituição todo o saber que dela provém, sob a forma de reprodução de um ideal que é transmitido pelo professor. Mas no caso dos alunos que escreveram os textos citados, há um algo a mais; eles passam a não só devolver o conhecimento advindo do contexto escolar, como também vão acrescentar para a Escola as suas experiências de vida e as suas reflexões sobre isso. O que faz com que o processo de elaboração textual fique mais enriquecido, pois professor e alunos podem estabelecer comparações entre suas experiências, ampliando assim suas perspectivas individuais. Dessa maneira os

alunos passam a ter o que dizer, ou seja, a sua fala não está oca de sentidos para ele; esse se identifica plenamente com o seu dizer e com os dizeres dos outros.

Saliento novamente o fato do sujeito escrever de forma a buscar na sua realidade subsídios para tanto, porém acrescento algumas considerações de Geraldi (1991, p. 170-171):

Ora, estes, para produzirem, precisam voltar-se para sua própria experiência (real ou imaginária) para dela falarem: buscam e inspiram-se nela para extrair daí o que dizer. E ao dizê-lo, desvelam as categorias (ou sistema de referências) em que interpretam estas experiências, sua vidas.

Finalizo esta quarta análise, com a seguinte questão: os sujeitos em seus textos conseguem comprometer-se com a sua palavra e mostram-se articulados com os saberes da FD da qual fazem parte, mesmo que não estejam conscientes disso. Escrever sobre si vinculado a uma realidade que lhe é concreta, lhe dá segurança para expressar-se do seu modo, sem receio de não ser compreendido, de errar.

#### 4.2.5 Considerações sobre as Análises

O que pôde ser confirmado através das análises dos textos, foi que realmente os alunos sofrem no contexto escolar forte influência do discurso pedagógico (influência que é transmitida principalmente na relação da sala de aula entre professor e aluno). Há uma assimetria própria do discurso ensino-aprendizagem que mostra o professor na posição do que sabe e impõe. Quando este apresenta a sua interpretação a respeito de um texto trabalhado em aula, acaba conduzindo os alunos a concordarem com a sua opinião, sem dar margens para que desloquem suas idéias e sentidos. Por isso, pode ser notado que a maioria dos textos que apresentam uma crítica social, têm uma relação com o discurso do SEJA, que por sua vez está em conformidade com o saber da FD da qual o PT – Partido dos Trabalhadores, faz parte.

Na análise em que foi verificado o trabalho de produção textual com base em um *texto original*, observou-se que os alunos, também na maioria dos textos, acabaram reproduzindo a idéia original, ou ainda, a leitura que o professor faz desse texto. Mas uma vez, não se tem brechas para que os alunos façam a sua interpretação, a sua crítica sobre, até mesmo, as idéias impostas pelo professor. Há

o relato de que houve discussão em sala de aula sobre os temas abordados, porém é um debate quase “monológico”, já que os textos tendem a mostrar somente um tipo de leitura (reprodução).

Apesar de ocorrerem muitas reproduções, em alguns casos, mesmo que raros, surgiram textos com autoria. O que ocorreu foi que os alunos posicionaram-se frente à temática dos textos, identificaram-se com o saber da FD dominante, porém sabendo quais as suas posições-sujeito nessa FD e, acima de tudo, apresentando uma crítica a um jugo social ao qual são submetidos por uma elite que pertence a outra FD com idéias contrárias.

Houve também espaço para autoria, nos casos em que os alunos puderam escrever sobre assuntos que tinham relação com suas realidades (principalmente quando se identificam ou se posicionam como excluídos) e com seus contextos históricos.

Quando eles falam de assuntos relacionados às suas vidas, aos seus anseios, aos seus sonhos, eles são autores dessas histórias das quais são protagonistas. Dessa maneira, não teve muito espaço para que o discurso pedagógico se sobrepusesse ao discurso do aluno. Pois este vem com toda a bagagem de sentidos que o aluno já traz consigo (sentidos que acompanham sua trajetória de vida).

## 5 O SUJEITO-ALUNO E SEU ESPAÇO DISCURSIVO

Nessa última análise pretendo verificar quem é o sujeito-aluno (a imagem tradicional e a imagem do sujeito-aluno do SEJA), observando se os espaços discursivos diferenciados, se é que são tão diferenciados, influem nas produções dos alunos (dando ênfase às produções textuais dos alunos do SEJA (visto que compõem meu corpus discursivo). Para tanto, busco subsídios nos textos dos alunos do SEJA, publicados nos *Palavra de Trabalhador*, na pesquisa - *Falando de Nós: O SEJA* - feita pela equipe do SEJA da Secretaria Municipal de Educação da época (1998) e na pesquisa feita por mim com professores e alunos do SEJA e de Escolas Tradicionais (ANEXO H).

Os sujeitos estão expostos a vários discursos no seu cotidiano. Um mesmo sujeito pode ocupar várias posições-sujeito, ou seja, pode ocupar a posição de trabalhador, de pai, de filho, de aluno ... enfim, sempre vai estar vinculado a uma formação discursiva, que orientará os sentidos que nela circulam.

No caso em questão os sujeitos estão na posição de alunos dentro de um discurso pedagógico. Esse discurso pedagógico faz parte de um *universo discursivo*, que conforme Maingueneau (1998, p. 19), é o conjunto dos discursos que interagem em um dado momento. Dentro desse universo discursivo, para poder se fazer a análise, tem de se estabelecer um *campo discursivo* (espaço onde um conjunto de formações discursivas estão em relação de concorrência em sentido amplo. Um campo não é homogêneo, há sempre dominantes e dominados.

O autor (1998, p. 20) diz que o analista no geral não estuda a totalidade de um campo discursivo, mas ele extrai um subconjunto, que é o *espaço discursivo*, constituído de pelo menos dois posicionamentos discursivos, que mantêm relações com um caráter particularmente forte.

Assim, na minha pesquisa o espaço discursivo analisado é o discurso pedagógico, principalmente o do SEJA, onde as posições que estão mantendo relação, nesse caso, são a de professor e a de aluno.

Em capítulos anteriores (3 e 3.1) trato do discurso pedagógico (DP) e do discurso pedagógico do SEJA. Como foi observado nesses itens o DP é desde sempre autoritário, já que a relação que ocorre entre os sujeitos ( professor/aluno) é

assimétrica, ou seja, o professor é quem comanda e o aluno é quem obedece. O discurso que tem de prevalecer é o do primeiro; o outro apenas o assimila, sem nenhum questionamento.

Essa assimetria que acontece no DP acaba se transformando em autoridade, visto que abafa as contribuições do aluno. As raras vezes em que o dizer do aluno é levado em conta, ele o é para ser “corrigido” e não para ser expandido e apreciado.

Freire (1983, p. 38) a respeito dessa relação ensino-aprendizagem, salienta o seguinte:

[...]a educação ainda permanece vertical. O professor ainda é um ser superior que ensina a ignorantes. Isso forma uma consciência bancária. O educando recebe passivamente os conhecimentos, tornando-se um depósito do educador. Educa-se para arquivar o que se deposita. Mas o curioso é que o arquivado é o próprio homem, que perde assim seu poder de criar, se faz menos homem, é uma peça. O destino do homem deve ser criar e transformar o mundo, sendo o sujeito de sua ação.

Utilizando a noção de *formações imaginárias* elaborada por Pêcheux – 1969 – (1993a), Orlandi (1996a, p. 16-19) vai analisar a circularidade do DP especificando qual a imagem que cada sujeito representa nesse discurso. Para tanto, inicia com o seguinte esquema:

<b>Quem</b>	<b>Ensina</b>	<b>O quê</b>	<b>Para quem</b>	<b>Onde</b>
Imagem do professor (A)	Inculca	Imagem do referente	Imagem do aluno (B)	Escola (X)
Metalinguagem (ciência/fato) (R)				

A autora diz que o referente (R), que é o objeto do discurso no DP, aparece como *algo que se deve saber*. Por isso o DP, enquanto autoritário, é considerado um discurso do poder; pois cria a noção de erro, de sentimento de culpa, ao mesmo tempo que representa uma estratégia em que há o esmagamento do outro (aluno). Assim, Orlandi de acordo com o esquema, representa (A ensina B = A influencia B).

Posteriormente a autora vai resumir suas idéias a respeito desse esquema que envolve o DP, destacando que:

O sistema de ensino atribui a posse dessa metalinguagem ao professor, autorizando-o . O professor, por sua vez, se apropria do cientista e se confunde com ele sem se mostrar como voz mediadora. (...) Como o professor, na instituição, é autoridade convenientemente titulada, e como ele se apropria do cientista, dizer e saber se equivalem. O professor é institucional e idealmente aquele que possui o saber e está na escola para ensinar, o aluno é aquele que não sabe e está na escola para aprender. O que o professor diz se converte em conhecimento, o que autoriza o aluno, a partir de seu contato com o professor, no espaço escolar, na aquisição da metalinguagem, a dizer que sabe: a isso se chama escolarização. (Orlandi, 1996a, p. 31)

Em conformidade com esses dizeres da autora, posso concluir que a imagem que o aluno representa é a de um sujeito que aceita a fixação das representações do professor como autoridade e dele (aluno) como tutelado (assujeitado).

O aluno, antes de estar nessa posição, ele é um sujeito (constituído e determinado socialmente (culturalmente e historicamente) e submetido a coerções institucionais (não somente à Escola). Ele não é um ser individual e sim social (tem um lugar determinado na estrutura da sociedade), além disso é dotado de inconsciente (o que faz com que ele tenha a ilusão de ser a fonte e de ser responsável pelo seu dizer), conforme salienta Pêcheux - 1975 - (1988, p. 133). O autor baseado em Althusser (1998) vai acrescentar ainda a questão ideológica na constituição do sujeito da AD, ou seja, *a ideologia interpela os indivíduos em sujeitos, sem que eles se dêem conta de tal interpelação*. Por isso, é interessante trabalharmos em AD com a noção de **sujeito-aluno**, assim fica subentendido que se está tratando de duas noções, a de sujeito e a de posição-sujeito, já que aluno é apenas uma das tantas posições que o sujeito pode ocupar. Em suma, antes de ser aluno ele é sujeito.

O sujeito-aluno, então, dentro do DP passa a ser desde sempre aquele que precisa assimilar idéias, para depois reproduzi-las, de modo a dizer-se detentor do *conhecimento* (saber institucionalizado), e capaz de alcançar um rendimento *esperado pelo professor*. Desse modo, recebe o “prêmio” de tirar boas notas. Assim como nos diz Pêcheux - 1975 - (1988, p. 215) que, o *bom sujeito* é aquele que se identifica plenamente com a forma-sujeito, de modo a revelar o seu assujeitamento sob a forma do livremente consentido, o *bom aluno* é o que se identifica com o DP, com os dizeres que lhe são impostos, de tal maneira que, acaba reproduzindo-os sem ter total consciência disso.

Porém, é negada ao sujeito-aluno a possibilidade de recriar o saber advindo da Escola, e pior que isso, de apresentar o saber que traz de fora (suas experiências como filho, pai, trabalhador, enfim, como experimentador da vida); assim como, não há muitas chances de poder relacionar esses dois saberes de modo a ter um conhecimento com relevância para ele.

Quando o sujeito-aluno vai produzir um texto em sala de aula, tem de trabalhar o conteúdo – *o que dizer*, subjugado ao ideário do professor (já que é este quem escolhe o assunto a ser trabalhado, e também, quem rege as discussões sobre o dito assunto); e trabalhar a forma – *o como dizer*, subjugado à gramática.

Após definir o sujeito-aluno, creio ser interessante buscar a relação deste com duas posições-sujeito que podem ser identificadas a partir dele. A posição sujeito-aluno da Escola Tradicional e a posição sujeito-aluno do SEJA.

Primeiro quero deter-me nessa comparação, buscando subsídios na pesquisa que fiz com os professores e alunos (de Escolas Tradicionais e do SEJA), para depois chegar a definir o sujeito-aluno do SEJA (com mais aprofundamento, já que este sujeito é quem produz os textos que compõem meu corpus discursivo).

No instrumento de pesquisa (ANEXO H)<sup>75</sup> que apliquei aos professores, fiz a seguinte pergunta “*Que imagem tens do que seja o aluno dentro da estrutura escolar e em sala de aula?*” O meu objetivo é poder avaliar a imagem que o professor tem do aluno, tanto o professor representante da Escola Tradicional quanto o do SEJA, para, a partir disso, poder definir o sujeito-aluno sob o olhar do professor. Apliquei também um instrumento aos alunos com as seguintes perguntas “*Que papel tem a Escola na tua vida? Que importância tem a Escola para a tua vida? e Qual tu acreditas ser o teu papel como aluno na escola e dentro da sala de aula?*”, com o objetivo de definir o sujeito-aluno a partir da imagem que ele faz de si.

Essa impressão que os sujeitos têm de si e do outro que é seu interlocutor pode ser representada por uma série de *formações imaginárias*<sup>76</sup> (Pêcheux –1969 – 1993a), elas *vão designar o lugar que destinador e destinatário atribuem a si e ao outro*; desse modo o emissor, nos processos discursivos, pode antecipar as representações do receptor criando estratégias de discurso.

Ao se fazer a reflexão de como funcionam as formações imaginárias, pode-se imaginar diferentes possibilidades reguladas pelo modo como a formação social está

<sup>75</sup> Junto com o instrumento aplicado aos professores e aos alunos irá uma pequena amostragem das respostas.

<sup>76</sup> Essa noção já foi tratada anteriormente com mais aprofundamento no item 1.3 e no item 4.2.2

na história. Na sociedade em que vivemos, podemos pensar a Escola de modo a observar a imagem que o professor faz do aluno, que o aluno faz do professor e as imagens que cada um faz de si mesmo. Essas questões trazem grande contribuição para a formação das condições de produção do discurso dos alunos e para o processo de significação dos seus dizeres (discursos).

Assim, a relação dessas imagens que ambos (professor e aluno) fazem de si, influencia no processo de produção textual dos alunos, bem como no modo de avaliação do mesmo por parte dos professores.

Com base na pesquisa, pude averiguar que a imagem que o professor das Escolas Tradicionais tem do aluno é de um sujeito que é receptor do conhecimento por ele transmitido, que é mantenedor do ideário da instituição, que costuma ver o aprendizado como uma obrigação, que deve manter a sua posição de alguém que obedece às regras, que é ainda muito dependente do professor, alguém que tem a sua personalidade sufocada pelos moldes sociais (institucionais) e que, mesmo assim, busca aprender algo mais. Ele deveria ser considerado o centro do processo ensino-aprendizagem, segundo alguns professores, já que a escola existe por causa dos alunos e para os alunos.

Essas são algumas concepções dos professores, a respeito dos alunos, que podem ser observadas nos seguintes recortes:

*Receptáculo dos conhecimentos canônicos que lhe são oferecidos.*

*(...) a instituição deixa de ser importante na formação do aluno, e este passa a ser fundamental para a simples manutenção da instituição (...) um aluno desinteressado na aula faz com que o professor se desinteresse do aluno.*

*Um aluno, independente das circunstâncias em que pode se inserir, costuma estudar ou aprender a partir de uma certa obrigação.*

*É em primeiro lugar um “cliente”, que deve aparentemente assumir um lugar prioritário no funcionamento do cotidiano da instituição (...) quando o corpo de alunos busca se apropriar dos espaços políticos internos e subverter procedimentos administrativos/pedagógicos (...) sendo “convidados” a se colocarem no seu “devido lugar”.*

*(...) alguém que tem de cumprir certas regras estabelecidas (...) tem de cumprir as tarefas, de modo que, seu rendimento lhe traga bom retorno. (...) Busca um conhecimento mais relacionado a essas conquistas, ao desempenho delas, do que pelo “prazer de aprender”. O aluno ainda é muito dependente do professor, quer sempre um auxílio.*

Nesses recortes acima nota-se a imagem do aluno como um sujeito respeitador das regras estabelecidas e que recebe o conhecimento, sem ao menos questioná-lo. Não pensa o saber como um meio prazeroso de aprender e desenvolver as suas potencialidades. Por isso, é que seu texto vai refletir um sujeito incapaz de ter idéias próprias, já que reproduzir a fala do professor e da Instituição é um modo de obter a aceitação por parte destes e de alcançar o tão esperado conceito (nota).

*Há o aluno motivado, consciente, que sabe o que quer (...) Há também o aluno desmotivado que pouco sabe e se nega a aprender. Não vê sentido e finalidade na escola e no que se faz dentro dela.*

*O aluno é o centro do processo ensino-aprendizagem e sendo um ser humano, traz consigo para a sala de aula uma bagagem de conhecimentos e uma história de vida, a qual deve ser levada em consideração.*

Acima aparece o sujeito-aluno não mais como apenas um *receptáculo*, mas como alguém que pode contribuir, com o conhecimento que traz consigo, para o ensino-aprendizagem e que sabe os seus objetivos dentro da Escola. Essa imagem do sujeito-aluno pode contribuir para que ele desenvolva a sua capacidade para ser um sujeito-autor.

Apresento, agora, as considerações dos professores do SEJA a respeito do sujeito-aluno.

Esses professores pensam o aluno como um sujeito que necessita um trabalho voltado à sua auto-estima, como alguém que busca recuperar o tempo em que não pôde estudar, que busca melhorar as suas condições de vida através dos estudos.

Segundo os professores, os alunos são interessados e esforçados, trazem para a escola seus conhecimentos e experiências, querem através dos estudos romper com barreiras sociais. Porém têm alunos que mantêm a postura de mero receptores, que não têm consciência do seu poder de transformar a realidade. São alunos que ainda são dependentes e que pouco questionam os dizeres dos professores.

Isso que foi destacado nos dizeres dos professores do SEJA pode ser notado nos fragmentos abaixo:

*Indivíduo partícipe do processo ensino-aprendizagem (...) o aluno participa positivamente quando contribui com seus conhecimentos e experiências (...) participa com neutralidade quando assume uma postura de ouvinte. O aluno necessita muitas vezes ter sua auto-estima trabalhada de forma positiva (...) indo contra uma postura adotada pelos próprios alunos de que sejam meros receptores da matéria dada pelos professores.*

*Vejo o meu aluno como alguém que busca o tempo perdido por não ter podido trabalhar (...).*

*O aluno adulto é aquele que busca uma melhora de qualidade de vida através de uma maior escolaridade. Portanto alguém interessado e responsável.*

*É o cidadão que vem em busca do conhecimento, do resgate da cidadania, da liberdade de expressão, enfim da busca do seu próprio eu! (...) Pois quem não tem o conhecimento não tem o poder.*

Assim como o professor tem a imagem do sujeito-aluno de modo a caracterizá-lo, como foi visto anteriormente, o próprio sujeito-aluno tem uma imagem de si, que de certo modo sofre grande influência da imagem que o professor e a sociedade fazem dele.

Os alunos das Escolas Tradicionais que responderam à pesquisa mostram que eles têm a imagem de si como alguém que deve cumprir um papel de quem coopera, de quem é receptivo e aceita as normas impostas (respeitando-as), além de mostrar uma postura que deve apresentar muito respeito aos professores e

colegas. Aprender e estudar, para eles, está diretamente vinculado ao conteúdo e ao conhecimento trabalhado pelo professor. Pensam que os estudos, na Escola, representam uma etapa a ser cumprida para depois chegarem a ter uma profissão. Essas constatações baseiam-se nas respostas dadas pelos alunos, porém destaco as seguintes partes:

*Meu papel é simples, é tomar o conhecimento que me é concedido e remetê-lo em forma de ação na sala de aula (...).*

*Sou uma pessoa responsável e atuante, participo das aulas, estou sempre buscando novas informações (...) para crescer meu conhecimento.*

*O meu papel como aluno é de ser ativo e receptivo, com liberdade para trazer e receber informações (...).*

*(...) recebo orientações (...) dessa forma o meu papel é de receptora, para mais tarde poder interagir.*

*O meu papel (...) é aprender, aprender, estudar e respeitar os demais e ser respeitada.*

*Papel importante, pois assim estou aproveitando do conhecimento dos meus professores.*

*Estudar e aprender.*

*Aprender o conteúdo.*

*Meu papel na escola é respeitar a todos (...). Na sala de aula, meu papel é estudar, fazer as atividades e respeitar os professores.*

*Eu acredito ser o ser menos importante da escola e da sala de aula, para as outras pessoas, mas o mais importante para mim.*

*Meu papel como aluna é respeitar (...) ir além dos meus conhecimentos, estudar, estudar, estudar.*

*Ser curioso, pesquisador, ter vontade de aprender.*

*Um papel de aluno que desenvolvendo meu conhecimento terei uma profissão.*

A imagem que o sujeito-aluno, da Escola Tradicional, tem de si confere com a imagem que o professor faz dele; ou seja, um sujeito que recebe passivamente o conhecimento (falta-lhe mais autonomia), procura obedecer às regras e manter um respeito com relação aos professores, busca o conhecimento como forma de ter uma profissão e não para desenvolver a sua intelectualidade; estudar para ele não reflete uma vontade própria, e sim, uma cobrança da sociedade ( “quem não estuda não consegue ter nada na vida”, ou ainda, como diz um professor na pesquisa “quem não tem o conhecimento não tem o poder”). Resumindo, o estudo no contexto escolar é um meio de manter os ideais de uma classe que detém o poder – uma elite.

O sujeito-aluno do SEJA se vê de uma maneira, praticamente, igual ao sujeito-aluno da Escola Tradicional. Ele também se diz na obrigação de cooperar com os professores, bem como, de respeitá-los, obedecendo às regras e normas da escola e da sala de aula; a diferença está no fato de que ele estuda e busca o conhecimento não somente para aprender/adquirir o saber imposto pelo professor, mas para *ser alguém, para vencer obstáculos (principalmente os sociais), para recuperar o tempo perdido (já que antes não pode estudar ou continuar os seus estudos)*. A imagem que ele tem de si, de certo modo, está em consonância com a imagem que o professor tem desse sujeito-aluno. Mostrando mais uma vez que, se as idéias de professor e aluno se mostram parecidas, é porque o primeiro influencia o segundo a ter essa imagem de si.

Nos fragmentos abaixo fica evidenciado o modo como o sujeito-aluno do SEJA se representa no contexto escolar e na sala de aula:

*Conquistar a amizade dos professores e colegas. Conquistar o respeito e a cidadania, dentro e fora da sala de aula.*

*(...) em sala de aula ajudar os colegas e colaborar com os professores.*

*Função comunicativa de aprender mais.*

*(...) o meu papel é cuidar de mim, descobrir, aprender, ter forças de vontade e dar valor por aqueles que me ensinarão (...)*

*Meu papel é aprender a ler, escrever ser uma boa aluna e dar o respeito a gente tendo respeito com nossos professores (...) que nos ensinam a ser alguém.*

*O meu papel na escola é cooperar com os professores, ter comportamento, ser um aluno exemplar, para que através disso tudo possa aprender para ser alguém na vida e vencer todos os obstáculos do dia a dia.*

*O papel de aprender, respeitar os professores e os colegas (...).*

*Meu papel é de vir para a escola para aprender muitas coisas que não tive oportunidade de aprender. Na sala de aula, respeitar os professores e colegas e me dedicar o máximo possível.*

*A minha função é aprender e me comportar como um verdadeiro aluno.*

*Acredito ser uma boa aluna esforçada e dedicada (...) respeitando tudo e a todos dentro das normas do colégio.*

*Meu papel é ser uma boa pessoa, estudar, dar opiniões (...) ser responsável, ser amiga dos professores, escutar o que eles me ensinam, saber respeitar todos.*

*O meu papel é aprender coisas que possibilitam o meu diálogo com outras pessoas dentro ou fora da escola.*

Após a análise das respostas da pesquisa, pude confirmar, novamente, o quanto o DP com seu autoritarismo persuade os sujeitos-alunos a serem obedientes, para em troca receberem a aceitação do professor e da sociedade, de forma a estarem aptos a exercer outra função social.

O DP pode apresentar várias máscaras para camuflar este autoritarismo. Na Escola Tradicional (Instituição Particular) o aluno é um cliente que deve ser bem atendido e ter a ilusão de que é o centro das atenções. Por sua vez, no SEJA, se busca romper com esse autoritarismo, mas o que ocorre é que a proposta político-pedagógica não é viável de ser praticada, visto que os sujeitos que vão representá-la, em sala de aula, ainda mantêm concepções extremamente vinculadas à tradição (*professor manda, aluno obedece; professor sabe, aluno não sabe, tem de aprender*).

Parto agora para a etapa de verificar quem é o sujeito-aluno do SEJA, a partir da análise da pesquisa *Falando de nós: o SEJA* e da análise de alguns textos dos alunos, publicados nos *Palavra de Trabalhador*.

### 5.1 Quem é o Sujeito-aluno do SEJA?

A pesquisa *Falando de Nós: o SEJA*, feita em 1997<sup>77</sup>, pelos representantes da coordenação da época, tem um caráter mais antropológico, foram observados aspectos como: lugar onde nasceram, a faixa-etária, grupo étnico a que pertencem, condições de vida, o trabalho na vida dos alunos, sonhos, escolaridade, relação com a educação, entre outros. Porém os aspectos que me interessam são os relacionados às condições de vida, à educação, ao trabalho e aos sonhos.

Os sujeitos-alunos vivem na periferia da cidade de Porto Alegre, 79% dizem ter casa própria, e a maioria diz ter condições mínimas para sobreviver. Com relação ao trabalho 67% estão trabalhando, os demais desempregados. Os sonhos dos alunos estão vinculados a uma melhoria das condições de vida e do tipo de trabalho que realizam. Quanto aos estudos, 70% responderam que pararam de estudar antes de ingressar no SEJA e 15% não tiveram acesso à Escola anteriormente. A grande maioria parou de estudar por ter que trabalhar para a sua subsistência e de seus

---

<sup>77</sup> As páginas consultadas dessa pesquisa foram da 117 à 167. A referida pesquisa foi feita em 1997 e publicada em 1998.

familiares. Ou ainda, no caso de algumas mulheres, pararam por causa do casamento ou porque engravidaram cedo demais.

A maioria dos alunos (63%) disseram ter o hábito de ler ( 44% revistas, 54% jornais e 45% livros). Quanto ao hábito de escrever, 61% dizem que sim, 13% só escrevem no SEJA, 11% não costumam escrever e 11% escrevem às vezes. O tipo de escritura está relacionado ao cotidiano do aluno – cartas, receitas, lista de compras. Uns 11% dos alunos responderam que escrevem coisas do trabalho e 32% escrevem os temas (tarefas pedidas em aula).

Quanto à caracterização do que para eles é considerado *um bom aluno*, 27% consideram que um bom aluno deve ser comportado e 21% acham que ele deve ser obediente. Apenas 11% consideram que o bom aluno deve ser questionador. Quando lhes é perguntado sobre o tipo de aula que preferem, 12,5% preferem aulas em que se fazem cópias, 12% preferem aulas expositivas e 41% relacionam ter aulas a fazer contas.

Quando indagam a eles sobre as suas dificuldades de aprender, eles as relacionam com eles mesmos, ou seja, a culpa está no próprio aluno ( “sou cabeça fraca”, “velho demais”, “sou nervoso”, “sente cansaço”).

Os dados apresentados acima vêm mostrar que os sujeitos-alunos do SEJA apresentam um espaço social (discursivo) um pouco diferenciado dos alunos da Escola Tradicional. Primeiro, no que se refere às suas condições de vida (são sujeitos, na maioria, trabalhadores, que vivem na periferia, não possuem tantos recursos para lhes facilitar o aprendizado – computador, por exemplo; apresentam uma faixa etária bem heterogênea (de 14 a 65 anos), justamente devido ao fato de a maioria ter parado de estudar por um determinado período de tempo. Eles não apresentam a seriação (anos letivos) do mesmo modo que os alunos da Escola Tradicional.

Quanto à imagem que eles demonstram do que é ser um *bom aluno*, vem consolidar o que foi especificado anteriormente, isto é, o sujeito-aluno deve ser obediente, deve seguir as regras, deve respeitar os professores, enfim, este discurso que aparece nessa pesquisa está em conformidade com o que aparece na pesquisa que fiz. O que demonstra mais uma vez que o sujeito-aluno, independente do seu espaço discursivo, apresenta características que estão vinculadas a toda uma concepção de ensino que é regida pelo discurso pedagógico.

Em alguns textos dos sujeitos-alunos do SEJA podem ser observadas novas idéias dos alunos com relação à Escola. Estes sujeitos-alunos estão inseridos na mesma FD dos sujeitos-alunos (do SEJA) analisados anteriormente, porém estão em uma posição-sujeito que se distancia das idéias da posição anterior. Se antes os sujeitos viam a Escola como uma obrigação, agora passam a vê-la como um espaço que lhes trará ascensão e que lhes dá prazer de freqüentar. Os professores são sujeitos que lhe ensinam de um *modo diferente* daqueles que estavam acostumados anteriormente (quando estudavam em outra escola, em outras épocas), ou seja, têm mais paciência, dão mais liberdade para os alunos expressarem suas vontades, deixam de ser tão autoritários.

Apresento alguns recortes que evidenciam esta nova concepção<sup>78</sup>:

*Aqui, na escola, é diferente das outras que estudei anteriormente, as professoras se preocupam em ajudar o aluno, não só individualmente, mas também trocar idéias em grupos. (Palavra de Trabalhador 3, p.63).*

*Alfabetização é um direito do cidadão, é amor, é vida (...). Com a idéia do SEJA eu conquistei amizades e me encontrei comigo mesmo ... (Palavra de Trabalhador 5, p.14)*

*(...) conheci a professora (...) que marcou muito em minha vida. Ela nos ensinava com muita garra, entendia as dificuldades de cada aluno e insistia até que pudéssemos vencer as dificuldades. (Palavra de Trabalhador 5, p.15)*

*O SEJA além de reacender em mim o desejo e a oportunidade de estudar, fez de mim uma pessoa mais feliz, com mais esperança de dias melhores (...). (Palavra de Trabalhador 7, p.44)*

*(...) Vejo a solidariedade de quem sabe mais, ensinando quem sabe menos, a união de pessoas (..), empenhadas em um mesmo objetivo: estudar, aprender, ser alguém e se sentir importante. (...) podendo participar e sabendo que quem*

---

<sup>78</sup> Os textos *A Escola CMEJA (Palavra de Trabalhador 3, p.63)* e *Somos Todos Participativos (Palavra de trabalhador8, p.141)* vão no ANEXO G para exemplificar esse discurso diferenciado dos sujeitos-alunos.

*estava ali, estava pronto para me ouvir. (...) sem ter medo de repressões. (Palavra de Trabalhador 8, p.141)*

*Entrei no SEJA (...) com o objetivo de terminar o primeiro grau para conseguir um melhor emprego e pensei que seria como as outras vezes que estudei: (...) pensei que encontraria professores mandões, rigorosos e cobradores, mas encontrei verdadeiros irmãos e companheiros (...). (Palavra de Trabalhador 10, p.108)*

Nestes textos os sujeitos-alunos, mostraram uma concepção diferente (mais otimista) com relação aos estudos, à Escola e aos professores. Ao expressarem suas idéias, produziram textos com autoria, visto que estes apresentam um posicionamento bem definido e com idéias próprias.

O que pôde ser observado com as análises desse capítulo, é que tanto o sujeito-aluno quanto o professor têm uma imagem do primeiro que está em consonância com o DP, ou seja, ele tem de ser o mantenedor junto com o professor, de um discurso dominante e, para tanto, deve continuar reproduzindo idéias alheias (que lhes são impostas) e respeitar as regras do *bom aluno*, se quiser ter um mínimo de prestígio dentro da Escola (sala de aula) e da sociedade.

## **5.2 Enfim, Há Sujeitos-autores?**

Apesar dos sujeitos-alunos do SEJA estarem envolvidos em condições de produção ligadas ao discurso pedagógico, que não deixa de ser autoritário como mostra a tradição, eles têm um espaço para produzirem seus textos com autoria.

Para fazer as análises dos textos, selecionei alguns recortes. Na Tabela 2 apresento o número de textos que foram analisados e a porcentagem dos que apresentam autoria e dos que não apresentam:

Tabela 2 – Tabela das quatro análises dos textos

Análises	Textos	Com autoria	%	Sem autoria	%
1 <sup>a</sup>	26	3	11,54	23	88,46
2 <sup>a</sup>	9	1	11,11	8	88,89
3 <sup>a</sup>	6	5	83,33	1	16,67
4 <sup>a</sup>	15	15	100	0	-

**Total: 32 (sem autoria); 24 (com autoria)**

**Total em %: (sem autoria) 57,14%, (com autoria) 42,86%**

Na Tabela 2 se verifica que não há muita diferença de percentagem entre os textos sem autoria e dos com autoria, isso devido ao fato dos critérios utilizados na seleção dos recortes.

Na primeira análise o critério da escolha dos textos a serem analisados foi a temática que envolvia uma crítica social, isso porque na primeira seleção do corpus discursivo averiguou-se que muitos dos textos publicados nos *Palavra de Trabalhador* continham essa temática<sup>79</sup>.

Nessa primeira análise foi observada a forte influência do discurso pedagógico do SEJA. Houve pouco espaço para que os alunos expusessem idéias próprias, logo não houve também espaço para a autoria.

Na segunda análise o critério foi observar textos baseados em textos originais, de maneira a constatar se realmente existia a tendência por parte dos sujeitos-alunos de apenas reproduzir idéias originais. Nessa análise ocorre o mesmo fato observado anteriormente, pois os textos foram produzidos a partir de discussões feitas em aula, mas que eram conduzidas pelo professor. Assim, as idéias desenvolvidas nos textos ora reproduziam o que o autor do texto original dizia, ora reproduziam as impressões do professor sobre os textos trabalhados.

Após analisar os textos em que havia crítica social foi notado que alguns apresentavam o sujeito-aluno na posição de excluído, oprimido. Então, o critério para essa terceira análise foi buscar textos em que aparecesse essa situação,

<sup>79</sup> Na Tabela 1 pode ser visto o número de textos por temáticas.

procurando ver se neles também se evidenciava a influência do discurso do SEJA (que politicamente tem a influência do discurso do Partido dos Trabalhadores).

Na quarta análise o critério de escolha dos textos foi baseado também em uma temática específica. Buscou-se verificar textos em que os sujeitos-alunos falavam de coisas mais próximas da sua realidade, do seu cotidiano, enfim da sua vida.

Nessa análise a hipótese era de que os sujeitos-alunos ao escreverem dentro dessa temática, teriam mais possibilidade de produzirem textos com autoria, pois passam a tratar de assuntos que para eles são repletos de sentido.

Na terceira e na quarta análise, pode ser notada uma mudança quanto ao espaço propício para a autoria. Nesses dois casos os alunos escrevem sobre assuntos que têm a ver com as suas realidades e a respeito de temas que lhes interessam diretamente ou sobre causas que defendem. Isso mostra que ocorreu pouca influência do discurso pedagógico; os alunos puderam expor o que pensavam, já que muitas vezes, falavam de si mesmos (de suas vidas).

A seguir apresento uma tabela que sintetiza aspectos das quatro análises referidas, no que diz respeito à influência do discurso pedagógico (DP):

Tabela 3 – Tabela da síntese das quatro análises

<b>Análises</b>	<b>Influência do DP</b>	<b>Espaço P/ Autoria</b>
1 <sup>a</sup> e 2 <sup>a</sup>	+	-
3 <sup>a</sup> e 4 <sup>a</sup>	-	+

Jardim (2002) ao trabalhar a questão da leitura, apresenta algo que pode ser relacionado ao que apresentei anteriormente (surgimento da autoria nos textos em que houve pouca interferência do discurso pedagógico). O autor diz que as histórias de vida não podem ser silenciadas, nem o leitor pode ser tratado como um estrategista ou posição vazia.

Por isso, o sujeito ao produzir seu texto tende a colocar nas entrelinhas a sua experiência (sua vivência), é desse modo, que ele dá o primeiro passo para a sua ascensão como sujeito-autor.

O autor (2002) trabalha com suas alunas a produção de um memorial, como meio de incentivar a produção de textos, pretendendo com isso, redefinir o papel da escrita. Segundo ele (2002, p. 108): [...] “o aluno é convidado a refletir sobre sua história de vida, incluindo nesta, sua história de leitura.”

Apesar de ser grande o predomínio do saber do professor, em sala de aula, de modo, que isso acarreta um exercício de mera reprodução desse saber por parte dos alunos, nota-se que o aluno ao introduzir o seu conhecimento, passa a conquistar o seu lugar. Assim ele se faz ouvir, faz valer o seu dizer, produz textos com autoria.

Para que ocorra esse processo, o professor deve relativizar o seu total poder em sala de aula, deve deixar o sujeito-aluno ocupar a posição daquele que também sabe, daquele que detém um tipo de conhecimento, que mesmo sendo diferente do saber institucionalizado, tem sua validade e sua contribuição para o ensino-aprendizagem em sala de aula.

O sujeito-aluno, muitas vezes, se vê inibido na hora de produzir um texto, por vergonha de *errar*, por ter de falar sobre um assunto que o professor tem mais *autoridade*. Por isso, reforço a idéia de que aquele iniciando a tratar de coisas que para si fazem sentido, vai começar a libertar-se desses preceitos, adquirindo mais auto-confiança, para, a partir disso, começar a escrever sobre outros assuntos que antes pareciam tão complexos.

Como foi observado, há no SEJA alunos que são sujeitos-autores, visto que a eles foi permitido expressarem suas palavras e opiniões. Dessa maneira, puderam contribuir com seus conhecimentos de mundo. Isso somente ocorreu, porque professores e alunos mudaram a imagem tradicional que cada um tinha de si e do outro; desse modo, não houve a sobreposição do dizer (saber) do professor em relação ao do aluno.

O sujeito-aluno sentiu-se capaz de produzir textos onde pode colocar suas idéias, fazendo-se compreender.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A constituição histórica do sujeito de linguagem apresenta uma forma-sujeito que tem de submeter-se à determinação da língua para que possa ser considerado autor.

O sujeito, nesse processo, tem a ilusão do controle sobre uma língua fixa, determinada, transparente, ao passo que pensa ter a total liberdade para exprimir-se. Mas o que ocorre de fato é que ele se torna, com isso, visível, discernível, enfim determinado.

No contexto escolar o sujeito-aluno fica em uma posição que não lhe permite entrar nessa dupla ilusão. A ele, quase sempre, resta apenas a obediência às normas gramaticais e institucionais.

O sujeito-aluno torna-se incapaz de produzir com autoria quando está fixado na idéia de seguir certas regras, certos moldes. E pior do que isso, é quando pensa que está sendo original, quando na verdade é um plagiador<sup>80</sup> de um discurso que não condiz com os dizeres que para ele fazem sentido.

Ser original não é ser um *instaurador de discursividade* (Foucault 2000c), pois estamos sempre nos filiando a autores (aos seus dizeres) quando construímos sentidos. O importante é não apagarmos essas filiações, de modo a permitir representar-nos na origem do nosso dizer.

Enfim, a originalidade está em filiar-se a idéias e não apenas em repeti-las (reproduzi-las).

É exigido do sujeito-aluno, muitas vezes, que seja crítico, que procure dizer as coisas de modo a posicionar-se naquilo que diz. Porém, em sala de aula, as atividades estimulam a reprodução de idéias alheias às do sujeito-aluno.

No processo ensino-aprendizagem não se está dando a possibilidade ao sujeito-aluno de se representar como origem do seu dizer, ele não tem a permissão de inscrever-se no interdiscurso (repetível histórico).

A posição de quem tem *autoridade* é ocupada pelo professor, desse modo, ele apresenta o sentido único e autorizado que cada texto trabalhado em aula pode

---

<sup>80</sup> Termo empregado por Orlandi (1998, p. 72). Essa situação pode ser observada na segunda análise dessa pesquisa.

ter. Ao sujeito-aluno cabe fazer, não a sua interpretação, e sim, deve inspirar-se no dizer do professor para depois produzir o seu texto. Com isso, este acaba circulando em formações discursivas que não lhe fazem sentido.

Exemplo disso é o que ocorre na primeira e segunda análises dessa pesquisa, em que o sujeito-aluno do SEJA se encontra, na maioria das vezes, envolvido dentro do discurso pedagógico (DP), logo, sofrendo a influência do discurso petista (no caso da primeira análise) e reproduzindo idéias alheias – do *texto original* ou da interpretação da professora sobre este (no caso da segunda análise).

Às vezes, em que o sujeito-aluno rompe, apesar das dificuldades, com os preceitos que lhe são impostos e com as condições de produção oferecidas, consegue expor suas idéias.<sup>81</sup> Assim, o seu dizer externaliza coisas do seu cotidiano, da sua vida, dos seus sentimentos. O sujeito-aluno passa da posição de mero reprodutor de sentidos para a de autor e, com isso, contribui com o enriquecimento das atividades de ensino-aprendizagem (principalmente de elaboração textual).

Como foi dito em capítulo anterior (item 3) o discurso pedagógico (DP) é, nos seus primórdios, um discurso autoritário, por isso, a intenção era averiguar se o DP do SEJA também apresentava esse autoritarismo e se propiciava a assunção da autoria nas atividades trabalhadas em aula com seus alunos.

O que foi observado é que esse discurso não deixa de apresentar as características que cabem a um DP, mas houve espaço para a autoria, já que no SEJA uma das propostas político-pedagógicas é trabalhar um conteúdo que tenha como ponto de partida o conhecimento e as necessidades dos educandos, de maneira a proporcionar a estes compreender melhor as suas realidades.

Pode ser notado, também, que nem sempre essa idéia foi respeitada, porém houve professores que abriram o espaço para os alunos falarem de si. E o próprio fato de existir a publicação anual dos textos dos alunos, apesar de poucos serem os selecionados para os *Palavra de Trabalhador*, não deixa de ser uma grande contribuição.

O aluno passa a ter mais confiança no que diz, visto que a sua palavra é respeitada e lida não somente para ser avaliada, mas também, para ser

---

<sup>81</sup> É o que acontece na terceira e quarta análises, em que houve pouca influência do discurso pedagógico.

compartilhada com pessoas capazes de valorizarem a escrita simples (porém repleta de sentidos) e de se identificarem com seus sentimentos.

Quando ocorre pouca influência do DP<sup>82</sup> os dizeres dos textos fluem (surgindo autoria nos textos dos sujeitos-alunos), já quando essa influência é maior (há pouco espaço para autoria nos textos dos sujeitos-alunos ou nenhum).

O sujeito, independentemente do espaço discursivo em que expuser o seu dizer, deverá ter condições que lhe permitam falar, em primeiro lugar, da sua realidade, para que a partir disso, possa falar de outras. Ele precisa dar o primeiro passo para a liberação do seu dizer, e falar de coisas alheias, somente irá interromper esse processo.

No caso, do espaço escolar, essa liberação do dizer por parte do sujeito-aluno fica ainda mais difícil, pois ele tem de seguir o discurso ditado pelo professor, é assim que ele é avaliado. Mas sabemos, com base nas análises feitas, que é possível o sujeito-aluno falar da sua realidade e receber o conceito pela sua produção, e além disso, há formas de valorizar o dizer e o conhecimento desse sujeito não apenas com notas (avaliação em aula), e sim, mostrando interesse por aquilo que ele traz consigo (o seu saber), fazendo relações com o conhecimento adquirido em aula.

É importante destacar, que a Escola é um meio do sujeito-aluno explorar as suas potencialidades quanto à expressão dos seus dizeres. Contudo, não é somente no contexto escolar que pode surgir o espaço propício para o sujeito ser autor; em outros lugares e em outras instituições, ele deverá buscar esse espaço. Nesse processo a Escola pode ou não auxiliá-lo, por isso, depende mais do próprio sujeito do que da instituição.

Espero que a minha pesquisa tenha obtido o fim desejado, que é contribuir para o ensino-aprendizagem de forma a valorizar as possíveis formas de expressão da sociedade (com todas as diferenças sociais que existem) e, principalmente, mostrar o sujeito-aluno jovem e adulto das classes populares como alguém repleto de capacidade para expressar-se e que traz contribuições que fazem qualquer sujeito se emocionar.

---

<sup>82</sup> O tipo de influência do DP a ser questionada é aquela em que não houve nenhum espaço para que os sujeitos-alunos expusessem os seus dizeres. Influência, nesse tipo de discurso, sempre ocorrerá, mas se pode buscar uma mediação entre o que tem de ser ensinado e orientado e o que realmente é válido para a realidade de quem se está ensinando.

## REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, J. A. G. Introdução crítica In: **Aparelhos Ideológicos do Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1998.
- ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1998.
- ARANHA, M. L. A . **História da educação**. São Paulo: Editora Moderna, 1990.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- \_\_\_\_\_. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 1995.
- \_\_\_\_\_. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981.
- BENVENISTE, E. **Problemas de lingüística geral**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.
- BRANDÃO, H. N. **Introdução à análise do discurso**. Campinas: Editora da Unicamp, 1991.
- CHAUI, M. **O que é ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 1980.
- COURTINE, J. J. Analyse du discours politique. **Langages**, Paris, n. 62, 1981.
- \_\_\_\_\_. Definitions d'orientations theoriques e methodologiques en analyse de discours. **Philosophiques V**, Paris, v. 9, n. 2, 1982.
- \_\_\_\_\_. O Chapéu de Clémentis: observações sobre a memória e o esquecimento na enunciação do discurso político. In: INDURSKY, F.; FERREIRA, M. C. L. (Org.). **Os múltiplos territórios da análise do discurso**. Porto Alegre: Sagra Luzzato, 1999. v.12.
- DORNELES, E. F. **Da germinação da semente à colheita do grão**: análise do funcionamento das relações de identificação na formação discursiva dominante do assentado. 1998. Dissertação (Mestrado em Teorias do Texto e do Discurso) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- DUCROT, O. **O dizer e o dito**. Campinas: Pontes, 1987.
- FERREIRA, M. C. L. **Glossário de termos do discurso**. Porto Alegre: Instituto de Letras – UFRGS, 2001.
- FIORI, E. M. Aprender a dizer a sua palavra. In: **Textos Escolhidos**: educação e política. Porto Alegre: L&PM, 1992. v.2.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 2000b.

\_\_\_\_\_. **Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000a.

\_\_\_\_\_. **O que é um autor?**. Lisboa: Passagem, 2000c.

GADET, F.; HAK, T. (Org) **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas: Editora da Unicamp, 1993.

GADOTTI, M. **Educação e compromisso**. Campinas: Papirus, 1992.

GALLO, S. L. **Discurso da escrita e ensino**. Campinas: Editora da Unicamp, 1982.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GIROUX, H. **Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias de reprodução**. Petrópolis: Vozes, 1986.

GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. São Paulo: Círculo do Livro, 1985.

GRANTHAM, M. R. **Da releitura à escritura: um estudo da leitura pelo viés da pontuação**. 2002. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagem) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

HAROCHE, C. **Fazer dizer, querer dizer**. São Paulo: HUCITEC, 1992.

INDURSKY, F. A AD e sua inserção no campo das ciências da linguagem. **Cadernos do I. L.**, Porto Alegre, n. 20, dez. 1998.

INDURSKY, F. A fragmentação do sujeito em AD. In: INDURSKY, F.; CAMPOS, M. do C. (Org). **Ensaio: discurso, memória e identidade**. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 2000. v.15.

INDURSKY, F. **A fala dos quartéis e as outras vozes**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.

INDURSKY, F.; FERREIRA, M.C.L. (Org). **Os múltiplos territórios da análise do discurso**. Porto Alegre: Editora Sagra Luzzatto, 1999. (Ensaio, v. 12).

JARDIM, R. P. **A travessia do leitor**: histórias de leitura e memória discursiva nos dizeres de alunas adultas. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

KLEIMAN, A. B. A construção de identidades em sala de aula: um enfoque interacional. In: SIGNORINI, I. (Org). **Língua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

LOPES, L. P. da M. Discursos de identidade em sala de aula de leitura de L1: a construção da diferença. In: SIGNORINI, I. (Org). **Língua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

MAINGUENEAU, D. **Novas tendências em análise do discurso**. Campinas: Pontes, 1997.

\_\_\_\_\_. **Termos-chave da análise do discurso**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

MARANDIN, J. M. Problèmes d'analyse du discours: essai de description du discours français sur la Chine. **Langages**, Paris, n. 55, 1979.

MUTTI, R. M. V. Posições de sujeito a partir da leitura e análise do texto na escola. **Revista Organon**, v.11, n. 25, 1997.

ORLANDI, E. P. **A análise de discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 1999.

\_\_\_\_\_. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 4. ed. Campinas: Pontes, 1996a.

\_\_\_\_\_. **Discurso e leitura**. 3. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1996b.

\_\_\_\_\_. Identidade lingüística escolar. In: SIGNORINI, I. (Org). **Língua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

\_\_\_\_\_. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. O lugar das sistematicidades lingüísticas na análise de discurso. **Revista D.E.L.T.A.**, n. 2, 1994.

\_\_\_\_\_. **Terra à vista**: discurso do confronto: Velho e Novo Mundo. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

PÊCHEUX, M. – 1969 – Análise automática do discurso (AAD-69) In: GADET; HAK (Org.). **Por uma análise automática do discurso**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993a.

\_\_\_\_\_. - 1983 – A análise de discurso: três épocas. In: GADET; HAK (Org.). **Por uma análise automática do discurso**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993b.

\_\_\_\_\_. Mises au point et perspectives à propos de l'analyse automatique du discours. **Langages**, Paris, n. 37, 1975.

\_\_\_\_\_. Remontémos de Foucault a Spinoza. In: TOLEDO, M. M. **El discurso político**. México: Nueva Imagen, 1980.

\_\_\_\_\_. – 1975 – **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Editora da Unicamp, 1988.

PÊCHEUX; FUCHS. – 1975 – A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. In: GADET; HAK (Org.). **Por uma análise automática do discurso**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993.

PFEIFFER, C. R. C. **Que autor é este?** 1995. Dissertação (Mestrado em Lingüística) – Faculdade de Letras, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

PETERSEN, Silvia R. F. **Que a união operária seja nossa pátria!** Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2001.

SAUSSURE, F. **Curso de lingüística geral**. São Paulo: Cultrix, 1995.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Diferentes momentos de aprendizagem: projetos de verão e congressos do SEJA. **Cadernos pedagógicos**, Porto Alegre, n. 16, jul. 1999.

\_\_\_\_\_. **Falando de nós**: o SEJA - pesquisa participante em educação de jovens e adultos. Porto Alegre, 1998.

\_\_\_\_\_. **Palavra de Trabalhador**. Porto Alegre, 1994-2001, n. 3-10.

\_\_\_\_\_. Planejando as totalidades de conhecimento na perspectiva do tema gerador II. **Cadernos pedagógicos**, Porto Alegre, n. 17, jul. 1999.

SERRANI, S. **A linguagem na pesquisa sociocultural**: um estudo da repetição na discursividade. Campinas: Editora da Unicamp, 1993.

SIMON, C. C. A concepção de aprendizagem na escola cidadã. **A paixão de apreender**, Porto Alegre, n. 11, 1999.

SOARES, M. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 1986.

TFOUNI, L. V. A escrita: remédio ou veneno? In: AZEVEDO, M. A. et al. (Orgs). **Alfabetização hoje**. São Paulo: Cortes, 1994.

WACHOWICZ, L. **O método dialético na didática**. Campinas: Papyrus, 1991.

## **ANEXOS**

**ANEXO A - TABELA COM O RESUMO DAS EDIÇÕES DOS *PALAVRA DE TRABALHADOR***

**Levantamento de dados da história das publicações do Palavra de Trabalhador**

<b>Palavra de Trabalhador 1</b>	Esta publicação foi uma parceria entre a SMED, SMC, Câmara Rio Grandense do Livro Nº de páginas: 46 Esta publicação tinha como objetivo mostrar as diferentes etapas do processo de alfabetização Foi dividido em capítulos: I – Sabedoria popular, II – As relações entre as pessoas; III – Minha história; IV – Guerra e Paz; V – O que penso sobre O SEJA em 1992 tinha 60 professores
<b>Palavra de Trabalhador 2</b>	1993 Nº de páginas: 111 Apresenta texto como foi escrito; registro da reflexão sobre o texto e o texto re-escrito depois das reflexões feitas. Foi dividido em capítulos com títulos de textos dos alunos
<b>Palavra de Trabalhador 3</b>	1994 Nº de páginas: 119 Presença maior de desenhos, porém ainda em preto e branco "...nesta publicação objetivou-se também o registro de intencionalidades das propostas de trabalho..." os textos foram acompanhados por contextualizações dos professores apresentando a proposta de trabalho com registros dos processos de construção político-pedagógico No final do livro lista de locais de funcionamento do SEJA
<b>Palavra de Trabalhador 4</b>	1995 Nº de páginas: 151 "...O PT retrata a presença de Paulo Freire na proposta político-pedagógica dos professores e alunos do SEJA" No final do livro lista de locais de funcionamento do SEJA.
<b>Palavra de Trabalhador 5</b>	1996 Nº de páginas, 248 e índice remissivo Sem contextualizações Presença de textos, frases, vinhetas No final lista de locais de funcionamento
<b>Palavra de Trabalhador 6</b>	1997 Nº de páginas: 272, índice onomástico Foi dividido por totalidades de conhecimento e com o registro dos alunos do MOVA "Temática voltada para o planejamento das totalidades de conhecimento do SEJA, isto é, tema gerador, complexos, conceitos..." Combinações: 1 texto/páginas por professor; 3 vinhetas por local; 3 desenhos por regional; totalidades 4/5/6 1 texto por disciplina
<b>Palavra de Trabalhador 7</b>	1998 Nº de páginas: 300, índice onomástico dos professores e alunos Temática baseada em duas experiências: Projeto verão e 4º Congresso SEJA/MOVA – Cultura e movimentos populares. Dividido por aproximação dos temas abordados nos trabalhos.
<b>Palavra de Trabalhador 8</b>	1999 Nº de páginas: 162 Objetivo de "mostrar para a sociedade a razão do aprendizado para nós alunos do SEJA/MOVA..." Desenhos coloridos Dividido por totalidades Combinações: 1 trabalho por turma SEJA/MOVA; 1 vinheta por local; contextualização dos professores para subsidiar a comissão organizadora. Grupo de 7 alunos faz uma apresentação inicial com registro da visão do aluno.
<b>Palavra de Trabalhador 9</b>	2000 Nº 184 – sem índice e sem locais de funcionamento Tema proposto: "500 anos do Brasil". Foi dividido por regiões da cidade conforme os NAIs Desenhos coloridos Combinações: 1 texto por totalidade, por escola. Contextualização dos professores para subsídio da comissão organizadora.
<b>Palavra de Trabalhador 10</b>	2001 Nº de páginas: 236 Dividido em 7 partes, conforme proximidade dos temas abordados. Trabalho de alunos(as) do SEJA/MOVA/Galpões

Material fornecido pela SMED na reunião do dia 24.04.02 (em contos das)

## **ANEXO B - AMOSTRAGEM DAS CONTEXTUALIZAÇÕES**

## A mulher atualmente

A mulher hoje em dia leva a vida mais fácil porque tem mais liberdade. Hoje tudo se torna mais fácil porque ela pode sair a passear.

Só em ter liberdade nós, mulheres, devemos nos encontrar muito felizes, porque antigamente as mulheres não podiam sair de casa porque tudo era feio, trabalhar fora então era coisa de outro mundo. Eu não cheguei a ver estas coisas, assim contam os antigos.

Na era de hoje, as mulheres estão bem adiantadas, porque é tudo liberal, elas estudam e trabalham.

É impossível desligar da mulher a sua capacidade única e sublime de ser mãe, algo cuja compreensão jamais alcançaremos. E tenhamos a dignidade de admitir que elas são mais mãe dos filhos do que, os homens são pais, que nessa superior tarefa de genética industrial, foi a mulher que recebeu a delegação divina, tornando o homem apenas um agente secundário, um comparsa, fato que psiquicamente os deprime e os leva, muitas vezes, a agredir-nos.

Neste dia, volto meus olhos para uma heroína da vida.

### CONTEXTUALIZAÇÃO

*Após ter passado o Dia Internacional da Mulher, na outra semana começamos a conversar sobre a situação atual da mulher no Brasil e em outros países: mulher profissional, mãe, dona de casa, sexual, sua liberdade e direito de decidir sua vida... Ao longo vimos como eram os romances antes em POA, o namoro na Rua da Praia, lâmpadas, como era a situação da mulher antigamente profissional, sexualmente. Como era a situação das escravas, das senhoras de engenho no Brasil, etc.*

*Pedi um texto livre sobre a mulher, sugeri "A mulher antigamente", "A mulher atualmente" ou um paralelo entre as duas...*

*Achamos, principalmente, eu, o texto da Ceneli muito bom!*

## A crise

Meu nome é Sydnei e tenho 18 anos, e nestes dezoito anos eu acompanhei a mudança de quatro moedas, que eu me lembro foram: Cruzado, Cruzados Novos, Cruzeiro e agora o Real. Nas três primeiras moedas que eu citei, eu não vi o país ir para frente, os preços subiam iguais, e o pobre ficava cada vez mais pobre, e o rico cada vez mais rico.

O que é que vai acontecer com o pobre quando entrar o Real?

Será que o pobre vai conseguir acompanhar a URV sem ficar com fome?

Na minha opinião eu posso dizer:

- Pobre do pobre quando entrar o Real!

Se a gente que trabalha e ganha pouco é difícil sobreviver, o que é que vai acontecer com as pessoas que moram na rua?

### CONTEXTUALIZAÇÃO

Conversei com os alunos sobre o livro "Palavra de Trabalhador 3", expliquei-lhes que deveriam fazer uma produção para constar no livro.

Surgiram três assuntos para escrevermos:

"História de minha vida", "A crise Econômica" e o "Sonho de ser Milionário". Os alunos votaram e escolheram A Crise Econômica.

Após o assunto escolhido, os alunos escreveram sobre o mesmo.

Os textos foram lidos em voz alta para todos ouvirem, e os alunos escolheram os três melhores, com os seguintes títulos:

- Curiosidade;
- A Crise na Economia;
- A Crise.

No dia seguinte, as três produções textuais escolhidas foram passadas no quadro pelos alunos, e a turma toda ajudou na correção.

Cada autor das produções textuais copiou a sua produção com as correções, e a professora fez uma nova revisão, e, só então, o aluno passou a limpo novamente.

## Quem sou eu?

Não lembro de meu nome e tampouco a minha idade. A minha vida foi boa, eu sei, nasci na primavera. Com a sombra das árvores eu me defendia do calor do verão e me esticava cada vez mais para tomar um pouco d'água no rio que ficava ao meu lado.

Um rio cheio de peixinhos, era tudo muito bonito. Quando eu renovava as minhas folhas eu crescia cada vez mais. Eu sei que estava enorme, meus amigos espalhavam-se ao longo do espaço disponível, conforme eu crescia, e assim podia ver mais longe o lugar onde vivia.

Eu tinha milhares de amigos que foram sumindo misteriosamente; considerei-me um milagre quando já estava adulto, pois os peixinhos sumiram do que foi um rio, um dia e hoje é quase terra morta. Mais alto do que antes, porém seco e cheio de lixo colocado pelo aniquilador dos meus amigos.

Estou secando, enfraquecendo, já não tenho a mesma energia. Gostaria que tudo fosse como antes, eu me sentia melhor com os pássaros, fazendo seus ninhos em meus braços espalhados em meu corpo; multiplicavam-se e eu me sentia muito feliz. Às vezes batia um vento forte e derrubava seus ninhos, eu então cobria, com minhas folhas, o lado pelo qual o vento entrou. Meus irmãos tinham até muitos esquilos em seus troncos, eu também teria no meu se não acontecesse o que aconteceu.

Meus irmãos caíram derrubados para servir de lenha aos lenhadores, cederam espaço para as pessoas morarem, e isso sem falar nos que foram vítimas de incêndio dos homens, que invadiam as florestas.

Muitas coisas aconteceram, tempos bons já se passaram e eu era uma árvore feliz.

## CONTEXTUALIZAÇÃO

*Tendo presente que o meio ambiente faz parte da nossa vida, é de suma importância a conscientização dos alunos, para que se construam cidadãos comprometidos com o ambiente e a qualidade de vida.*

*Objetivos do trabalho: conscientizar os alunos sobre a preservação do meio ambiente, para que se tenha, em conjunto, uma melhor qualidade de vida; valorizar o espaço onde se vive.*

*Desenvolvimento do trabalho:*

*Dia 06/06 - conversa com os alunos sobre o Dia Mundial do Meio Ambiente, ficando como tarefa de casa procurar em jornais ou revistas notícias ou fatos sobre o Meio Ambiente.*

*Dias 07, 08 e 13/06 - divisão da turma em 4 grupos e discussão sobre diferentes textos. Após a leitura e discussão nos grupos, os mesmos se organizaram para passar ao grande grupo o que haviam trabalhado. Cada grupo resolveu organizar um cartaz.*

*Dias 13 e 14/06 - Apresentação dos trabalhos. Este foi um momento de reflexão, pois os alunos viram o quanto é importante preservarmos o meio ambiente e que devemos ter consciência dos nossos atos, pois temos que nos comprometer para termos uma boa qualidade de vida.*

*Dia 16/06 - proposta de redação (roteiro abaixo). Dia 23/06 - leitura dos textos e escolha de um para o "Palavra de Trabalhador".*

*Reflexões sobre o texto: Escrevi o texto escolhido sobre um papel pardo. Inicialmente os alunos acharam o texto muito bonito. Uma aluna (Isabel), que já havia participado no ano passado do "Palavra de Trabalhador-2", comentou que teríamos que organizar algumas coisas no texto, mas sem interferir na idéia do autor. Então acrescentei que teríamos que observar a escrita, a pontuação e a concordância das frases.*

*Roteiro da redação:*

*Imagine que você é um elemento da natureza: rio, árvore, planta, montanha ou animal. Conte sua história, seguindo o roteiro.*

*1 - Qual é o seu nome?*

*2 - Quantos anos você tem?*

*3 - Como você é?*

*4 - Como é o local em que você vive?*

*5 - Como você gostaria que fosse esse local?*

*6 - Quais os elementos da natureza com que você se relaciona bem e quais os com que você não se relaciona bem? Por quê?*

*7 - Como você gostaria que fosse o mundo?*

*"Quem sou eu?"*

*Não esqueça:*

*- procure fazer um rascunho para, depois, passar a limpo;*

*- cuide da letra, pontuação, parágrafo e das partes fundamentais do texto (início, desenvolvimento e conclusão).*

*Bom trabalho!*

## “Alegoria da Caverna”

Carmem Salgueiro  
42 anos

A mensagem que se pode perceber no texto, é a de que nem sempre nossos olhos querem ver o que realmente seria o importante para se ter uma vida melhor, onde as verdades fossem valorizadas.

Platão diz através do texto que muitas vezes os homens se perdem em suas idéias, porque não conseguem ver além daquilo que imaginam ser verdadeiro.

E nos diz também que a verdade das coisas e fatos pode ser apresentada de forma bastante alegórica e isso faz com que na maioria das vezes, tenhamos medo de tentar clarear a realidade da vida, e fiquemos tentando nos proteger dela, entre as sombras de preconceitos e conceitos impostos por falsas idéias de certo e errado.

Nos diz ainda que, acostumados que somos desde a infância, com certos muros que nos impedem de ir em frente para aprendermos coisas novas, o desconhecido é sempre temido.

Totalidade 6

### Contextualização

Alegoria, segundo Massaud Moisés, consiste “num discurso que faz entender outro, numa linguagem que oculta outra”. É um modo de concretizar as idéias, as imagens, o pensar sobre o mundo. É filosofar.

Trabalhando, ainda, com o conceito de “Estrutura” nos Gêneros Literários, utilizei a “Alegoria da Caverna” de Platão como um dos textos que nos convida a um exercício de análise e descobertas.

Acredito que a produção da Carmem é um exemplo disso.

A proposta de trabalho era “Leia “Alegoria da Caverna” de Platão e escreva sobre a linguagem que ela oculta”.

## Amor

**A** gente começa a amar  
por simples curiosidade,  
por ter lido num olhar,  
certa possibilidade  
apenas por um gosto  
até mesmo uma ação  
e sem pensar, vai falando,  
de modo que já falou,  
então, continua amando,  
só porque já começou...

*Totalidade 6*

### **Contextualização**

*A leitura, o contato com as formas poéticas contagiavam e despertam o poeta que todos trazemos conosco.*

*A convivência com a Cecília Meireles, Carlos Drummond de Andrade, Fernando Pessoa e seus heterônimos, Camões, Gregório de Matos, Chico Buarque, Caetano Veloso e tantos outros, resultou em muitos trabalhos extra-classe.*

*Os poemas aqui apresentados foram escritos pelo puro desejo de escrever: são exercícios de liberdade.*

## El Método Paulo Freire de Alfabetización

**R**echazando los métodos de alfabetización puramente mecánicos, proyectábamos llevar a cabo una alfabetización directa, ligada realmente a la democratización de la cultura y que la sirviese de introducción; es decir una experiencia susceptible de hacer compatibles su existencia de trabajador y el material que se le ofrecía para el aprendizaje. Verdaderamente, sólo una paciencia muy grande es capaz de tolerar, después de las dificultades de una jornada de trabajo, las lecciones que citan el "ala": "Pedro vio el ala", "el ala es del pájaro"; o las que hablan de "Eva y las uvas", a hombres que, con frecuencia, saben poquísimo acerca de Eva y jamás comerán uvas.

Pensábamos en una alfabetización que fuera al mismo tiempo un acto de creación, capaz de engendrar otros actos creadores; una alfabetización en la cual el hombre, que no es ni pasivo ni objeto, desarrolle la actividad y la vivacidad de la invención y de la reinversión características de los estados de búsqueda.

De ahí, nuestra incredulidad inicial en relación con los abecedarios que pretenden ofrecer el montaje de los signos gráficos, reduciendo al analfabeta al estado de objeto y no de sujeto de su propia alfabetización. Teníamos por otra parte que pensar en limitar el número de palabras, llamadas generadoras, fundamentales en el aprendizaje de una lengua silábica como la nuestra.

No teníamos necesidad de 40, 50, 80 palabras generadoras, para permitir la comprensión de las sílabas de base de la lengua portuguesa. Hubiera sido una pérdida de tiempo. 15 o 18 nos parecieron suficientes para el proceso de alfabetización por la concientización.

### Contextualização

*Por ocasião da visita de Paulo Freire a Porto Alegre, que acabou não ocorrendo na data prevista, em todas as disciplinas estudamos vários aspectos de sua vida e de sua obra. A partir do texto do próprio autor publicado em língua espanhola, os alunos conheceram e aplicaram os pressupostos e as técnicas desenvolvidos por Paulo Freire.*

*Como são iniciantes no estudo do castelhano, com poucos meses de estudo, os alunos podiam preparar a sua aula inicial (do método) em português, pois a seleção das palavras a serem trabalhadas requeria o domínio de uma série de critérios lingüísticos pertinentes a esta técnica de ensino. Neste caso, a aluna produziu vários trabalhos até chegar a um resultado satisfatório, uma vez que desejava fazê-lo em espanhol.*

*O texto apresenta várias incorreções e muitos acertos. Sobretudo, demonstra um momento de construção do conhecimento da língua estrangeira e, mais ainda, de apropriação do mundo, reconstruindo um dos seus aspectos em uma outra língua que não a materna.*

*Será?*

### Fases de elaboración y puesta en practica del método

Primera fase: el descubrimiento del universo vocabular;

Segunda fase: selección de las palabras con los

siguientes criterios

a) El de la riqueza silábica;

b) El de las dificultades fonéticas;

c) El contenido práctico de las palabras (su importancia para la comunidad)

Tercera fase: creación de situaciones existenciales típicas del grupo con lo cual se trabaja;

Cuarta fase: elaboración de fichas con instrucciones que ayuden a los coordinadores de los debates en su trabajo;

Quinta fase: elaboración de fichas en las que aparecen las familias fonéticas correspondientes a las palabras generadoras.

**ANEXO C - AMOSTRAGEM DE TEXTOS DA PRIMEIRA ANÁLISE (SEM AUTORIA E COM AUTORIA)**

## O trabalhador e os poderosos Capitalistas

A vida está muito difícil de ser vivida, nesse país, o Brasil. Enquanto os poderosos só querem lucrar, e não vêm o lado do trabalhador sofrido.

Hoje, no Brasil, que trabalha não é digno de ter um salário justo. O trabalhador é explorado pelos capitalistas, eles têm o poder nas mãos, fazem o que querem com os trabalhadores, o desemprego é tão grande que os empresários nem estão, eles sabem que tem muita gente desempregada que quer trabalhar.

O trabalhador não tem direito a moradia, lazer, e quanto mais, reivindicar os seus direitos. Se o empregado não dá bons lucros, ele é pressionado e até demitido. Uma das formas de maior pressão, que ainda temos, é a nossa organização através dos sindicatos, que não devemos deixar de participar.

Quando o pobre está passando fome, eles, os ricos, chamam de vagabundo, e que tal se ele chega a roubar um pão pra matar a fome, ele é preso, e é chamado de ladrão. Os ricos podem roubar, ninguém faz nada porque eles têm dinheiro.

A situação da classe operária está a cada dia piorando; se nós, (da classe oprimida) não sairmos às ruas para reivindicar os nossos direitos, seremos daqui mais uns dias, nossos filhos clamando por um pedaço de pão, daí quem sabe se não é tarde demais.

## Sociedade de consumo e ideologia dominante

Na sociedade de consumo, o homem é instigado a consumir de tudo quer queira ou não, nescecite ou não. Onde o capitalismo através da venda induz a compra, o capitalismo transforma tudo em mercadoria, inclusive o trabalhador. O natal, dias das mães, dia da criança por exemplo, esquecem da finalidade principal para transformar em consumo.

A TV tem um papel importante numa sociedade de consumo, com suas propagandas seus chamamentos atraentes levam as pessoas a consumir e consumir, tornando-se um alienado.

A ideologia das classes dominantes, passam a idéia de que todas as classes são iguais, que as oportunidades são iguais. Os poderosos impõe através da educação, religião, etc.

A ideologia dominante surge como verdadeira e única, onde o trabalhador organizado e que reivindica é tido como baderneiro, caótico. Aí ele é criticado, reprimido no seus ideais.

## **Histórias verdadeiras**

Ao iniciar este texto, tinha em mente retratar alguns fatos históricos do passado.

Como a história conta...

Mas devido eu fazer parte desta história, resolvi escrever estes fatos acontecidos.

Eu vejo o que acontece em minha volta.

Na corporação

Na comunidade

Na sociedade

Na assembléia

Estas pessoas que são a minha comunidade, têm um motivo muito grande para comemorar.

Sabe por quê?

Sim!

Não?

Ah... É o "orçamento participativo".

Onde o povo em comum acordo decide, numa assembléia, onde deve ser feito o investimento.

Conforme a necessidade da comunidade, na qual eu faço parte.

Portanto, no planejamento participativo, na comunidade, fizemos esta renovação através do planejamento participativo.

Onde a união faz a diferença, com este princípio venho parabilizar o O.P.

Por seus 10 longos anos, beneficiando diretamente a comunidade da grande Porto Alegre.

Agradecimento a todos os diretores do Projeto do "O.P.".

A sociedade com o poder e a voz ativa.

"Em" isso acontece de verdade somente no "orçamento participativo".

Viva a união da sociedade com respostas concretas e imediatas.

A história sendo feita e entrando para história com a participação da comunidade.

A união por

Parabéns pela sua participação.

A união por um ideal coletivo.

"Parabéns"

Sendo um dos delegados.

"Ninguém liberta ninguém

ninguém se liberta sozinho

os homens se libertam

em comunhão mediados

pela realidade.

(Feita por um grande mestre).

## Contraste

**N**uma mansão isolada, num lugar além do subúrbio, morava seu Álvaro, sozinho, sem mulher nem filhos. Era ele o filho único de um afamado e bem sucedido empresário já falecido, que deixou todo o seu poderio em suas mãos.

Certo dia, quando cumpria sua rotina matinal de sair com seu automóvel importado de sua casa, dirigindo-se para a sede de sua empresa, no centro da cidade, já ia distante naquela estrada deserta, onde passavam poucos carros e ônibus que conduziam operários em sua migração pendular, quando viu aborrecido seu carro parar no acostamento com algum problema mecânico. Sem êxito, apesar do esforço, não conseguiu pô-lo em movimento de novo.

Ora, a idéia veio normal e repentina, usar o celular. Como não tinha pensado nisto antes? Chamaria um táxi e um auto-socorro mecânico em seu auxílio. Voltou-se para o interior do veículo, revirou-o, nada; tinha-o esquecido em casa. Disse consigo:

– Dia de cão.

Não tinha outro jeito, senão tomar um ônibus. Chegou à parada, onde tinha uns doze já aguardando o coletivo. Perguntou sem jeito e indignado:

– Qual o horário do próximo ônibus?

– Daqui a uns vinte minutos, respondeu um ancião que fumava um palheiro sem graça.

Olhou para si bem vestido e alinhado, pasta caríssima nas mãos, que valia muito mais que o salário de alguns deles. Teve medo, poderia ser assaltado. Rezou, era um estranho no ninho.

Ao subir no ônibus apinhado de gente viu que sua posição ali não importava, tinha que entrar na fila. Sentiu o cheiro de café de garrafas térmicas dentro de sacolas plásticas, marmitas, queixas, risadas, empurrões. Viu o contraste entre aquelas vidas e a sua, cheia de dinheiro, viagens, carros, farras, jantares, honra, poder. Não faltou oportunidade para se sentar ao lado de um senhor de roupas amassadas, unhas grandes e marmita na mão. Não quis, na verdade ele sabia que era nojo mas não pensou nesta questão.

Nem tampouco cogitou que gente assim simples, envolvida pela oratória, que aplaude sem saber a realidade do que se quer dizer, era a base da riqueza não só dele, mas de todos.

Ao descer do ônibus sentiu um alívio, que o fez desprender palavras baixinhas:

– Que dia de cão!

Um dia de cão que é a rotina de milhares. Seria esta a observação, se ele se desse conta de que um dia pra ele é a vida de muitos?

## **Quarto de imaginação**

Sou uma criança que tenho sonho e imaginação. Já consegui viajar para o exterior até conheci belos parques de diversão, teatros e cinemas.

Já tive os mais modernos brinquedos na minha infância.

Também fui uma boa aluna no colégio, tirando boas notas.

Viajei muito andei por vários países.

Acordo com os raios do sol no meu rosto, com o som mais belo de um pardal, sonhando enrolada em lençóis de cetim.

Sem contar com desfile de roupa de inverno e verão dos mais belos do mundo, tudo combinando, sapato, bolsa até brinco.

Ah, que bela refeição!

Um café da manhã com frutas, flocos, pães e até broa de polvilho.

O almoço um sonho dos deuses, sobremesa musse de chocolate que dá água na boca.

Tudo isso é só imaginação: sou uma criança de rua, não tenho onde morar, durmo em qualquer lugar, tentando me cobrir com papelão e jornais, esperando o meu amigo sol que vem me aquecer.

Cheiro cola para passar o tempo e saciar minha fome, faço todas as viagens do mundo conhecendo as ruas aonde eu moro.

Vôo no balanço da praça como estivesse num avião, corro, desço e salto tudo não passa de um sonho.

Não sei escrever meu nome e nem ler, mas ninguém pode roubar minha imaginação.

Oh meu Deus! Como seria bom ter um nome ou uma identidade.

## Autópsia da Dor

Tenho fome!  
Quero comer...  
A fraqueza me consome  
Arrasando-me antes de morrer...

- Tenho filhos!  
E estão chorando  
Apenas choro em auxílio  
Sentindo a dor do desengano.

- Sou irmão dos homens!  
E filho de Deus  
Entre sarna e piolhos a dignidade some  
Diante dos olhos teus.

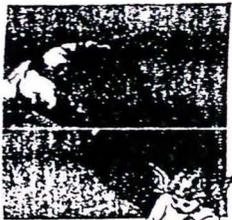
- Não sou animal!  
Quero ser um cidadão  
Me chamam de marginal  
Atirando-me a exclusão.

- A polícia me bate!  
A justiça sorri  
A vergonha sobre mim me abate  
E do frio da noite nunca esqueci...

- Como lixo!  
E o lixo me come  
Para a sociedade sou um bicho  
Temendo que seus sonhos eu assombre

- Sou só um homem!

**ANEXO D - AMOSTRAGEM DA SEGUNDA ANÁLISE (TEXTO *TEOLOGIA* – GALEANO E TEXTO DO ALUNO – *PALAVRA DE TRABALHADOR 5*, p. 237)**



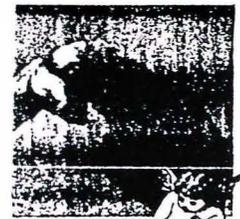
**E**rrata: onde o Antigo Testamento diz o que diz, deve dizer aquilo que provavelmente seu principal protagonista me confessou:

*Pena que Adão fosse tão burro. Pena que Eva fosse tão surda. E pena que eu não soube me fazer entender.*

*Adão e Eva eram os primeiros seres humanos que nasciam da minha mão, e reconheço que tinham certos defeitos de estrutura, construção e acabamento. Eles não estavam preparados para escutar, nem para pensar. E eu... bem, eu talvez não estivesse preparado para falar. Antes de Adão e Eva, nunca tinha falado com ninguém. Eu tinha pronunciado belas frases, como "Faça-se a luz", mas sempre na solidão. E foi assim que, naquela tarde, quando encontrei Adão e Eva na hora da brisa, não fui muito eloqüente. Não tinha prática.*

*A primeira coisa que senti foi assombro. Eles acabavam de roubar a fruta da árvore proibida, no centro do Paraíso. Adão tinha posto cara de general que acaba de entregar a espada e Eva olhava para o chão, como se contasse formigas. Mas os dois estavam incrivelmente jovens e belos e radiantes. Me surpreenderam. Eu os tinha feito; mas não sabia que o barro podia ser tão luminoso.*

*Depois, reconheço, senti inveja. Como ninguém pode me dar ordens, ignoro a dignidade da desobediência. Tampouco posso conhecer a ousadia do amor, que exige dois. Em homenagem ao princípio de autoridade, contive*



*a vontade de cumprimentá-los por terem-se feito subitamente sábios em paixões humanas.*

*Então, vieram os equívocos. Eles entenderam queda onde falei de voo. Acharam que um pecado merece castigo se for original. Eu disse que quem desama peca: entenderam que quem ama peca. Onde anunciei pradaria em festa, entenderam vale de lágrimas. Eu disse que a dor era o sal que dava gosto à aventura humana: entenderam que eu os estava condenando, ao outorgar-lhes a glória de serem mortais e loucos. Entenderam tudo ao contrário. E acreditaram.*

*Ultimamente ando com problemas de insônia. Há alguns milênios custo a dormir. E gosto de dormir, gosto muito, porque quando durmo, sonho. Então me transformo em amante ou amanta, me queimo no fogo fugaz dos amores de passagem, sou palhaço, pescador de alto mar ou cigana adivinhadora da sorte; da árvore proibida devo-ro até as folhas e bebo e danço até rodar pelo chão...*

*Quando acordo, estou sozinho. Não tenho com quem brincar, porque os anjos me levam tão a sério, nem tenho a quem desejar. Estou condenado a me desejar. De estrela em estrela ando vagando, aborrecendo-me no universo vazio. Sinto-me muito cansado, me sinto muito sozinho. Eu estou sozinho, eu sou sozinho, sozinho pelo resto da eternidade.*

p. 164

O texto\* mostra a fragilidade humana, ou seja, que os homens são seres imperfeitos, cometem erros e equívocos, em vários momentos de suas vidas.

No entanto, além da imperfeição humana, o texto relata a surpresa do protagonista diante de sua criação. Ou será que seria sua própria imperfeição? Se Adão e Eva foram feitos à sua semelhança, em minha opinião, fica clara a idéia de dualidade tanto do criador quanto das criaturas. Acho que o protagonista se questiona em todos os momentos de sua existência: “o homem foi feito à minha semelhança e já demonstrou suas imperfeições; logo, indago meu íntimo onde está a imperfeição? No criador? Ou na criação? E o pior é que o protagonista tem que viver só pela eternidade, não podendo dividir suas dúvidas, angústias e até mesmo o amor com ninguém. Então permanecem as questões: os equívocos são de quem afinal? De Adão ou de Eva? Ou de quem não tinha prática da eloquência?

Totalidade 4

\* Baseado no texto *Teologia 3* de Eduardo Galeano.



## **ANEXO E - AMOSTRAGEM DE TEXTOS DA TERCEIRA ANÁLISE**

# Desemprego

**S**e no Brasil não houvesse tantos políticos corruptos e ladrões, não teria tanto desemprego, tanta miséria e o desespero que se vê no rosto de cada cidadão; a angústia por um trabalho, para ganhar o sustento de sua família ...

Quando surge uma meia dúzia de vagas, as pessoas preenchem uma ficha, e aí, começa a incerteza porque as empresas exigem um determinado tempo de experiência comprovada em carteira e, se for mulher, muito pior - tem que ser bonita, ter boa aparência e não pode ser doméstica nem favelada.

Tudo isso para ganhar um mísero salário e ter uma enorme carga horária de trabalho!

E eu me pergunto: a quem recorrer, se não há justiça nesse país, onde a maioria das pessoas são humildes, fracas, carentes, analfabetas e oprimidas.

Às vezes fica difícil lutarmos pela sobrevivência e, no dia seguinte, reencontrarmos a coragem de lutar pelos nossos direitos de trabalhar e garantir uma velhice saudável e uma aposentadoria digna!

## CONTEXTUALIZAÇÃO

O texto "Desemprego" redigido pela Denis, nasceu em nossa sala de aula, a partir das discussões levantadas em dois diferentes, mas conectados "momentos", na primeira semana de maio, por ocasião dos festejos do "Dia do Trabalho".

No primeiro momento, que ocorreu no dia 2 (dois), trouxe ao grupo uma produção textual minha, onde enfocava entre outros aspectos, o crescimento do desemprego em escala mundial, a terceirização; a ampliação da contratação informal e aumento do número de horas extras do pessoal contratado pelas empresas; os índices (de 1993) divulgados pelo DIEESE em relação ao percentual de assalariados da indústria que cumprem jornada de trabalho superior à legal; índices da Anfavea sobre o número de horas extras de trabalho realizados no setor de produção de veículos, que inviabilizam a geração de 114 mil novos empregos e, atrelados a tudo isso, conceitos como: força de trabalho, produto, capital, mais-valia...

Após a leitura, provoquei a reflexão e o debate do grupo com a seguinte proposta: "Refleta e debata, baseado no texto que você leu e na sua caminhada enquanto cidadão e trabalhador.

- Qual a relação existente entre trabalho e emprego?

- Qual o valor social e individual do trabalho? - Você já se imaginou sem trabalho? Como seria isso?

- Para você, existem atividades de trabalho mais ou menos importantes? Por quê?

- Você já tinha ouvido falar em mais valia?

- Você já tinha refletido sobre ela ou detectado em algum segmento da sociedade mesmo sem ter ouvido falar?

- Você já pensou em quantas pessoas já trabalharam ou estão trabalhando para que você esteja agora como e onde está?

- Analise seu dia de hoje e procure detectar:

a) Todos os tipos de trabalho e de trabalhadores que foram "acionados" para que você o tivesse vivido da forma que viveu.

b) Quantas pessoas foram beneficiadas com o seu trabalho.

- Você sabe o que nos diz a Declaração Universal dos Direitos Humanos sobre "Trabalho"? Procure descobrir e traga este assunto pesquisado para a próxima aula.

O debate, como não poderia deixar de ser, foi riquíssimo em idéias, constatações e relatos de vivências.

Na aula do dia seguinte, como estava previsto, trabalhamos em cima dos artigos XXIII, XXIV e XXV da Declaração Universal dos Direitos Humanos e após ampla discussão, os alunos produziram seus textos, sendo que o da Denis, pelo entendimento do grupo, deveria ser um dos contemplados com a publicação no tão esperado - Palavra de Trabalhador 3.

Obs: A aluna, arrimo de família, no momento da produção, vivenciava o problema- Desemprego.

## BRASIL 500 ANOS

Chegamos nesta terra, invadimos, expulsamos os índios e colonizamos esta terra fértil, com muitas riquezas naturais, implantamos nossas culturas, hábitos e costumes. Passando várias décadas, o povo crescendo e evoluindo.

O progresso chegou trazendo muitos benefícios, porém, na saúde, apesar de termos tido um grande avanço com alta tecnologia, mas em benefício de poucos.

Não temos um programa de saúde que abranja a todos com direitos iguais e com isto temos grande mortalidade de idosos.

Não temos um bom salário (apesar de ser considerado bom em comparação com outros países), mas não é o suficiente, pois, se assim fosse, não teríamos tanto desemprego, e com isso a violência seria menor. A saúde seria boa para todos, teríamos boa educação e moradia, etc.

Tudo seria igual para todos.

O que move esta nação é a fé, somos um povo rico em religião.

Totalidade: 5

### O QUE EU PENSO SOBRE O BRASIL 500 ANOS....

Daniel Pereira da Silva (22)  
Dino Cesar Teixeira Pereira (16)  
Lezi de Freitas Nunes (71)  
Loeci dos Santos Lisboa (54)  
Maria Angelica da Silva (55)  
Terezinha Jesus F. Pereira (59)  
Vladimir Rocha Madruga (28)  
Margarida Peixoto Mahfuz (61)

O nosso Brasil já está empenhado "lá fora", os brasileiros estão submissos. O Presidente não tem voz ativa, por isso está esta confusão.(Lezi)

O Presidente está perdendo força. Ele terá que lutar muito se quiser conservar o Brasil. (Terezinha)

Acho o presidente ruim, mas é pior sem ele. Foi o único a baixar a inflação. (Maria Angélica) Mas nós não temos aumento de salário há muito tempo... (Lezi) Mas já tivemos situações bem piores do que agora. (Maria Angélica)

Nós nos queixamos, mas antigamente era bem pior.(Loeci)

Se estamos endividados, por que fizeram "aquela festa" ? Aquele barco... Acho que aquele dinheiro deveria ter ido para a saúde, educação, moradia, segurança, ...Não temos o que comemorar. Comemorar dívidas ?? (Margarida)

No Brasil tem bastante terra. Por que que tem que ter tantas brigas pela posse das mesmas. Tanta gente se matando (crianças, velhos, mulheres e homens). (Nelci)

## **ANEXO F - AMOSTRAGEM DE TEXTOS DA QUARTA ANÁLISE**

## **História de Vida**

25 de agosto de 1972, meu primeiro dia de vida.

Aos sete anos de idade entrei para a escola na primeira série e daí para a frente, nunca rodei, sempre me esforcei muito, mas a situação era muito difícil, então quando estava na sexta série tive que parar de estudar. Comecei então a trabalhar.

Aos treze anos engravidei, tive minha primeira filha, mas continuei a minha vida. A situação já era diferente, tinha que me preocupar com os cuidados da minha filha e trabalhar. Ai mesmo que não foi possível estudar. Aos 15 anos tive outro filho, o qual não pude criar, então pedi ajuda aos meus parentes, que só me ajudariam se eu desse o meu filho. A situação era muito difícil por isso concordei em dá-lo para a minha irmã que cria até hoje.

Ele tinha apenas três meses de vida, desde então eu só vejo às vezes. Ele não sabe que sou sua mãe, pois tive que concordar com isso, a necessidade me obrigou. Mas graças a Deus ele está bem e é muito estudioso. Hoje ele tem 12 anos.

De 1972 até 1980 foi minha infância, quando eu brincava e estudava. De 1980 a 1987 foi a adolescência e minha juventude. Eu já tinha que trabalhar, criar meus filhos e me divertir. Esta foi a periodização da minha vida. Hoje estou na idade contemporânea que começou em 1987 continuando até os dias atuais da minha vida.

## O dia a dia

**M**arina é uma menina de 14 anos, filha única de mãe solteira. Criada com todo o carinho, desde que começou a compreender as coisas via a mãe sofrer e chorar pelos cantos.

Passou fome, frio e lembra em que muitas vezes dormiu no relento sempre protegida pela mãe.

– Minha filha você vai crescer, se tornar uma linda moça, se formar e ter um bom casamento, nem que seja a última coisa que eu faça nessa vida. Dizia a mãe enquanto beijava e abraçava a menina.

Certo dia uma vizinha da vila onde Marina e sua mãe moravam, chegou na janela do barraco e perguntou:

– Tereza, você quer trabalhar no apartamento da mulher onde eu lavo roupa?? Ela paga bem e é uma boa pessoa.

Tereza ficou radiante e sorrindo respondeu:

– Mas claro que eu quero, será que posso levar a Marina comigo? Não deixo minha filha solta na vila aprendendo o que não presta, de jeito nenhum.

– Fale com ela, respondeu a mulher.

Tenho certeza que vocês vão se acertar. Naquele mesmo dia Tereza pegou o endereço, a filha e foi falar com a madame.

Acertados todos os detalhes, no outro dia começou uma nova vida para as duas. Nesta época Marina estava com cinco anos, ela nunca se sentira tão feliz. Tinha comida, roupas, , começou a estudar.

A patroa fez questão de ajudar, como não tinha filhos ela começou a se dedicar àquela menina meiga e inteligente.

Quando voltavam de viagem ela e o marido traziam vários presentes para a menina que com o passar dos anos se tornava uma linda adolescente.

Tereza não cabia em si de contente, finalmente sua filha tinha tudo que ela sonhava.

Mas ninguém notava que ultimamente Marina ia perdendo a alegria, falava pouco e andava inquieta.

Quando alguém comentava alguma coisa a respeito a mãe ou a patroa respondiam.

– Isso não é nada, é da idade!

Pobre Marina, ninguém suspeitava o que estava acontecendo. Quando completou 14 anos a patroa deu uma festa e o patrão, o anel e o relógio.

Ninguém se importou de Marina ter passado aquele dia todo chorando, achavam que era de emoção. Certo dia a mãe preocupada perguntou a Marina o que estava acontecendo. Mas ela fugia do assunto. Ela jamais daria aquela tristeza a sua boa e sofrida mãe.

Como ela teria coragem de revelar a sua patroa e protetora que desde os 12 anos ela era obrigada a todas as tardes se encontrar com o seu marido e se submeter a todos os seus caprichos e sob ameaças de ser colocada para fora, ela e sua mãe; que iriam voltar para a miséria.

Pobre Tereza, aquele velho sonho de ver sua Marina formada e bem casada jamais iria acontecer.

Três dias depois Marina é encontrada pela mãe e a patroa morta no seu quarto. Na mão já inerte apenas um bilhete.

“Perdoe mamãe por eu não ter podido realizar o teu sonho”.

O patrão como sempre tomou todas as providências para o funeral.

É mais um crime que fica impune.

Totalidade 5 –

## A educação

A educação de meus pais deixou marcas tão profundas que até hoje não esqueci. Meu pai e minha mãe contavam-me que, além da fome, eles eram surrados como se fossem animais.

Meu próprio avô contava que batia com relho trançado nos filhos, que eram amarrados num palanque no meio de um terreiro, na frente da casa, enquanto apanhavam. Meu pai repassou parte dessa educação para nós, pelo menos enquanto fomos adolescentes. Depois o tempo passou, as coisas mudaram um pouco.

Minha educação foi traçada com base no sistema dos anos sessenta. A coisa era tão rigorosa que hoje contando ninguém acredita. Recordo de uma ocasião em que, por causa de eu ter pego umas tampinhas de refrigerante de uma coleguinha de aula, achadas em frente à sua casa, meu pai desconfiou que eu as havia furtado. Ele me chamou, dando um martelo e pregos. Trouxe aquelas tampinhas, que não eram mais de oito ou nove, me mandou para o quintal dizendo:

- Veja aquelas duas tabuinhas; tu tens que pregar essas tampas nas tábuas e me entrega depois.

Preguei tudo e levei a meu pai, que aguardava na sala.

Sabe o que ele fez?

Me colocou atrás da porta, de joelhos sobre aquelas tampinhas de refrigerantes, que ele mesmo havia mandado pregar.

Sem dizer nada, deixou-me ali. Eu não sabia o porquê daquele castigo. Fiquei ajoelhada atrás da porta durante duas horas.

Só fiquei sabendo que fui castigada por causa daquelas malditas tampinhas depois que se passaram quatro anos.

Minha educação foi muito ruim, porém nem por isso deixei de ser uma pessoa que aprendeu com o sofrimento e a respeitar e amar o próximo. Acho que a melhor educação que adquiri foi a do mundo. Esta sim, educou meu coração e moldou meu espírito, sem deixar que as cicatrizes da educação familiar se transformassem em chagas para o resto da vida.

A liberdade e a proteção à infância e à adolescência são causas principais de casos de rebeldia por parte dos jovens desta década. Vejo hoje nossas crianças com exagero de liberdade. Não quero, por outro lado, que elas devam ser educadas como no sistema das décadas anteriores, seria isso uma ditadura. Porém, a maneira de doutrinar hoje está praticamente corrompida pelo poder que estabelece esse sistema. Se os pais tivessem nas mãos o direito de poder educar balanceadamente seus filhos, não haveria hoje tantas crianças fugindo de casa, se drogando ou até matando os próprios pais. Creio que os direitos da infância e adolescência são executados ao pé-da-letra, mas contra os pais que realmente querem educar seus filhos, e não contra pais que exploram os pequenos e mães que abortam os anjinhos, às vezes até abandonando-os em lata de lixo com vida. Não maltratei meus filhos, mas também não lhes poupei o bumbum do chinelo e da varinha fininha, que nem sempre era de marmelo e sim a primeira que encontrava e achava que era a ideal para dar educação equilibrada desde pequenino. E hoje tenho filhos que me amam, trabalham e respeitam, com uma educação sem marcas de sofrimento, mas com a marca do amor e da disciplina.

## **Nunca Me Senti Tão Bem Como No Dia Em Que Comprei Um Uniforme De Futebol Para Meu Filho**

Isso aconteceu há uns dois anos atrás, meu filho nem gostava de jogar bola, mas pelo jeito que ele assistia aos jogos do primo dele. Ele ficava olhando com uma cara de quem está afim de jogar.

Eu lhe perguntava se ele gostaria de jogar em algum time. Ele me respondia:

- Talvez.

Num certo dia resolvi de uma vez por todas botar ele num time amador.

Levei-o até o técnico do time e disse para ele que queria botar meu filho no time dele e ele disse que estava tudo bem.

Passou-se uma semana e chegou o dia do primeiro jogo.

Meu filho não jogou, ficou no banco.

Mas eu não fiquei bravo, nem meu filho.

Algumas semanas passaram-se e ele continuou sem jogar.

Fui falar com o técnico e ele me falou que meu filho era muito ruim.

Discutimos e eu resolvi tirar meu filho do time.

Algumas semanas se passaram, estava perto do dia do aniversário dele e eu resolvi dar um terno de camiseta para ele fazer o próprio time. Ele pegou as camisetas, jogou no sofá, olhou para mim e me abraçou com tanta vontade e me disse obrigado.

E esse é o dia que eu não vou esquecer...

Ah, esse time está junto até hoje.

**ANEXO G - AMOSTRAGEM DE TEXTOS REFERENTE AO ITEM 5.1 (QUEM É O SUJEITO-ALUNO DO SEJA?)**

## A escola CMEJA

Sempre tive vontade de voltar a estudar, mas era muito insegura em relação à sala de aula. Achava que aquilo que eu tinha aprendido quando criança já havia esquecido, mas aqui no CMEJA, com ajuda das professoras e colegas, tive a experiência que recordar é viver e senti a necessidade de continuar aprender cada vez mais.

Quando cheguei na escola tinha uma ansiedade.

A gente pensa que só vai ter jovens, e que cada um faria por si mesmo. Aqui, na escola, é diferente de outras que estudei anteriormente, as professoras se preocupam em ajudar o aluno, não só individualmente, mas também trocar idéias em grupos. Eu acho ótimo aprendermos a dialogar com as pessoas. Eu me sinto bem melhor, parece que tirei um peso que carregava, um medo até de conversar com as pessoas que têm mais estudo, até no trabalho achava-me desatualizada diante de meus patrões.

A minha vida mudou a partir do momento que comecei a estudar; estou mais segura, consigo auxiliar meus filhos nas tarefas do colégio e me expressar melhor.

Estou muito feliz de estar participando desta caminhada juntamente com os colegas e a professora Sandra.

### CONTEXTUALIZAÇÃO

*Este trabalho foi proposto aos alunos como uma reflexão sobre sua trajetória no CMEJA, não só neste 1º trimestre de 1994, mas englobando todo o espaço de tempo, desde sua entrada no SEJA até o momento presente.*

*Expliquei que esta reflexão é importante e necessária para que os alunos e professores possam avaliar o trabalho desenvolvido.*

*Escrevi no quadro, quatro questões que serviram para orientar a discussão nos pequenos grupos, como segue:*

*1º) Como imaginavam esta escola?*

*2º) Que sentimentos e expectativas traziam ao chegar?*

*3º) Como aprendem e como se relacionam no CMEJA?*

*4º) O trabalho, nesta escola, refletiu de alguma forma na sua vida? Como?*

*Após a discussão destas questões (bastante animada) os alunos escreveram os textos individualmente.*

*(O título foi escolhido pelo aluno).*



## “SOMOS TODOS PARTICIPATIVOS”

Agora, através do conselho de classe participativo, temos a oportunidade de nos expressar.

Seja em trabalhos elaborados em grupo, seja debatendo a importância de cada um dentro de uma sala de aula.

Vejo a solidariedade de quem sabe mais, ensinando a quem sabe menos, a união de pessoas tão diferentes, empenhadas em um mesmo objetivo: estudar, aprender, ser alguém e se sentir importante.

Foi assim que me senti, alguém importante, podendo participar e sabendo que quem estava ali, estava pronto para me ouvir.

Isto é uma democracia, o direito de expressar nossos pensamentos em palavras, sem ter medo de repressões.

Desta maneira, ficamos mais próximos de nossos professores e vimos que eles são mais do que educadores, são amigos nossos, que estão aqui também, para nos ajudar a crescer como seres humanos, cada vez mais, dia após dia.

---

## DE MATEMÁTICA EU GOSTO + OU -

Sou péssima em :  
+ ou - em multiplicar  
Me saio bem em somar  
E - em subtrair

Gosto um pouco de frações  
Adoro as %  
Símbolos e sinais me fazem  
Pensar num jogo. É verdade!

Às vezes também me confundem  
Esses pequenos numerozinhos  
Por que a raiz é quadrada e não redonda?  
E os números primos?  
Poderiam ser irmãozinhos!

Querem saber? De matemática  
Eu gosto + ou -.

## **ANEXO H - INSTRUMENTOS DE PESQUISA**

## **Instrumento de Pesquisa**

1. Estabelecimento de ensino que leciona:
2. Faixa etária dos alunos (as):
3. Que imagem tens do que seja “o aluno” dentro da estrutura escolar e em sala de aula?

### Instrumento de Pesquisa

1. Estabelecimento de ensino que leciona: *particular*
2. Faixa etária dos alunos (as): *18-60*
3. Que imagem tens do que seja "o aluno" dentro da estrutura escolar e em sala de aula?

O aluno é o elemento único de toda a qualquer estrutura escolar, visto que ele fundamenta o processo de ensino.

Ele é o receptáculo dos conhecimentos (anênicos) que lhe são oferecidos e, em alguns casos, é intérprete da mensagem, emissor de saberes, conhecimentos novos.

Em sala de aula, não podemos considerar "o aluno", mas sim "os alunos" já que cada um possui uma individualidade relevante nas trocas de saberes que se iniciam na relação de ensino.

O aluno fundamenta, com relevância vorazidade, muita identidade dentro da escola, posto que por sua chegada ali, para fazer suas necessidades de comunicação, sanar suas dúvidas e inquietações, ali também atua.

Em alguns casos, sob certas condições mínimas de infraestrutura, é possível as fases do ensino básico, porém, com a noção de que cada aluno possui alguns papéis no processo de comunicação e que efetivamente a escola é excludente, posto estabelecer os seus conteúdos através de meios lentos, dando a escola a atenção especial aos conhecimentos e deixos que os diferenciados alunos possam desenvolver os seus conhecimentos de sua própria maneira.

### Instrumento de Pesquisa

1. Estabelecimento de ensino que leciona: *Particular*
2. Faixa etária dos alunos (as): *18/19 anos*
3. Que imagem tens do que seja "o aluno" dentro da estrutura escolar e em sala de aula?

Creio que ultimamente tenha havido uma significativa transformação do panorama de relação aluno / instituição e aluno / sala de aula. Tem-se tomado cada vez mais explícite uma radical inversão de valores: a instituição deixa de ser importante na formação do aluno, e este passa a ser fundamental para a simples manutenção de instituição.

O que quero dizer com isso é que o aproveitamento deixa de ser mútuo, fazendo com que a instituição tenha por único objetivo manter o seu público, mesmo que ele não se forme de modo mais adequado.

A sala de aula é, portanto, o reflexo natural dessa mudança. Um aluno desinteressado na aula faz com que o professor se desinteresse do aluno. E a instituição, com seus leis de custo e benefício, passa a interferir determinante e negativamente no processo de aprendizagem.

### Instrumento de Pesquisa

- 1. Estabelecimento de ensino que leciona: E. M. Carlos Pessoa de Broum (SEJA)
- 2. Faixa etária dos alunos (as): 14 à ... -
- 4. Que imagem tens do que seja "o aluno" dentro da estrutura escolar e em sala de aula?

— É o cidadão que vem em busca do conhecimento, do resgate da cidadania, da liberdade de expressão, enfim na busca do seu próprio eu!

Aquele que não frequenta os bancos escolares na idade apropriada, sente-se fora do mundo.

E é isto que o nosso aluno tenta resatar: o seu papel enquanto "Cidadão do Mundo", pois quem não tem o conhecimento não tem o Poder.

*Perceif*

## Instrumento de Pesquisa

1. Estabelecimento de ensino que leciona: Escola Municipal (SEJA)
2. Faixa etária dos alunos (as):  $\pm$  14 - 60 anos
4. Que imagem tens do que seja "o aluno" dentro da estrutura escolar e em sala de aula?

O aluno é alguém que vem cheio de ansiedade para aprender, pois não teve oportunidade, por vários motivos, de terminar os estudos anteriormente.

Quer terminar os estudos "para ser alguém" na vida, para melhorar no emprego ou conseguir um, já que é exigido atualmente, e tenha o 12º grau completo para quase todas as atividades.

Os mais velhos sabem melhor porque estão na Escola, porém os adolescentes, claro que não sabem, estão perdidos e não sabem bem o que querem na Escola e para que serve estudar. Mas observo neles um "lá no fundo" que terminar os estudos trará algo de bom.

Os alunos são muito dependentes dos professores sempre querem a total ajuda para fazerem qualquer tipo de atividade. E, são poucos, que encontram algo que os professores dizem.

## Instrumento de Pesquisa

1. Estabelecimento de ensino em que estudas:
2. Qual a tua idade?
3. Que papel tem a Escola na tua vida? Que importância tem a Escola para a tua vida?
4. Qual tu acreditas ser o teu papel como aluno na Escola e dentro da sala de aula?

Instrumento de Pesquisa

1. Escola Particular

2. Qual a tua idade? 27 anos

3. Que papel tem a Escola na tua vida? Que importância tem a Escola para a tua vida?

A escola tem papel essencial na minha vida, é ela que conduz para o sucesso acadêmico, profissional, embora outros fatores influenciem a própria vida. A escola é de suma importância.

4. Qual tu acreditas ser o teu papel como aluno na Escola e dentro da sala de aula?

Responsável, que a escola seja o meu guia, nos qual posso aprender, e aprender a fazer questionamentos, trazer ideias e minha forma e meu papel de ser o aluno, para mais tarde para trabalhar.

Qual a tua idade?

14 anos.

Que papel tem a escola na tua vida? E que importância a escola tem para tua vida?

A escola é fundamental para a vida de qualquer pessoa. Hoje em dia, se alguém não tem estudo, não é ninguém. Tem dia que se quer ter uma profissão e para isso acontecer é preciso estudar.

Qual tu acreditavas ser o seu papel como aluno na escola e dentro da sala de aula?

Meu papel na escola é respeitar a todos, alunos, professores e a própria escola. Na sala de aula, meu papel é estudar, fazer as atividades e respeitar os professores.

## Instrumento de Pesquisa

1. Estabelecimento de ensino em que estudas: **SESA (ESCOLA MUNICIPAL)**
2. Qual a tua idade? **36 anos**
3. Que papel tem a Escola na tua vida? Que importância tem a Escola para a tua vida? **é muito importante para que eu não vi isso antes, mas hoje com 36 anos consegui ver e estou muito feliz em poder voltar a estudar**
4. Qual tu acreditas ser o teu papel como aluno na Escola e dentro da sala de aula? **Meu papel seria na escola em ajudar a cuidar da escola para que meus filhos e netos um dia venham a frequentar a mesma escola, e em sala de aula ajudar os colegas e colaborar com os professores.**

2. Qual a tua idade? Minha idade é 54 anos.

3. Que papel tem a Escola na tua vida? A Escola é muito importante em minha vida, porque é na escola que eu estou aprendendo as coisas boas da vida, respeito, ler, escrever e etc.

Que importância tem a Escola para a tua vida?

A Escola é muito importante não só na minha vida e sim, em todos que querem ser alguém na vida, porque é na Escola que nos aprendemos para ter um serviço melhor, e se comunicamos com os outros.

4) Qual tu acreditas ser o teu papel como aluno na Escola dentro da sala de aula? Meu papel é aprender a ler, escrever e uma boa aluno e dar o respeito a gente tendo respeito com nossos professores que é os que nos ensinam a ser alguém.

Ser amiga de meus colegas e professores.

Aluna: Letite.

Professora: Paula

Turma: 5:51