

PROFESSORES EM MOVIMENTO DISCURSIVO: ESPAÇOS PARA INTERPRETAÇÃO E AUTORIAⁱ

Soraya Maria Romano Pacíficoⁱⁱ

Resumo: Fundamentados na Análise do Discurso pecheutiana, pretendemos investigar como se dá a assunção da autoria pelo sujeito-professor do Ensino Fundamental, participante do CADEP (Centro de Aprendizagem da Docência dos Egressos de Pedagogia). Esse centro, cujo objetivo é sustentar a relação entre ensino, pesquisa e extensão para os egressos do curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, da Universidade de São Paulo (USP), configura-se como um espaço pedagógico de apoio aos professores, visando a contribuir para o desenvolvimento profissional do professor e a organização do ensino em sala de aula. A metodologia de pesquisa deste trabalho prevê que, a partir da análise do material didático da *Coleção Ler e Escrever*, usado nas escolas públicas de São Paulo, os sujeitos-professores escrevam seus pontos de vista, por meio de textos argumentativos, acerca do modo como o conhecimento científico circula na escola, ou seja, quais considerações eles têm sobre o discurso científico (DC) e sobre o discurso de divulgação científica (DDC). A análise dos dados considera os textos argumentativos produzidos pelos sujeitos-professores, a partir do paradigma indiciário proposto por Ginzburg. Buscamos interpretar, também, como esses sujeitos legitimam, ou não, o uso do DDC na escola, visto que a presença do DDC pode implicar o silêncio do DC no contexto escolar. Os resultados mostram que, após os encontros com o grupo, com as discussões sobre os textos estudados, os professores assumiram a autoria e passaram a questionar a presença do DDC no livro didático, em detrimento do DC.

Palavras-chave: Discurso. Autor. Docência. Material Didático.

ⁱ Pesquisa realizada com o apoio da FAPESP (processo 2010/15782-6).

ⁱⁱ Docente da Universidade de São Paulo (USP), Brasil. E-mail: smrpacifico@ffclrp.usp.br.

Abstract: Based on the Discourse Analysis by Pêcheux, we intend to investigate how the authorship assumption can be manifested by the subject-teacher of elementary school, participant CADEP (Learning Center of Teaching for Education Graduates). This center, whose purpose is to sustain the relationship between teaching, research and extension for the graduates of the Faculty of Philosophy, Sciences and Language of Ribeirão Preto in University of São Paulo (USP), is an educational space for teacher support, aiming to contribute to professional development of the teacher and to the organization of teaching in the classroom. The methodology of this study predicts that, by the analysis of didactic material from Collection *Ler e Escrever* (Read and Write), used in public schools of São Paulo, the subject-teachers write their viewpoints, through argumentative texts, about how scientific knowledge circulates in school, that is, what considerations they have on the scientific discourse (SD) and discourse of scientific divulgation (DSD). Data analysis considers the argumentative texts produced by subject-teachers from the evidential paradigm proposed by Ginzburg. We also seek to interpret how these subjects legitimate or not the use of the DSD in school, since the presence of DSD may involve silence of SD in the school context. Results show that after the group meetings with the discussions about the studied texts, the teachers assumed the authorship and began to question the presence of DSD in the didactic material to the detriment of SD.

Keywords: Discourse. Authorship. Teaching. Didactic Material.

Introdução

Mas na realidade sua vida começava ao anoitecer, quando estávamos na cama, e ela finalmente podia dedicar-se à leitura.
(CANETTI, E. *A língua absolvida*)

Trazer para a reflexão a questão da autoria no contexto escolar, especialmente, no que se refere ao professor reclama dialogar com muitos sentidos que circula(ra)m sobre “ser professor”. É sabido, segundo a Análise do Discurso pecheutiana (AD), que a construção dos sentidos é sócio-histórica e que em cada momento são tecidos determinados sentidos, os quais podem vir a ser outros, em outras circunstâncias discursivas. Seguindo esse raciocínio, pode-se dizer que, se um dia o professor já foi considerado “dono do saber”, cuja formação profissional terminava com o curso normal e, posteriormente, com a graduação, na contemporaneidade, tais sentidos perderam a força, deslizaram para formações discursivas que defendem a necessidade de formação continuada e de espaços formativos nos quais o professor tenha a oportunidade de dialogar, estudar e pesquisar, constituindo, assim, sua vida profissional. Hoje, por exemplo, a pós-graduação passou a ser um horizonte vislumbrado por muitos estudantes que concluem a graduação, o que em outros tempos era o objetivo de poucos que pretendiam seguir a carreira acadêmica.

Esse movimento de busca por espaços formativos também foi observado nos egressos do curso de Pedagogia, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP. Diante disso, interessa-me, aqui, apresentar uma pesquisa que realizei com os participantes do CADEP (Centro de Aprendizagem da Docência para Egressos da Pedagogia), que se constitui como espaço discursivo para que os professores produzam conhecimento e(m) suas práticas pedagógicas. Esse Centro, coordenado por mim e por outra professora, Elaine Sampaio Araujo, configura-se como um espaço pedagógico de apoio aos professores em início de carreira, visando a constituir uma comunidade de aprendizagem docente, tendo como foco o desenvolvimento profissional do professor e a organização do ensino em sala de aula. O CADEP contempla duas áreas de estudo de grande interesse dos professores: Língua Portuguesa e Matemática, sendo representadas, respectivamente, pela OPL (Oficina Pedagógica de Língua Portuguesa) e pela OPM (Oficina Pedagógica de Matemática).

O grupo que participa do CADEP é constituído por professores recém-formados; professores com longa experiência em sala de aula; mestrandos, mestres e doutorandos. O diálogo construído pelo grupo possibilita a troca de saberes, de práticas e experiências, o que nos tem proporcionado grande crescimento e, por que não dizer, o grupo está construindo uma identidade com a posição sujeito-professor, lembrando que esta é uma das posições possíveis para o sujeito ocupar. Essa questão será melhor apresentada adiante.

Considerando a abrangência do tema, a saber, a formação e atuação do professor, um recorte fez-se necessário para a escrita deste artigo. Sendo assim, a meu ver, quando se discute a formação e atuação de professores, um dos pontos centrais da discussão consiste em compreender como os docentes se relacionam com a escolha dos materiais didáticos e como eles ocupam a posição discursiva de autor e a de leitor, pois cabe aos professores, em grande medida, a responsabilidade por ensinar aos alunos as atividades de leitura e escrita; conseqüentemente, a formação de leitores e autores. Disso decorre que, se o professor não ocupar o lugar de autor de seus textos, dificilmente ele construirá condições discursivas para que seus alunos ocupem tal lugar, o que gera um cenário de alunos copistas, e a cópia, como sabemos, não lhes permite assumir a responsabilidade pelo dizer (condição para a autoria), já que os sentidos copiados têm autoria alheia.

Pesquisas mostram que escrever não é tarefa tão fácil para o professor. Carvalho (2008) e Souza (2012) analisaram a escrita do sujeito-professor na produção de textos narrativos e dissertativos, respectivamente, e apontaram que os professores manifestaram resistência para escrever, pois muitos que tinham aceitado participar de suas pesquisas desistiram, não entregaram os textos ao pesquisador. Essa resistência para escrever e entregar os textos, segundo as autoras (idem), funciona, discursivamente, como um indício da não identificação dos sujeitos-professores com a escrita. Além disso, dentre aqueles que entregaram os textos escritos, poucos assumiram o lugar de autor. Com esses resultados, Carvalho (2008) leva-nos a questionar: como os professores formarão alunos autores se eles próprios não ocupam tal posição discursiva ao produzir seus textos?

Essas palavras iniciais situam o leitor no que se segue. Apresentarei, conforme os conceitos teóricos da Análise do Discurso pecheutiana, uma análise de textos escritos pelos professores que frequentam o CADEP,

especialmente os participantes da OPL. A escolha dos sujeitos justifica-se pelo seguinte pressuposto: se os professores procuram o CADEP e a OPL é porque têm o interesse pelas questões que perpassam o contexto escolar; logo, pela leitura, escrita, autoria, dentre outras tantas. Soma-se a isso que, a meu ver, o CADEP funciona como um espaço discursivo no qual as condições de produção dos discursos são favoráveis para a produção textual, conforme veremos. Cabe ressaltar que:

[...] o sujeito da linguagem não é um sujeito-em-si, mas tal como existe socialmente e, além disso, a apropriação da linguagem é um ato social, isto é, não é o indivíduo enquanto tal que se apropria da linguagem uma vez que há uma forma social dessa apropriação (ORLANDI, 1996, p. 188).

Disso decorre que não me refiro ao sujeito considerando o professor como um indivíduo de sexo feminino ou masculino, jovem ou idoso, alto ou baixo; entendo, segundo a teoria pecheutiana, sujeito como uma posição discursiva que o indivíduo, interpelado pela ideologia, ocupa para produzir seu dizer, cujo sentido é produzido de acordo com as circunstâncias sócio-históricas que afetam o sujeito e os discursos por ele produzidos.

E como se dá a relação do sujeito com os sentidos, na escola? Em relação ao livro didático, quem já pisou o chão escolar sabe que, muitas vezes, ele circula como o único meio de leitura na sala de aula. Pesquisas (CORACINI, 1999; GRICOLETTO, 1999; PACÍFICO, 2007) mostram que muitos professores - capturados pela ideologia, que faz parecer evidente o sentido de ser o livro didático uma autoridade no assunto -, fazem seus alunos apagarem as respostas quando estas não estão de acordo com o que está escrito no livro, sem questionarem, ou polemizarem, sequer interpretarem outra possibilidade de resposta dada pelo aluno. Para a AD, a interpretação é uma questão ideológica. O analista expõe-se à opacidade do texto, não busca o que “x” quer dizer, mas sim, por que se diz “x” e não “y”. Esse trabalho com a interpretação, a meu ver, fica à margem das atividades que constam no livro didático, as quais se sustentam na ilusão de evidência dos sentidos, em uma análise do conteúdo, como se o sentido do texto só pudesse ser um.

Entendo que essa prática leva o aluno a assumir a fôrma-leitor, posição discursiva que permite ao sujeito apenas a repetição de um sentido (PACÍFICO, 2002), o que pode ser observado no livro didático por meio das perguntas fechadas, das respostas prontas, marcando a necessidade da repetição. Além disso, o livro didático não trabalha o interdiscurso no intradiscurso, não coloca

em curso a constituição história dos sentidos, pois no material encontramos resumos de textos, recortes, frases descontextualizadas, preenchimento de lacunas, atividades que criam a ilusão de ser possível esgotar determinado conteúdo, em cada capítulo ou unidade.

Tais atividades dadas como prontas, como completas, como aquelas que bastam para o aluno aprender sobre determinado referente, podem ser compreendidas a partir de Grigoletto (1999) como sendo o livro didático um discurso de verdade. Ao contrário do que defende a teoria discursiva, ou seja, que o caráter de incompletude é constitutivo da linguagem, o livro didático trabalha com a ilusão de completude.

Outro ponto merece destaque. Ao analisar os livros didáticos usados, atualmente, em escolas públicas e particulares, é possível constatar que eles têm dado muito espaço para a circulação do discurso de divulgação científica, ou jornalismo científico. Essa questão é de grande interesse para este trabalho. Ao proceder dessa maneira, o discurso científico fica silenciado e os alunos entram em contato com sentidos construídos por um jornalista e não pelo cientista. O conceito de silêncio pode ser melhor compreendido com as palavras de Orlandi:

Com efeito, a política do silêncio se define pelo fato de que ao dizer algo apagamos necessariamente outros sentidos possíveis, mas indesejáveis, em uma situação discursiva dada. [...] Por aí se apagam os sentidos que se quer evitar, sentidos que poderiam instalar o trabalho significativo de uma “outra” formação discursiva, uma “outra” região de sentidos. O silêncio trabalha assim os limites das formações discursivas, determinando conseqüentemente os limites do dizer (ORLANDI, 1997, p. 75-76).

A autora faz uma distinção entre silêncio fundante e silêncio político, a censura. Segundo ela, o controle do silêncio político é possível porque existem “mediadores” (personagens discursivos), ou seja, vozes de autoridades que têm o poder de administrar a produção dos sentidos e, portanto, a distribuição do conhecimento, contribuindo para a formação do consenso, isto é, essas vozes determinam quais os sentidos que podem ser conhecidos e quais devem permanecer em silêncio. “Essas vozes se representam em lugares sociais de legitimação e fixação dos sentidos e desempenham um papel decisivo na institucionalização da linguagem: a produção do sentimento de unicidade do sentido” (ORLANDI, *apud* GUIMARÃES, 1989, p. 43-44). Em cada momento histórico, protagonistas diferentes podem assumir o papel de mediador, como o sacerdote, o intérprete, o crítico, o intelectual, o jurista, a

mídia, o livro didático, mas seja qual for o mediador, ele sempre representará a classe dominante.

Os ecos das vozes autorizadas a atribuir/distribuir sentidos produzem, ilusoriamente, uma voz social homogênea, controlam os sentidos que o sujeito pode produzir ou não. O processo de silenciamento está presente na escola, por meio dos “mediadores” (livros didáticos, professores, autores consagrados). Assim, a distribuição do sentido está ligada à relação de poder e isso é verificado na instituição escolar, lugar onde essa relação é bem acentuada.

Por não considerar “natural” que os alunos tenham acesso a um desvio daquilo que seria o texto científico, ficando na ilusão de que tiveram conhecimento dos resultados das pesquisas científicas, quando, na verdade, tiveram acesso a um dizer transformado e simplificado sobre os resultados do que foi pesquisado, defendo a relevância de analisar qual é o posicionamento do professor acerca dessa questão, considerando que ele pode representar a voz de autoridade que determinará o que pode ou deve circular em sala de aula.

Para ter acesso a tal posicionamento, analisei com os professores, nos encontros do CADEP/OPL, os livros didáticos da Coleção *Ler e Escrever*. Após a análise e discussão, os professores escreveram seus pontos de vista em relação ao material analisado. Segundo Orlandi (1996, p. 75), “O lugar do autor é determinado pelo lugar da interpretação”. Partindo desse pressuposto, para pesquisar a autoria do sujeito-professor, analisei, em sua escrita, como ele interpreta e produz sentidos sobre o funcionamento discursivo do livro didático. Ao assumir a autoria, o sujeito tenta controlar a dispersão dos sentidos, uma vez que as partes do texto em que vigora a autoria são encadeadas de modo harmônico e coerente. Vale ressaltar que a autoria não se restringe à construção de textos coesos e coerentes, pois o sujeito que ocupa o lugar de autor trabalha tanto a estrutura da língua quanto a historicidade que sustenta a construção de sentidos.

Tendo como objeto de análise o princípio de autoria e o modo como o livro didático faz circular os discursos, observei que, no início dos nossos encontros com os sujeitos-professores, antes de iniciarmos nossos estudos e discussões acerca do discurso científico e do discurso de divulgação científica, no livro didático, muitos professores defendiam esse modo mais simples de tratar um tema, posto que isso “aproximaria os alunos do texto, facilitando

sua compreensão”, haja vista que a linguagem usada no discurso de divulgação científica é carregada de diminutivos, de “sinônimos” que imaginariamente o aluno pode compreender, imaginário que se sustenta numa concepção de sujeito-aluno incapaz de interpretar um texto mais elaborado, tal qual o científico.

Entretanto, no decorrer dos encontros, com base nos estudos e discussões realizadas no grupo, os sujeitos-professores passaram a dar indícios de migração para uma formação discursiva que duvida desse imaginário de sujeito-aluno, pois os professores começaram trabalhar a nomenclatura científica de plantas e lagartas e constataram o interesse dos alunos do Ensino Fundamental I pelo “novo”, pelo “diferente”, e até pela dificuldade que muitos tiveram para pronunciar determinados nomes científicos, dificuldade que lhes movimentou em busca do saber.

Conforme Orlandi (2001), no discurso científico a terminologia serve para organizar, para dar uma “ancoragem” científica. O que seria significado numa formulação científica, pela sua metalinguagem específica em direção à produção da ciência é deslocado, no jornalismo científico, para (a encenação de) uma terminologia que permite que a ciência circule, que se entre assim em um “processo de transmissão”.

Baseado nas formações imaginárias do que seria um leitor do texto midiático, o jornalista, por meio de mecanismos linguísticos, tais como uso de diminutivos, a tentativa de buscar uma suposta relação de sinonímia mais usada coloquialmente, ou a inscrição do discurso do senso comum no discurso de divulgação científica pode transformar, ou deformar o discurso científico. Conseqüentemente, ocorre uma interdição do sujeito-leitor à formação discursiva própria do discurso científico ao colocar em funcionamento sentidos construídos pelo discurso de divulgação científica.

Feita essa breve contextualização teórica, apresento, a seguir, alguns recortes dos textos construídos pelos sujeitos-professores sobre esse funcionamento discursivo. Os recortes, aqui, não devem ser compreendidos como uma sequência linear com começo, meio e fim, mas sim como pedaços do discurso, nos quais se encontram materializados linguisticamente os indícios de um modo de funcionamento discursivo que mantém relação com o fio discursivo, ou seja, com o já-dito e com aquilo que está por vir. As análises sustentam-se no paradigma indiciário de Ginzburg (1980), que auxilia o analista a compreender as pistas, ou seja, as marcas linguísticas de alguns

recortes dos escritos que consideramos mais significativos para efeito de análise.

Recorte 1: (Sujeito A)

Para que possamos interpretar sentidos e, assim, analisar as formações discursivas a partir das quais os sujeitos inseridos no cotidiano escolar produzem sentidos, pesquisamos em Livros Didáticos (LD) qual é a posição discursiva imaginada e permitida para o sujeito-leitor que trabalha, cotidianamente, com esse material, em sala de aula, ou seja, investigamos como o material escolar apresenta os textos e a sua concepção de linguagem.

Interpretando as marcas linguísticas presentes no recorte, as quais indiciam determinado funcionamento discursivo, considero que o sujeito realizou um movimento analítico ao escrever sobre o tema: ele considera que precisa “analisar”, “investigar” as formações discursivas, o material escolar a fim de ter elementos para “interpretar” e escrever sobre o que lhe foi proposto. Esse sujeito marca a relevância da pesquisa para o percurso analítico. Ele não se prende ao visível, à ilusão de evidência das questões do livro; ao contrário, busca analisar o funcionamento do material e as implicações disso para o sujeito-leitor. O gesto de interpretação é necessário para a assunção da autoria, pois é a partir da interpretação que o sujeito inscreve-se no fio discursivo para produzir seu dizer.

O autor, embora não instaure discursividade (como o autor “original” de Foucault), produz, no entanto, um lugar de interpretação no meio dos outros. Esta é sua particularidade. O sujeito só se faz autor se o que ele produz for interpretável. Ele inscreve sua formulação no interdiscurso, ele historiciza seu dizer (ORLANDI, 1996, p. 69-70).

Dando sequência ao que observamos sobre o percurso do sujeito pela opacidade dos sentidos que até então pareciam naturais para o sujeito-professor, o recorte abaixo diz respeito a uma análise que questiona o fato de o livro didático buscar no site da Faber-Castell e não em livros de Biologia ou Ciências, por exemplo, informações sobre Ecossistema. Vejamos.

Recorte 2: (Sujeitos A e B)

Podemos observar que o conceito de Ecossistema presente no material *Ler e Escrever* foi retirado do site comercial da empresa Faber-Castell. A Faber-Castell é um dos grupos industriais mais antigos do mundo, e existe desde 1761, oferecendo produtos para escrita, desenho, pintura e trabalhos criativos para

pessoas de todas as idades. Na escola a maior parte dos produtos consumidos desta empresa são os lápis. Sabemos que para alcançar alta produção de lápis a Faber-Castell desmata milhões de árvores por ano. Embora a empresa divulgue prezar e ter cuidados com o meio ambiente, por meio de políticas de preservação e sustentabilidade, o nosso Ecossistema é afetado cada vez que uma árvore é retirada de seu habitat para compor um negócio rentável de produção em grande escala.

Esse olhar crítico indicia que os sujeitos-professores autorizaram-se a ocupar outro lugar para produzir sentidos, a saber, o lugar de autor. Ao analisar o material didático como sujeito que pode ler, interpretar, criticar, enfim, posicionar-se sobre o material que ancora a prática pedagógica, nas escolas estaduais paulistas, o professor sai da posição de consumidor do livro (CORACINI, 1999) e assume a posição de pesquisador. Os sujeitos A e B não só criticam a fonte de onde o texto foi retirado, mas também o silêncio do discurso científico no livro didático. Essa mudança de posição discursiva tem implicações para os sujeitos-escolares (professores e alunos) em relação ao processo de construção dos sentidos, especialmente, no que diz respeito à constituição do sujeito-autor. Pela leitura do recorte seguinte, podemos compreender algumas condições necessárias para a autoria.

Recorte 3: (Sujeitos C e D)

Tendo partilhado junto à Oficina Pedagógica de Língua Portuguesa (CADEP-FFCLRP-USP), sob a coordenação da Professora Soraya Maria Romano Pacífico, momentos de reflexão teórica sobre o ensino de nossa língua materna, cujos referenciais se encontravam na Análise do Discurso (AD), de ‘linha francesa’, sendo Michel Pêcheux seu maior expoente, é que se instalou em nós a pretensão de se analisar materiais didáticos que estivessem em uso nas escolas de nossa cidade, Ribeirão Preto. Dessa forma, escolhemos como nosso objeto de estudo a coletânea de livros didáticos intitulada “Ler e escrever”, a qual é utilizado pelas escolas públicas estaduais de São Paulo para o ensino da Língua Portuguesa nas séries iniciais do ensino fundamental. Nosso trabalho se realizou buscando, pois, pensar os conceitos de identidade e subjetividade, nas propostas do material, e tendo em vista ainda verificar se e como tais propostas visam o uso da escrita e da leitura como prática social e não meramente prática escolar. A escolha deste recorte se deu por questões de afinidade e experiência em nossas pesquisas individuais, na graduação e no mestrado, e que pretendemos aqui integrá-las. Sendo assim é que nos propomos analisar os livros didáticos de trabalho em salas de aula de alfabetização, isto é, aqueles direcionados ao 1º ano do ensino fundamental, na tentativa de compreender as propostas de trabalho com a língua(gem) por eles apresentadas, assim como a ligação das mesmas com os textos utilizados, visando encontrar uma relação possível entre o ler, o escrever e a identificação do sujeito com tais atividades e com os sentidos que elas colocam em movimento.

Apoiando-me nos sentidos colocados em curso, entendo que o CADEP constitui-se como um espaço para a construção da autoria do sujeito-professor. Segundo os sujeitos C e D do recorte 3, tal espaço de discussão e contato com a teoria “instalou em nós a pretensão de se analisar materiais didáticos que estivessem em uso nas escolas de nossa cidade, Ribeirão Preto”. E prosseguem: “A escolha deste recorte se deu por questões de afinidade e experiência em nossas pesquisas individuais, na graduação e no mestrado, e que pretendemos aqui integrá-las”. Temos, neste recorte, a materialização de duas condições fundamentais para a autoria: a pretensão (a coragem de escrever, de publicar) e a afinidade (a identificação do autor com aquilo que escreve).

Não estou me referindo à identidade como algo individual, como unidade. Ao contrário, o sujeito para a AD é heterogêneo, cindido, dividido e, ao ocupar o lugar de autor, ele se filia a determinada formação discursiva com a qual se identifica e, movimentando-se por ela, tentando controlar a heterogeneidade que o domina e, por isso mesmo, às vezes, migrando, coerentemente, para outras formações discursivas, ele produz seu dizer. A autoria é tecida e provoca a identidade do autor com os sentidos que ele discursiviza, com a entrada do sujeito em determinada região de sentidos. Rodrigues também defende essa ideia:

A fruição, o prazer, a escolha pela escrita são as primeiras condições para a constituição do sujeito-autor e estão ligadas à elaboração de uma escrita que não se curva a padronizações, tampouco precisa ser tolhida por elas. [...] Afinal, que autor escreve algo significativo por obrigação, forçado? (RODRIGUES, 2011, p. 57).

A meu ver, os sujeitos-autores do recorte 3, que ocupam, dentre tantas, a posição sujeito-professor da rede pública, desconstroem o sentido dominante que desqualifica o professor da Educação Básica, especialmente o discurso propagado pela mídia. Eles autorizam-se a analisar um material didático legitimado pelo governo estadual, para ser usado nas escolas de São Paulo, examinando-o com olhos de quem duvida da evidência dos sentidos, pois não é pelo fato de ter sido elaborado e eleito pelo Estado de São Paulo como o material didático a ser distribuído nas escolas estaduais, e agora, até nas municipais, que o mesmo não seja passível de análise, do olhar crítico do sujeito-professor acerca da organização, conteúdo, silêncios e ideologia que fazem o material ser como é.

Autor: que lugar é esse, que poder é esse, que voz é essa?

Desde Foucault, em sua conferência proferida, em 1969, no Collège de France, temos o eco da pergunta “O que é um autor”? A meu ver, até hoje essa questão se impõe e as respostas são muitas, visto que o conceito de autoria não é homogêneo dentre os pesquisadores que se ocupam desse estudo. Aqui, não parto da relação da obra com o nome próprio, com o nome do autor, tal como o fez Foucault, nem de sua concepção de “função-autor” compreendida pelo teórico como “característica do modo de existência, de circulação e de funcionamento de certos discursos no interior de uma sociedade” (FOUCAULT, 1969/2011, p. 8). Entendo o conceito de autor como uma posição discursiva que todo sujeito pode ou não ocupar ao produzir seu discurso, oral ou escrito; logo, uma posição possível para todos, não derivada de um processo de seleção e de exclusão, como entendia Foucault (idem).

Essa posição discursiva, no meu entendimento, pode ser pensada a partir do conceito de forma-sujeito (PÊCHEUX, 1995) que se refere à forma de existência histórica de qualquer indivíduo, agente de suas práticas sociais. Este conceito, compreendido no âmbito do discurso, constrói-se pela interpelação do indivíduo em sujeito de seu dizer, o que acontece devido a sua identificação com a formação discursiva que o domina, de tal forma que o sujeito reinscreve o interdiscurso (o já-lá) no “seu próprio” discurso, assumindo a forma-sujeito. Assim, é no interior de uma formação discursiva que se realiza o assujeitamento do sujeito do discurso e sob a aparência de autonomia, a forma-sujeito dissimula o assujeitamento.

Com base no que foi exposto e sem perder de vista a autoria, estabeleço a seguinte relação: a forma-sujeito pode ocupar a posição de autor quando o sujeito inscreve-se em seu dizer assume a responsabilidade pelas palavras que coloca em curso ao trabalhar a/na relação interdiscurso e intradiscurso e, a partir disso, sente-se ilusoriamente “dono” dos sentidos que constrói em dado contexto sócio-histórico. Isso significa que o autor não despreza o fato de que a produção dos discursos vai além do conhecimento linguístico. O autor compreende que língua e sujeito estão ligados à exterioridade; logo, os sentidos construídos pelo autor não podem estar deslocados dessa intrínseca e incompleta relação.

Mas, afinal, como pensar o autor na escola, já que é desse lugar que falo e é nele que pretendo construir espaços para a assunção da autoria? Começo por explicar por que uso “assunção da autoria”. Pesquisas (PACÍFICO,

2002/2012; RODRIGUES, PACÍFICO, 2007; TIZIOTO, PACÍFICO, ROMÃO, 2009; ASSEF, PACÍFICO, 2012) sustentam que a autoria é uma posição possível para todos; porém, não é ocupada, naturalmente, por todos. Há uma relação de poder embasando a disputa pelo lugar de autor e essa disputa ocorre, no contexto escolar, de modo velado, passando despercebida pela maioria dos sujeitos-escolares, entendidos, aqui, por professores e alunos.

Um instrumento de poder que controla o acesso à autoria, de modo silencioso, é o livro didático. Uma rápida análise dos livros didáticos permite ao analista observar que, do Ensino Fundamental ao Ensino Médio, a organização dos capítulos, das unidades, dos conteúdos que compõem as páginas que serão lidas e preenchidas pelos alunos é a mesma, baseada na atividade de copie e cole, aprendida no decorrer dos anos escolares e transferida, hoje, para o trabalho feito em computador, especialmente, no que se refere às cópias feitas dos textos que circulam na internet. Tal prática tem trazido consequências relativas a como se dá e se controla a autoria na rede eletrônica, mas este não é o foco deste trabalho, embora o cerne da questão “copie e cole” possa ser transferido para se pensar o funcionamento dos livros didáticos, o que provoca a interdição à autoria na escola, como temos constatado.

Professores e alunos: quem é, quem pode ser autor? Apesar de termos muitos estudos sobre autoria, especialmente a partir do século XX, ainda é discurso dominante na escola atribuir a função-autor aos autores consagrados. Se essa ideia vigora, como autorizar professores e alunos a serem autores?

Não me resta dúvida de que a autoria está diretamente ligada à interpretação, como já me posicionei acima. Não se refere apenas à escrita, mas antes, à leitura e aos movimentos de interpretação. Por isso, desde o início da investigação que apresento neste artigo, construímos, eu e os sujeitos da pesquisa, espaços para leitura e interpretação dos textos que sustentaram os escritos dos professores. Não me restrinjo a pensar a autoria relacionada a um espaço geográfico delimitado, mas, certamente, este é essencial. Portanto elegemos o Laboratório Paulo Freire, da FFCLRP-USP, como espaço para os encontros do CADEP/OPL e como lugar de leitura e interpretação dos textos selecionados para serem estudados e discutidos por nós. Importante ressaltar que não é suficiente para o sujeito ter um espaço, uma sala, um sofá para leitura se não houver um trabalho de leitura e

interpretação que seja a base para a construção das condições discursivas para a autoria.

Essa concepção sustenta-se em minha pesquisa de doutorado (PACÍFICO, 2002), na qual formulei os conceitos de fôrma-leitor e de função-leitor, conforme apresentados e melhor explicados a seguir. É em relação ao movimento do sujeito que entendo as posições discursivas de fôrma-leitor e de função-leitor; a partir desta, o leitor compreende que o sentido é construído em processo, em movimento (função - funcionamento - movimento), pois há um *continuum* movimento (sócio-histórico) responsável pela produção dos sentidos. Por outro lado, ao ocupar a fôrma-leitor, o sujeito não compreende tal movimento e procura um sentido limitado ao texto, caracterizando, realmente, a metáfora da fôrma.

Ressalto que o conceito de fôrma-leitor tal como apresentei em Pacífico (2002) não corresponde à noção de forma-sujeito defendida por Pêcheux (1995), visto que a *forma-sujeito* tal como concebida por este autor é constitutiva do sujeito e este identifica-se com ela, através da formação discursiva que o domina. Já a fôrma-leitor não é constitutiva do sujeito, mas é uma das posições que o sujeito pode assumir em suas práticas de linguagem, posição esta determinada pela instituição dominante que procura apagar as diferenças existentes entre os sujeitos, criando um efeito de sentido de homogeneidade. Por outro lado, a forma-sujeito pode assumir a função-leitor e questionar os efeitos de persuasão e manipulação produzidos por determinados discursos que pretendem criar o efeito de universalidade do sujeito.

Estabelecida essa relação, entendo que ao assumir a função-leitor, o sujeito se inscreve em espaços interpretativos que lhe conferirão a entrada para a autoria. Em relação à pesquisa que apresento, posso dizer que os textos lidos e interpretados nos encontros e, com certeza, além deles, permitiram o acesso dos sujeitos-professores ao interdiscurso que sustentou a organização dos sentidos produzidos no intradiscurso, movimento esse tão caro à autoria. Ao mesmo tempo, pelas leituras, a memória discursiva reverberou, funcionando como base para a interpretação e produção de sentidos outros. Considerar os conceitos de interdiscurso, arquivo, memória discursiva fez com que o grupo refletisse sobre as condições que dão sustentação à autoria. Em nossos encontros, discutimos esses conceitos à luz da Análise do Discurso. Como escrever, como ser autor sem instaurar um

paradigma novo, mas ao mesmo tempo, não copiar, não repetir os sentidos, se ao longo dos anos escolares muitos sujeitos assim o fizeram?

Novamente, volto ao conceito de função-leitor que sustenta os gestos de interpretação, os quais, por sua vez, sustentarão a autoria. Dessa forma, os professores pensaram sobre seus gestos de interpretação e autoria e, por extensão, em suas práticas pedagógicas, no trabalho que eles realizam com a linguagem, em sala de aula, e como isso pode abrir ou fechar as portas para o espaço autoral. Com base nisso e nos resultados desta pesquisa, constato que os sujeitos-professores ocuparam a função-leitor, interpretaram e discutiram os textos científicos estudados em grupo e, com base nas discussões, analisaram o material didático, como apresentei nas análises. Diante da decisão de escolher qual tema analisar, quais sentidos colocar em curso, de assumir a responsabilidade pelas escolhas lexicais e escrever sobre o material didático, os sujeitos da pesquisa autorizaram-se a ocupar o lugar de autor dos capítulos que construíram, com suas vozes de sujeito-professor, um livro sobre um material didático trabalhado em muitas escolas do Estado de São Paulo, intitulado *Professor e autoria: interpretações sobre o Ler e Escrever*.

Considerações finais

Minha experiência no curso de Pedagogia permite-me reconhecer quão necessária é a criação de condições de produção para a assunção da autoria, tanto de professores quanto de alunos, no contexto escolar. Não ignoro que em todos os níveis de escolaridade ainda não é tarefa fácil atingir tais condições. Se a escola básica e a universidade não garantem a formação de autores, enfatizo a importância de espaços privilegiados para os professores compartilharem suas experiências e sustentá-las teoricamente. Como constatei, o CADEP configura-se como um espaço favorável para que o sujeito-professor assuma a função-autor.

De acordo com as análises apresentadas, observei, inicialmente, que os professores tinham um olhar que não estranhava a opacidade do modo como o livro didático faz circular, em suas páginas, o discurso jornalístico que pretende divulgar o conhecimento científico. No entanto, a partir do contato com o grupo, com as discussões dos textos propostos para estudo, os professores passaram a assumir a autoria e questionar alguns sentidos que constituem o discurso pedagógico tal qual funciona no livro didático, que

antes da pesquisa eram considerados naturais. Em espaços discursivos nos quais os sujeitos sintam-se autorizados a ler, escrever e interpretar, professores e alunos poderão construir seus textos, quebrando, assim, um ciclo pedagógico segundo o qual a poucos é concedido o direito de construir sentidos e a muitos a obrigação de reproduzi-los. Com base nisso, entendo que a constituição de espaços de interlocução, de estudos e de autoria, contribuirá para que a docência seja um constante processo de/em formação.

LIVRO DIDÁTICO ANALISADO

SÃO PAULO. **Ler e Escrever: livro de textos do aluno**. Secretaria da Educação. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. FDE, 2010.

REFERÊNCIAS

ASSEF, A.E.C; PACÍFICO, S.M.R. Escrita e identidade: a busca do sujeito-professor por completude. **Linha Mestra**, ano VI, n. 21, ago-dez.2012.

CARVALHO, A.E. **Sujeitos-professores e autoria**: um autorizar-se necessário. Ribeirão Preto, 2008. 90f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto-USP.

CORACINI, M.J. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas-SP: Pontes, 1999.

FOUCAULT, M. O que é um autor? Trad. Márcia Gatto e Clarice Gatto. **Bulletin de la Societé Française de Philosophie**, ano 63, n. 3, p. 73-104, jul-set. 1969.

GINZBURG, C. Sinais: Raízes de um Paradigma Indiciário. In: C. GINZBURG. **Mitos, Emblemas, Sinais**: Morfologia e História. Trad. Frederico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1980. p. 143-179.

GRIGOLETTO, M. Leitura e funcionamento discursivo do livro didático. In: CORACINI, M.J. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Pontes. p. 1999, 67-77.

ORLANDI, E.P. Silêncio e implícito (Produzindo a monofonia). In: GUIMARÃES, E. (Org.). **História e Sentido na Linguagem**. Campinas: Pontes, 1989. p. 39-46.

PACÍFICO, Soraya Maria Romano. Professores em movimento discursivo: espaços para interpretação e autoria. **EID&A - Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, Ilhéus, n.5, p. 218-234, dez.2013.

_____. **Interpretação; autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 4.ed. Campinas: Ed.UNICAMP, 1997.

_____. **Discurso e texto: formação e circulação dos sentidos**. Campinas: Pontes, 2001.

PACÍFICO, S.M.R. **Argumentação e autoria: o silenciamento do dizer**. Ribeirão Preto, 2002. 193 f. Tese (Doutorado em Ciências). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo.

_____. O silêncio do/no livro didático. In: PACÍFICO, S. M. R.; ROMÃO, L. M. S. **Leitura e Escrita: nos caminhos da linguagem**. Ribeirão Preto: Alfabeta, 2007. p.13-24.

_____. **Argumentação e autoria nas redações de universitários: discurso e silêncio**. Curitiba: Appris, 2012.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Trad. Eni Orlandi et al. Campinas: Ed.UNICAMP, 1995.

_____. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, E.P. (Org.). **Gestos de leitura: da história no discurso**. Campinas: Ed.UNICAMP, 1997. p. 55-66.

RODRIGUES, A. **Autoria: entre histórias, memórias e descobertas**. Campinas: Mercado das Letras, 2011.

RODRIGUES, E.S.S.; PACÍFICO, S.M.R. Investigações sobre a autoria em textos produzidos por alunos da 4ª série do Ensino Fundamental. **Leitura e Escrita: no caminho das linguagens**. Ribeirão Preto: Alfabeta, 2007. p.49-77.

SOUZA, J.C.R. **Escrita e autoria: vozes que constituem e atravessam o discurso do sujeito-professor**. São Paulo: Sesj, 2012.

TFOUNI, L.V. A dispersão e a deriva na constituição da autoria e suas implicações para uma teoria do letramento. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado das Letras, 2001. p.77-94.

TIZIOTO, P. A.; PACÍFICO, S.M.R.; ROMÃO, L.M.S. Leitura e interpretação: percursos que engendram a escrita infantil. **Revista Leitura. Teoria & Prática**, ALB, ano 27, n. 53, p. 61-70, nov. 2009.